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/.

Mikael Palme: Utbildningssociologiska studier.

Avhandlingsmanus 080730

Innehåll

1. Kulturellt kapital, habitus och utbildningssystemets struktur 5

2. En ”trygg" uppväxtmiljö (1992) 7

Ekeholmsnäs 7

Två ungdomsgrupper; familjen som forskningsobjekt 10

Familjernas ekonomiska, kulturella och sociala tillgångar 15

Hemmen och det lokala sociala rummet 21

Den rationella planeringen av framtiden: skolan och fostran 25

Fritiden 34

Kultur, ekonomi och anciennitet 37

3. Le champ de l’enseignement supérieur en Suède (1992) 47

"Les cadres" en Suède et les institutions de leur formation 48

La structure du champ des institutions de l'enseignement supérieur 51

Deux mondes socialement hiérarchises: les formations féminisées et les formations dominées par les hommes (Graphique 1) 51

Une structure en chiasme: la grande porte et la petite porte, le pôle économique et le pôle intellectuel (Graphique 2) 53

Pôle économique et pôle intellectuel (Graphique 3) 54

Écoles et styles de vie 56

"Le capital organisationnel" 59

Conclusion 62

4. Gymnaskolans sociala struktur i Stockholmsregionen före 1991 års gymnasiereform (1993) 65

2. Studieobjektet: gymnasieutbildningar och gymnasieelever i Stockholmsregionen 67

3. Linjerna 73

4. Skolorna 91

5. De enskilda utbildningarna 99

6. Ett utbildningslandskap med ökande sociala avstånd? 103

5. L'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en Suède face à l'internationalisation (1995)\* 105

L’exode de l’état, l’entrée du marché 106

Les transformations sociales actuelles du système d’enseignement supérieur 106

Les transformations du système d’enseignement secondaire 109

La structure sociale de l'enseignement secondaire avant la réforme de 1991 109

La réforme de 1991 et les transformations actuelles 113

La lutte pour la définition de l'excellence 115

La formation des élites et la dimension transnationale 118

Comment les stratégies des étudiants sont-elles influencées par les processus de transnationalisation? 119

Comment la structure du champ des formations de l'enseignement supérieur est-elle influencée par les processus de transnationalisation? 120

Comment les luttes entre les différentes fractions des élites sont-elles influencées par le processus de transnationalisation? 121

6. Le capital culturel contesté. Etude de quatre lycées de Stockholm (1996)\* 123

La réforme de l'enseignement secondaire : Ambitions politiques et réalités sociales 124

Recrutement social et positions dans l'espace des formations 126

Les établissements, les milieux lycéens et les études 134

Conclusion : Contestation et redéfinition du capital culturel légitime ? 150

7. Skolläraren, skolkulturen och det lokala samhället på den moçambikiska landsbygden (1998) 155

I klassrummet: ritualer och hieroglyfer 156

Tre faktorer som betingar lärandet 159

Kontexten: skolgång i ett matrilineärt samhälle 163

Landsbygdens folkskollärare: en strukturellt motsägelsefull position 168

Kulturen och skolans utveckling 179

8. Social klassificering (2001)\* 183

Några jämförelser mellan klassifikationssystem 185

Sociala klassifikationssystem i skärningspunkten mellan nationella statistiska organ, samhällsvetenskapen och statens organisation 191

Sammanfattning och några besvärliga fall 193

Att konstruera sociala grupper för sociologiska analyser 197

Familjeursprung som mått på social härkomst – vari består ett ”hushåll”? 200

Sociala skillnader mellan fäder och mödrar och konstruktion av ett ”hushåll” 201

Kulturellt vs. ekonomiskt kapital 205

Utbildning 206

Inkomst 207

Relationer mellan kulturellt och ekonomiskt kapital 208

Hushållet som säte för kapitalackumulation 209

Hushållets sociala grupp – en förtätad variabel 211

Applikationer av differentierat system för klassificering av sociala grupper 213

9. ”Om de kunde ge en mall” En studie av lärarstudenternas möte med lärarutbildningen (2006) 217

Inledning 217

Den nya lärarutbildningen 220

Lärarutbildningens rekrytering 222

Lärarhögskolans studenter jämförda med andra – en enkät 228

Studenternas sociala ursprung och egna studiekarriärer 230

Social situation, förhållandet till studierna och studentkulturen 237

Studenternas kulturella praktiker och fritidspraktiker 240

27 studenters syn på sina första fyra terminer 244

Kort om metod och urval 244

Lärarutbildningen som individuellt projekt och som omhändertagande 246

Lärarutbildningens svåröverskådlighet 247

”Om de kunde ge en mall” – koder i undervisningen och förmågan att avkoda dem 250

Kurserna inom AUO-området 255

Begrepp och studenternas erfarenheter 258

Studenternas erfarenheter av praktiken – VFU 259

Engagemang i studentkåren 261

Studenternas arbete vid sidan om studierna 263

Några avslutande reflektioner 265

Referenser 269

10. Personlighetsutveckling och målrationalitet. Gymnasieskolans profilering i Stockholmsregionen i början av 2000-talet (2008) 271

# 

# Kulturellt kapital, habitus och utbildningssystemets struktur

# En ”trygg" uppväxtmiljö (1992)

Uppfostran och sociala reproduktionsstrategier inom den övre medelklassen i en av Stockholms norra förorter

Följande text skrevs inom ramen för en mer omfattande, komparativ studie av ungdomars uppväxtvillkor och livschanser i skilda sociala miljöer i tre svenska kommuner, finansierad av Hsfr och genomförd vid Sociologiska institutionen i Lund under ledning av Göran Amman och Ingrid Jönsson samt med medverkan av undertecknad och Mats Trondman, Högskolan i Växjö.

"Ekeholmsnäs" är ett fingerat namn på den förort i vilken studien gjordes. Jag har också ändrat sakuppgifter som kanske skulle göra det möjligt att känna igen miljön, familjer eller enskilda personer, dock, hoppas jag, utan att förändra socialt relevanta egenskaper.

Det fältarbete på vilken analysen grundar sig utfördes 1986-88 och själva texten skrevs i slutet av 1989. Åtskilliga av de frågor som behandlas – exempelvis polariteten mellan fraktioner av den övre medelklassen vilkas ställningar främst bygger på närheten till ekonomin som socialt fält (och på ekonomiska tillgångar) och fraktioner vilkas positioner framför allt grundar sig på utbildningskapital och kulturella tillgångar – har sedan dess belysts i andra studier, både av andra forskare[[1]](#footnote-1) och av mig själv och Donald Broady (jag tänker bland annat på våra studier av fältet av högskoleutbildningar och de pågående studierna av gymnasieskolan). Den föreliggande texten förhåller sig emellertid inte till dessa senare arbeten.

## Ekeholmsnäs

I Storstockholm existerar en välkänd social motsatsställning mellan norr och söder. I innerstaden står de norra "borgerliga" stadsdelarna – Östermalm, i något mindre utsträckning Vasastan – mot det åtminstone historiskt sett "proletära" Södermalm. Bland förortsområdena och kranskommunerna kontrasterar välmående och stabila områden i norr – Djursholm, Täby, Lidingö, Bromma, för att nämna några få – mot fattigare och socialt mer oroliga områden i söder, som Rågsved, Hallunda och Botkyrka.

Ekeholmsnäs tillhör detta bälte av välbärgade förorter norr om Stockholm. Den landsbygd som under förra seklet helt dominerade geografin finns här till en del ännu kvar. Besökaren kan mötas av sädesfält, ängar och skogsmark. Enstaka bevarade manbyggnader påminner om de stora gårdarnas och jordegendomarnas tid. Under nittonhundratalets början växte de burgna villastäder fram som nu utgör ett karaktäristiskt inslag i bebyggelsen. Små asfalterade vägar ringlar sig fram mellan ofta imponerande trä- eller stenvillor belägna på väl tilltagna tomter.

Det första bostadsområdet med flerfamiljshus började byggas på 40-talet med den begynnande bostadsbristen i Stockholm. Det följdes av flera liknande områden på femtio-, sextio- och sjuttiotalen. Här finner man emellertid inte bara hyreslägenheter. Bostadsrätterna utgör som regel ett inte obetydligt inslag. Under 80-talet har bara ett fåtal nya bostadsområden vuxit fram. Några av dem ger med sina stora moderna villor ett särskilt välmående intryck som bekräftas av befintlig inkomststatistik.

Offentlig service står för ungefär 40% av det totala antalet arbetstillfällen. Handeln står för ca 18%, kommunikationer för 6,5% och den privata tjänstesektorn för 14% av antalet arbeten (siffrorna gäller 1987). Enligt kommunal statistik fanns 1987 ca 2500 arbetsplatser inom varuproduktion, knappt 20 procent av samtliga arbetstillfällen. Inga uppgifter finns om hur stor andel som gällde manuellt arbete, men statistik över pendlingen till och från området antyder att en del av arbetskraften i manuellt arbete var bosatt på annat håll.

Ekeholmsnäs karaktäriseras av allt det som ligger i de uttryck som intervjuade familjer ofta använde för att beskriva sitt egen miljö: det är "ett stabilt område" och erbjuder en "trygg uppväxtmiljö"[[2]](#footnote-2). Förortens sociala profil ska i det följande med hjälp av några grova indikatorer ställas mot profilen hos en kommun i södra Storstockholm, Botkyrka.

*Bostäderna:* 1985 bodde närmare hälften (48%) av Ekeholmsnäs befolkning i småhus, vilket kan jämföras med 32,1% i Botkyrka. Drygt 2/3 (69%) av dessa villaboende familjer hade vad som betecknas som hög utrymmesstandard – mer än ett rum per hushållsmedlem, kök och ett rum oräknat – mot bara 14,2% i Botkyrka.

*Inkomstnivån:* Den sammanräknade årsinkomsten för förvärvsarbetande män i Ekeholmsnäs var 1987 cirka 185 000 kronor, för kvinnor ungefär 105 000. Motsvarande siffror för Botkyrka kommun var 104 000 för män och 85 000 för kvinnor.

*Socialhjälp.* 1987 mottog knappt 3% av hushållen i området socialbidrag, men 10,6% av hushållen i Botkyrka.

*Social stratifiering:* Enligt Folk- och bostadsräkningen 1985 hade befolkningen i Ekeholmsnäs respektive Botkyrka följande sociala sammansättning (klassificering enligt SEI-koden):

Ekeholmsnäs karaktäriserades med andra ord i förhållande till Botkyrka av en jämförelsevis svag representation av arbetare (20% och 12% för män resp. kvinnor mot 43% resp. 40% i Botkyrka), medan framför allt gruppen högre tjänstemän och personer i ledande ställning var kraftigt överrepresenterad (27% och 16% mot 10% och 5%).

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Ekeholmsnäs | | Botkyrka | |
|  | Män | kvinnor | män | kvinnor |
| Arbetare | 20 | 12 | 43 | 40 |
| *Ej facklärda arbetare i varuproduktion* | *3* | *1* | *7* | *3* |
| *Ej facklärda arbetare i tjänsteproduktion* | *9* | *6* | *17* | *28* |
| *Facklärda arbetare i varuproduktion* | *7* | *1* | *16* | *1* |
| *Facklärda arbetare i tjänsteproduktion* | *1* | *4* | *3* | *8* |
| Lägre tjänstemän | 11 | 28 | 10 | 23 |
| Tjänstemän på mellannivå | 20 | 22 | 16 | 14 |
| Högre tjänstemän, etc.. | 27 | 16 | 10 | 5 |
| *Högre tjänstemän/ledande befattningar* | *26* | *16* | *10* | *5* |
| *Fria yrkesutövare i akademikeryrken* | *1* | *0* | *0* | *0* |
| Företagare utom lantbrukare | 18 | 19 | 17 | 17 |
| Övriga | 4 | 3 | 4 | 1 |
| Totalt | 100 | 100 | 100 | 100 |

Som helhet domineras Ekeholmsnäs av tjänstemannagrupper och karaktäriseras av en ovanligt starkt närvaro av högre tjänstemän och personer i ledande befattningar. Den attraktionskraft kommunen utövar på välbeställda samhällsgrupper både skapar och är själv en produkt av en tämligen stark social selektion av nyinflyttande familjer. Bostadspriserna har blivit så höga (se nedan) att bara de mest välbeställda samhällsskikten kan flytta hit från andra områden. Denna sociala selektion av familjer bekräftar kommunens karaktär av "stabilt" område – homogena och "lugna" uppväxtförhållanden för barnen, skolor utan större sociala problem och med rykte om sig att ge barnen "en god start" i livet[[3]](#footnote-3) vilket i sin tur tenderar att öka de högre samhällsskiktens benägenhet att vilja bo just här. Låt oss ta inkomstnivån som indikator: medianinkomsten för dem som flyttade *till* kommunen från andra kommuner i Stockholms län var år 1984 75 000 kronor, medan medianinkomsten för dem som flyttade *frän* kommunen till Stockholms län var 61 000 kronor. Ett särskilt tydligt exempel utgör flyttningsströmmarna till och från Botkyrka kommun söder om Stockholm. *Till* Botkyrka flyttade de minst välbeställda familjerna av dem som lämnade Ekeholmsnäs, under det att Ekeholmsnäs från samma kommun tog emot familjer med höga inkomster: medianinkomsten för de utflyttade var 40 000 kronor och för inflyttade 80 000 kronor.

Förorten ger för den utomstående betraktaren med andra ord ett homogent uttryck. Det hindrar inte att sociala skillnader av betydelse existerar mellan bostadsområden och befolkningsgrupper inom kommunen.

Villastädernas magnifika hus från 1900-talets början är eftertraktade objekt på bostadsmarknaden. De flesta består av minst 6 rum och kök och har bostadsytor på över 200 kvadratmeter. Villapriserna har framför allt under senare år stigit mycket kraftigt. Ett normalstort hus med tomt går här knappast att köpa under 2,5 miljoner kronor. De största villorna betingar priser på över fyra miljoner.[[4]](#footnote-4) I de mest prestigefyllda nybyggda villaområdena är priset för de "mindre" husen om 160-180 kvadratmeter ca 2,5 miljoner kronor och för större villor med runt 260 kvadratmeters bostadsyta ca 3 till 4 miljoner.

I gengäld existerar mindre attraktiva bostadsområden. Lägenhetspriser, inkomstnivå, andel ensamstående föräldrar (dvs. i regel modem, efter skilsmässa) och andel socialhjälpstagare indikerar att framför allt vissa av 60- och 70-talens flerfamiljshusområden har en låg social status i jämförelse med andra bostadsområden. Det gäller särskilt områden dominerade av hyresrätter. Det finns anledning att framhäva denna differentiering i det lokala samhället. De intervjuade ungdomarna har orienterat sig i ett lokalt socialt landskap där kanske jämförelsevis små skillnader mellan stora och mindre stora inkomster, mellan väldiga och mer normala bostadsytor, mellan stora och små villor eller mellan villor och lägenheter, haft stor symbolisk betydelse och förstärkt de kulturella skillnaderna mellan familjerna.

## Två ungdomsgrupper; familjen som forskningsobjekt

I Ekeholmsnäs följdes två grupper av ungdomar, den ena äldre, den andra yngre. Båda utgjordes av deltagare i en ungdomsteaterverksamhet som drevs i kommunal regi.

Den äldre gruppen hade fjorton mer eller mindre stabila medlemmar. Av dem intervjuades åtta stycken vid upprepade tillfällen under en tvåårsperiod; två stycken intervjuades två gånger. Dessutom följdes under en period av ett halvår repetitionerna inför en av gruppens teateruppsättningar. En del av föräldrarna intervjuades.

Dessa äldre ungdomar gick alla i gymnasiet, de flesta på treåriga linjer. De kom, med några undantag, från familjer med jämförelsevis starka kulturella intressen och med hög utbildning. Överhuvudtaget verkade ungdomsteatern – och i växande grad för de äldre ungdomar som hållit fast vid sitt teaterintresse – vara särskilt betydelsefull för familjer som tillhörde vad som längre fram ska kallas för den kulturella medelklassen: familjer vars sociala ställning i hög grad vilade på just kultur och utbildning. Den tog naturligtvis emot också andra barn, vilket kommer att framgå av diskussionen längre fram, men det är ändå viktigt att påpeka att de ungdomar vars berättelser och livssituation utgör den viktigaste grunden för den kommande analysen, inte var "representativa" för hela ungdomsmiljön i det lokala samhället. Många av dem uppfattade tvärtom med en viss stolthet sig själva som avvikare från den dominerande ungdomskulturen.

Dessa äldre ungdomar befann sig i en livsfas när den egna första positionsbestämningen i ungdomskulturens sociala värld sedan länge redan var gjord. Några av dem hade experimenterat med olika stilar och identifikationer. De hade inte saknat anledningar att reflektera över sin egen utveckling och familj, över kamrater de hade eller hade mist, eller över de ungdomsgrupper och de ungdomsstilar som fanns närvarande i den lokala miljöns sociala universum. När de senare intervjuerna genomfördes stod de i begrepp att lämna den stabila värld som inramats av hemmet och skolan; det var en uppbrottets tid, präglad av självprövning, oro och funderingar inför framtiden. Uppbrottsstämningen tycktes öka deras behov av – och möjlighet – att få distans till sina familjer. Intervjuerna fick för första gången formen av riktiga samtal.

I dessa senare intervjuer hade också något nytt tillkommit. Några av ungdomarna stod på tröskeln till de sociala fält på vilka de ville pröva att ge sig in. De hade skaffat sig en första bild av, en preliminär karta över, dessa fält och deras hierarkier, och de hade börjat förstå att inträdet var långt ifrån gratis. I synnerhet hade de börjat inse att utbildningskonkurrensen långt ifrån var slut och att deras framtidsplaner tvärtom skulle behöva filtreras av ett ofta svåröverblickbart system av utbildningar med olika värde och prestige. Deras känsla av befrielse över att skolan släppt dem ur sitt grepp balanserades av en delvis pessimistisk realism, som kontrasterade starkt mot det slags allmänna drömmar de kunde ge uttryck för bara ett drygt år tidigare.

Den yngre gruppen var mindre och hade sex fasta medlemmar. Fem av dessa yngre ungdomar intervjuades – i flickornas fall i regel med den bästa väninnan närvarande – vid två tillfällen med ungefär åtta månaders mellanrum. Dessutom följdes under tre månaders tid repetitionerna av en teaterpjäs som gruppen improviserade fram. Föräldrarintervjuer gjordes i alla familjer.

Den yngre gruppen skilde sig från den äldre framför allt genom medlemmarnas ålder. Alla gick i 7:e klass. De hade, till skillnad från de äldre ungdomarna, ännu inte på allvar börjat röra sig från den egna familjen in i en relativt självständig ungdomsvärld. Familjerevolternas tid hade ännu inte börjat. De delar av intervjuerna som rörde rent faktiska förhållanden, som fritidsaktiviteter eller semesterresor med familjen, kunde genomföras utan svårighet. Däremot kunde de intervjuade inte förstå frågor som i någon mening förutsatte en viss distans till deras egen familj eller uppväxt. De regelrätta intervjuerna med ungdomarna i den yngre gruppen blev därför betydligt fattigare innehållsligt än dem med de äldre ungdomarna.

Därutöver intervjuades under en period av drygt två år en rad andra ungdomar och i ett flertal fall också någon av deras föräldrar. Många var vänner eller bekanta till ungdomarna i de två grupperna, andra kom från helt andra sociala skikt. Avsikten med dessa intervjuer, vilka var mer eller mindre ambitiösa och som kunde ha genomförts mer systematiskt än vad som blev fallet, var att skapa en mer allmän bild av förhållanden som kom upp i de intervjuer med två två grupperna på teatern som här utgör det egentliga materialet. Med sju av dessa ungdomar gjordes längre intervjuer vilka berörde alla de områden som behandlades med de ungdomar vilka följdes under längre tid. Kortare intervjuer gjordes med tolv andra ungdomar, samt en kollektiv intervju med fyra medlemmar av en rollspelsförening i Ekeholmsnäs. Vidare intervjuades socialarbetare, skolkuratorer och fritidsledare, men dock inga lärare.

Intervjuerna och den deltagande observationen gjorde ett förhållande synligt som i efterhand kan förefalla alltför självklart för att behöva påpekas. Att förstå de enskilda ungdomarnas förhållande till skolan, fritiden, kamraterna och framtiden var oskiljbart från att förstå vad deras familjer ägde för tillgångar i ordets vidaste mening: de ekonomiska villkor de levde under, den i hemmet och i familjemedlemmarna själva nedlagda kulturen, föräldrarnas och syskonens utbildning, sociala kontakter, erfarenheter från och förmåga att handskas med olika sociala världar. Att föräldrarna gått på universitet, rest i främmande länder, genom sina arbeten visste att handskas med offentlig eller privat byråkrati, kände sig säkra i kulturens värld, hade släkt, vänner och bekanta inom skilda verksamhetsområden – allt kunde fungera som en mer eller mindre synlig tillgång, en "säkerhet", för att låna ett uttryck från bankväsendet. Barn från familjer med stora och varierade tillgångar hade god täckning för sina insatser i skolan, för de intressen de ville utveckla och för sina satsningar på framtida utbildning och karriärer. Det kulturella intresse – eller den kulturella ambition – som uttrycktes i deltagandet i ungdomsteatern kunde exempelvis få helt olika färg beroende på om föräldrarna verkligen ägde eller om de saknade kulturell kompetens. På samma sätt kunde de äldre ungdomarnas försök att orientera sig på de sociala fält på vilka de ville inträda underlättas av föräldrarnas kunskaper och kontakter.

Familjen slutade emellertid sällan med föräldrarna och syskonen. Kärnfamiljen var i de flesta fall bara en del av den större enhet som utgjordes av släkten: far- och morföräldrar, föräldrarnas syskon, kusiner. Ungdomarnas bilder av sig själva och deras sociala utblickar – till exempel uttryckta i deras föreställningar om sin egen framtid – byggde framför allt på den värld de kände till och fått inblick i.[[5]](#footnote-5) Att en sällan träffad släkting var läkare, kunde räcka för att familjen och ungdomarna själva skulle ha en välinformerad uppfattning om vilket slags satsning en sådan yrkesbana förutsätter. I familjer som var välförsedda med detta slags sociala tillgångar kunde på så sätt en rad olika yrkesbanor ingå i framtidshorisonten som en möjlighet att bejaka eller förkasta. På samma sätt blev många av föräldrarnas värderingar och förhoppningar begripliga först när deras egen livshistoria och egen familj inkluderades i bilden. Ett exempel är det förvånande intresse för teater hos modem i en i övrigt på erkänd kultur fattig familj, vilket uppenbarligen bidragit starkt till att sonen sökt sig till ungdomsteatern – ett intresse som hängde samman med att modern i sin ungdom beundrat en kusin som sysslat med teater.

Efterhand framstod med andra ord ungdomarnas förhållande till familjen, skolan, fritiden, ungdomskulturen och sin egen framtid allt mindre som ett självständigt forskningsobjekt. De levde visserligen i hög grad nutiden, men inom dem själva levde samtidigt deras familjers historia.[[6]](#footnote-6) Detta är ett förhållande som får metodiska konsekvenser. Avsikten var från början att göra få och begränsade Föräldrarintervjuer. Under arbetets gång framstod det emellertid alltmer klart att ungdomarna själva var en otillräcklig källa for kunskap om familjen, inte minst därför att de gav en bild av den som präglades både av att de själva tillhörde den och av deras då aktuella relation till den[[7]](#footnote-7)7. Föräldrarintervjuer kom därför att bli ett nödvändigt komplement till samtalen med ungdomarna, men tyvärr också ett redskap som introducerades alltför sent for att utnyttjas systematiskt.[[8]](#footnote-8)

|  |  |
| --- | --- |
| Föräldrarnas yrken**[[9]](#footnote-9)** | |
| **Den äldre gruppen, 2:a och 3:e klass i gymnasiet "** | |
| *”Övre medelklass"-familjer:* | |
| I. | flicka; far civilingenjör, mor hemmafru |
| II. | flicka; far läkare, mor läkare |
| III | flicka; far arkitekt, mor sekreterare |
| IV | pojke; far läkare och docent, mor litteraturhistoriker " |
| *”Medelklass"-familjer* | |
| V. | flicka; mor mellanstadielärare, frånskild; far jurist |
| VI. | pojke; far tekniker i offentlig sektor, mor sekreterare i privat sektor |
| VII. | flicka; far tekniker off sektor, mor tjänsteman i mellanställning i off sektor, politiskt aktiv |
| *"Lägre medelklass"-familjer:* | |
| VIII. | pojke; far yrkeslärare, mor vaktmästare |
| IX. | pojke; mor outbildad lärare praktiska ämnen, frånskild; far tekniker |
| X. | pojke; mor undersköterska, frånskild; far försäljare |
|  |  |
| **Den yngre gruppen, 7:e klass, högstadiet** | |
| *”Övre medelklass"-familjer:* | |
| X. | pojke; far direktör i större företag; mor direktörssekreterare |
| XI. | pojke; far civilingenjör, direktör i större företag; mor lågstadielärare |
| XII. | pojke; mor egen företagare, frånskild; far direktör |
| XIII | flicka; mor, journalist, frånskild; far ekonomidirektör i större företag " |
| *”Medelklass" -familjer:* | |
| XIV | flicka; mor socialassistent; frånskild; far högre tjänsteman i offentlig sektor |
|  |  |
| **Övriga ungdomar med vilka en eller flera längre intervjuer gjordes:** | |
| XV. | flicka; gymnasist; mor lågstadielärare, frånskild; far egen företagare, ej akademiker |
| XVI. | pojke, gymnasist; far marknadschef i medelstort företag; mor högstadielärare |
| XVII. | pojke, gymnasist; mor vårdbiträde frånskild; far tjänsteman i mellanställning i företag i privat sektor |
| XVIII. | flicka, 7:e klass; far högre tjänsteman i offentlig sektor, mor socialassistent |
| XIX. | pojke, 7:e klass; far tjänsteman i mellanställning i privat sektor, mot bildlärare |
| XX. | pojke, 7:e klass; far postsorterare; mor hemmafru |
| XXI. | flicka, 7:e klass; mor vårdbiträde, aldrig gift el. samboende |

## Familjernas ekonomiska, kulturella och sociala tillgångar

Det mest särskiljande för de familjer som bör föras till vad som här med ett vagt uttryck ska kallas för "övre medelklassen" var *mängden* av deras samlade ekonomiska, kulturella och sociala tillgångar. Ungdomarnas föräldrar kunde vara jurister, läkare, civilingenjörer, företagsledare, egna företagare med eller utan akademisk examen, universitetslärare, forskare eller journalister och mediefolk som nått högre positioner. Det var familjer som ägde tillräckligt omfattande tillgångar för att inte föras samman med andra grupper inom medelklassen, exempelvis tjänstemän i mellanställning, högstadie- och klasslärare eller sjukskötare.

Familjerna inom denna övre medelklass hade vissa saker gemensamt, medan andra skilde dem åt. Ekonomisk välmåga – förmögenhet, höga inkomster – var, det bör understrykas, bara en tillgång bland flera och den förde långt ifrån automatisk med sig andra tillgångar. Alla familjer ägde vad föräldrarna i intervjuerna ibland kallade för en "tryggad ekonomi". För vissa av dem betydde detta emellertid inte att de på något utmärkande sätt var ekonomiskt välbeställda. Deras inkomster låg inte väsentligt mycket över många andra samhällsgruppers. Föräldrarna kunde i intervjuerna understryka att de inte hade råd att ge barnen alla de skidresor och märkeskläder som åtminstone påstods vara vanliga i det lokala samhället. De hade inte sällan en mer asketisk livsstil där slalomresorna i alperna ersatts av fjällvandringar och cykelturer.

Andra familjer var däremot mer eller mindre förmögna. Avgörandet om barnen skulle få nya märkeskläder till hösten var för dem inte en ekonomisk fråga, utan mer en fråga om uppfostran och lämplighet. Familjen kunde äga två bilar, en mindre, använd av modern, och en större som fadern tog med sig till arbetet. Segelbåtar, sommarstugor och utlandsresor med barnen under stora helger var inte ovanliga.

Det är svårt bedöma den jämförelsevis starka ekonomiska ställningens fulla betydelse för barnen. De goda inkomsterna innebar som regel att en rad aktiviteter alltid var *möjliga,* även om de aldrig förverkligades. Att segla om sommaren var inte – ens för de familjer som aldrig seglade – uteslutet ur det möjligas värld. Man kunde alltid reflektera över om barnen skulle skickas på språkkurser utomlands. Många barn fick det viktigaste av vad de ansåg sig behöva, utan att behöva tjäna ihop pengar själva: datorer, mopeder, språkresor, fjällresor, skidor, skridskor, märkeskläder. Man levde i allt väsentligt i en värld utan ekonomiska hinder. Ungdomar i särskilt förmögna familjer blev säkra bedömare av vilket exakt materiellt värde kläder, bostäder, bilar, båtar och liknande representerade och använde sina kunskaper som social måttstock. De visste att med viss nedlåtenhet skilja ut de riktigt förmögna från de mindre förmögna:

"Dom andra var ganska mycket… så där i 35-40-årsåldern, ja äldre, som hade skrapat ihop lite pengar då och ville, ja dom hade köpt en båt" (XII, 13 år, som berättar om deltagarna på en skepparkurs han nyligen gått)

Att ekonomiska begränsningar relativt sällan gjorde sig påminda i det dagliga livet bidrog till att skapa en långt ifrån alltid särskild medvetet artikulerad föreställning om världens *tillgänglighet,* en känsla av att kunna välja eller välja bort aktiviteter och engagemang, vare sig det handlade om segling, tennisspel, danslektioner eller slalomresor, vilken starkt kontrasterade mot de mindre bemedlade ungdomarnas upplevelse av hinder och svårigheter. I intervjuerna kunde ungdomarna från dessa välbärgade familjer förklara antingen att de mycket väl kunde klara sig i livet utan särskilt mycket pengar eller att de tvärtom ansåg höga inkomster vara nödvändiga för ett innehållsrikt liv. Men bakom dessa oförenliga ställningstaganden låg en likartad relation till världen, en habitus, grundad på en gemensam erfarenhet, enligt vilken den egna personen alltid hade självklar rätt att förverkliga sig själv och sina intressen, att välja vad hon är, vad hon kan göra och vad hon ska intressera sig för. Vad som skiljde barnen från familjer med blygsammare ekonomiska tillgångar från deras kamrater från de högre skikten var därför aldrig bara bristen på pengar. Det var också deras i kroppen nedlagda känsla för sparsamhet, deras tysta accepterande av små omständigheter och deras underkastelse under och föregripande av ekonomiska begränsningar. Särskilt de övre medelklassungdomar som tillhörde familjer med anciennitet inom klassen kunde i intervjuerna berätta om sin irritation över eller rent av förakt för den "småaktighet", den brist på "vyer" (I; sagt om en tidigare väninna ur lägre samhällsskikt) och den självpåtagna försiktighet som enligt deras mening karaktäriserade en del av deras vänner när det gällde exempelvis den ekonomiska planeringen av interrailresor eller diskussioner om hur intjänade pengar under sommaren skulle hanteras:

"Han är så., vad ska man säga...sparsam. Varenda idé man hade om vart vi skulle resa och så, så tyckte han bara att 'nä, det blir för dyrt". Han har ju mer pengar än jag./.../Att jag jobbar extra, det är ju för att kunna göra sånt, resa och så. Man ju inte spara bara för att spara, då vore det ju ingen idé."(IV om en planerad interrailresa tillsammans med X)

"Jag kan inte med folk som är snåla. Det går inte att tänka på pengar jämt". (XIII; sagt om en tidigare väninna från ett lägre samhällsskikt).

Förhållandet till pengar var viktigt, men också pengarna själva. De mer välbeställda familjerna, och i synnerhet de som stod den ekonomiska polen nära[[10]](#footnote-10), kunde manifestera sin välmåga genom att förse barnen med märkeskläder eller ishockey- och slalomutrustningar, ta med dem på långväga resor under loven eller låta dem bjuda sina vänner på storartade fester i hemmet.

Dessa slags mått på välstånd, på graden av naturlig hemortsrätt i den lokala miljön, var synliga för alla och erbjöd ett svårbehandlat problem för ungdomar ur familjer vars små ekonomiska resurser inte balanserades av innehav av kulturella tillgångar. De kunde berätta att de skämdes för att aldrig skicka julkort till sin egen skolklass från avlägsna platser, att de ogärna skjutsades i sina föräldrars bil till skolan eftersom den inte var ny eller av rätt märke, eller att sommarlovet kunde förvandlas till ett veritabelt test på den egna familjens värde. Om man inte seglade borde man åtminstone åka till sommarstugan; att gå hemma var inte fint. För de särskilt välbeställda familjerna ingick i årscykeln vissa återkommande evenemang som barnen talade med varandra om och kunde jämföra: utlandsresor under jul- och nyårshelgerna, skidresan på vintern, sommarens semesterresa, vistelsen vid familjens lantställe, ibland segelturen i familjens egen båt.

De materiella resurserna gjorde det också möjligt för många av övre medelklassungdomarna att tidigt utveckla en känsla för distinktioner inom olika smakområden. De kunde exempelvis göra gällande att de för länge sedan överskridit det simpla krav på att bära "märkeskläder" som allmänt påstods gälla inom mainstreamkulturen i Ekeholmsnäs:

"Det är löjligt. Det är ju inte märket som spelar nån roll. Jag vill ha kläder med kvalitet. Man märker ju om folk är illa klädda helt enkelt." (XII).

"Dom har ju ingen smak egentligen. Inte vad jag menar med smak. Inte genomtänkt" (I; sagt om klädval bland mainstreamungdomen i Ekeholmsnäs)

Den känslan för det "genomtänkt" och vackert möblerade hemmet som ungdomar ur övre medelklassfamiljer med anciennitet lärde sig utveckla förutsatte också en ekonomisk situation som tillåtit att nyinköpta möbler eller föremål noga utvalts för att harmoniskt passa in i den estetiska helhet hemmet utgjorde. Liknande kunskap om distinktioner kunde finnas på helt andra områden. En i övrigt föga bilintresserad gymnasist kunde exempelvis avfärda märket BMW som en bil som ekonomiska uppkomlingar gärna höll sig med for att visa att "de har gott om pengar" och istället rekommendera "den större Citroenen" (IV) – båda bilar vars pris sannolikt ställer dem utanför det möjligas horisont bland mindre välbärgade familjer.

De ekonomiska resurserna var med andra ord ett nödvändigt villkor för familjernas ställning och bestämde hur den sociala horisont såg ut med vilken barnen växte upp. Men de utgjorde bara en – och ibland en mindre iögonfallande – aspekt av deras samlade tillgångar. Alla de intervjuade familjerna i det som här kallats "övre medelklassen" förfogade dessutom, i varierande utsträckning, över en mängd andra resurser, ibland lika påtagliga som de ekonomiska, ibland svårare att definiera.

Föräldrarnas höga utbildningsnivå utgjorde en sådan tillgång. Att fadern, och ofta också modem, ägde en universitetsutbildning och inte sällan en lång sådan med examen från prestigefyllda institutioner som Tekniska högskolan, Handelshögskolan eller Karolinska institutet, innebar att de var jämförelsevis välinformerade om utbildningssystemets labyrinter och visste att bedöma både vad som faktiskt krävs för att söka sig fram på olika vägar inom det och vilket relativt värde olika utbildningar och institutioner har. Kunskaperna om utbildningssystemets tillstånd var givetvis alltid mest aktuella i familjer som yrkesmässigt stod detta system särskild nära, till exempel som forskare. I ett fall i den yngre gruppen kunde fadern exempelvis resonera om fördelarna och nackdelarna med att läsa teknisk fysik på KTH i Stockholm jämfört med på universiteten i Uppsala och Linköping.

Vanan att orientera sig inom utbildningssystemet innebar att veta att utnyttja dess möjligheter. När en av flickorna i den äldre gruppen kände sig skoltrött i början av gymnasiet, ordnade familjen, efter långvariga diskussioner om dotterns framtidsplaner, med ett strategiskt byte till 2-årig social linje, vilken bedömdes som bättre bland annat ur konkurrenssynpunkt. I ett annat fall lyckades familjen genom att för sonen välja en sällsynt men dock existerande linjevariant i gymnasiet tvinga fram en flyttning till en annan och prioriterad gymnasieskola. Intervjuade kuratorer i Ekeholmsnäs skolor kunde berätta att familjerna alltid utgjorde en mycket stark påtryckargrupp på skolan. Man reagerade när allt inte gick till som man ansåg att det borde gå till. Om skolans tjänstemän längre ner i beslutshierarkin inte rättade sig efter kritiken, vände man sig inte sällan till rektor eller rent av till kommunens skolpolitiker. Ett intryck i föräldrarintervjuerna var emellertid att familjer inom den kulturella medelklassen – vilka själva stod närmare utbildningssystemet och dess värden – var mer disponerade att låta lärarna sköta skolans angelägenheter, än familjer som befann sig nära en privat, ekonomisk samhällelig pol.

Med en hög utbildningsnivå följde i regel jämförelsevis starka kulturella tillgångar. De mest kultiverade familjerna förmedlade till sina barn en "känsla" för kultur som andra ungdomar bara mödosamt och mot de flesta odds kunde erövra på egen hand. De mest bildade bland de äldre ungdomarna ägde ett socialt mycket sällsynt förenat intresse för traditionell finkultur – teater, klassisk litteratur, konstmusik, konst – och för nya kulturgenrer med pretention på legitimitet som rockmusik, serier, avantgardefilm. De gick på Dramaten men också på fria teatergrupper, på Konserthuset men också på den avancerade rockmusikens inneställen. Särskilt differentierat var kanske intresset för modem musik som kunde omfatta allt från 50-talsrock, blues och jazz till punk, world och hip hop. Kulturen var för dessa ungdomar i hög grad ett program, något de var i full färd med att skaffa sig. Deras eklektiska hållning – blandningen av stilar och traditioner – kontrasterade mot de starka antipatier och sympatier som fanns hos andra ungdomsgrupper. Typisk var exempelvis deras hållning till den traditionella motsatsställningen mellan syntmusik och hårdrock: de ansåg båda kunde vara bra. Denna eklekticism var bara en sida av den distans till världen som tycktes utgöra en grundsten i övre medelklassungdomarnas habitus och som kort ska diskuteras senare.

De ungdomar som ägde detta slags naturliga hemortsrätt i kulturens värld var emellertid få. Det dominerande skiktet av välutbildade övre medelklassfamiljer i Ekeholmsnäs hade visserligen kulturen på programmet. De följde hjälpligt med i kulturlivet och besökte då och då erkända kulturella institutioner. Och de uppfattade sig som "kulturellt intresserade", i synnerhet i jämförelse med den ekonomiska medelklass som också var väl företrädd i området. Men deras reella kulturella praktiker föreföll i regel svagt utvecklade. Få av dem läste exempelvis regelbundet nya svenska författare gjorde anspråk på att ha inblick i teaterlivets utveckling. De befann sig i synnerhet på tämligen långt avstånd från kulturella produktionsfält, dvs. från de människor som producerar kultur. För den av den äldre teatergruppens medlemmar som bestämde sig att satsa på teatern och som i slutet av gymnasiet började sitt inträde i kulturens värld, blev mötet med kulturens människor chockartat: den av den egna familjen förmedlade kulturella kompetensen räckte inte långt i den värld i vilken hon nu inträdde. Särskilt stort föreföll avståndet vara till de mer etablerade intellektuella familjer eller konstnärsfamiljer hon kom i kontakt med genom vännerna i den nya skola hon sökt sig till.

"Många är väldigt intellektuella, har läst mycket och är väldigt insatta i dagens politik, och historia...och dom kan ganska mycket tycker jag/.../dom som sitter och diskuterar djupa saker. Men då känner jag mig i underläge, för jag har inte stimulerats så mycket på den sidan och det är det jag saknat hos mina föräldrar. Dom har liksom inte satt Kafka i i mina händer, ungefär va. Jag har inte läst Kafka och jag har inte läst tidningarna särskilt mycket. Jag är inte så jävla insatt./.../Jag förstår dom, men de är nya för mig. Det är faktiskt skillnad i att ha bott på Söder mot att ha bott i Ekeholmsnäs hela sitt liv. Och särskilt då an ha haft sådana föräldrar som har haft...ja, fria jobb och tagit med en på resor och. ..ja, som är lite flippriga, lite bohemtyper så där." (II)

Liknande distinktioner gjorde den medlem av den äldre teatergruppen som kom från den familj som sannolikt ägde mest anciennitet inom klassen:

"Just regissörer, författare och så, dom bor inte i Ekeholmsnäs i särskilt stor utsträckning...konstnärer...utan dom bor då på Söder eller i stan. Så jag tror Ekeholmsnäs är just för uppkomlingar och för vanliga borgerliga." (TV)

Men även om den kulturella kompetensen – i betydelsen av kunskap om vad som produceras av de kulturella produktionsfälten och social närhet till dessa fält själva – hos den högutbildade övre medelklassen föreföll vara mindre än vad som kunde förväntas, kvarstår att familjerna till sina barn förmedlade en grundläggande tro på kultur som sådan. Denna spontana uppslutning kring kulturella värden – litteratur, teater, film, konst, klassisk musik – skilde dem både från lägre sociala skikt och från de fraktioner inom medelklassen som stod en ekonomisk social pol nära. I följande intervjucitat beskriver en av flickorna i den äldre teatergruppen spontant avståndet mellan å ena sidan den egna miljön och å andra sidan dels lägre klasser, dels de ekonomiska uppkomlingarna inom medelklassen i en annan utpräglad övre medelklassförort till Stockholm (här kallad Villaholmen):

"Dom /vänner från landet, i närheten av familjens sommarstuga/ är Svensson, dom ska ha senaste bilen och dom ska ha.../.../Vi i Ekeholmsnäs, vi är intellektuella, förstår du? /Sagt med viss ironi/ Många är välutbildade och väldigt belästa och sätter kulturen högt Det gör många, det tror jag i varje fall./.../Dom på Villaholmen, dom har väl fint och går på Dramaten ibland så där, men dom snackar aldrig om kultur direkt (II)

Tron på Kulturen visade sig inte minst i den naturlighet med vilken flickor ur den övre medelklassen sökte sig till högskoleutbildningar och yrkesområden där en vagt definierad, allmän kulturell förmåga utgör en viktig grundval för rekryteringen, exempelvis inom media, kultur och kulturförmedling.

Övre medelklassungdomarna besatte också kulturella tillgångar av ett mer allmänt slag. I synnerhet flickorna utvecklade en estetisk kompetens som både blev ett viktigt instrument i deras egen bedömning av världen och ett verktyg med vilket de kunde påverka sin omgivning. Deras "stil" hade utvecklats genom ett slags förening av en traditionell stilkänsla som hämtats från hemmet, dvs. i regel från mamman, och en känsla för distinktioner de förvärvat under högstadieårens mer eller mindre allvarliga lek med subkulturella stilar. Den tillät djärva och överraskande effekter på eller över gränsen till vad som kunde uppfattas som smaklöst och chockerande, åtminstone i Ekeholmsnäsmiljön, blandade med en viss dyrbar elegans eller med en genomtänkt enkelhet. Det var en klädstil som refererade till andra klädstilar och satte en ära i att alltid överskrida dem. Den ville vara "personlig" och avsåg att avgränsa sig mot den uniformitet och den underkastelse under kollektivet som andra ungdomsgruppers sätt att klä sig bar vittnesbörd om. Denna klädsel fungerade till och med inom teatergruppens lilla kollektiv som ett slags kontinuerlig kommentar både till de mer mainstreamorienterade flickornas ängsliga försiktighet och till den självpåtagna neutraliteten och tråkigheten i sätten att klä sig hos ungdomarna från lägre sociala skikt.

En kanske mer handfast tillgång utgjordes av den språkliga behärskningen. De intervjuade ungdomarna från övre medelklassen var alla utpräglat "verbala". De talade gärna och de hade utvecklat en sällsynt förmåga att anpassa språket efter den samtalssituation de befann sig i, efter den marknad på vilken deras språk skulle figurera. De enskilda intervjuernas ibland lågmälda, förtroliga, sökande tonfall kunde i en annan situation bytas ut mot distansering och abstraktioner. Telefonsamtal med främmande kunde vara artigt avvaktande eller artigt avvisande, beroende på vem man talade med. Ett av de många men oftast använda registren bestod i att med hjälp av enfaser, upprepningar och tonhöjdsskiftningar göra det man sade intressant och värt att lyssna till. Detta aningen jargongbetonade språk fick effekten att ungdomarna från lägre skikt i teatergruppen ofta självmant tystnade. De besatte inte de språkliga medlen att göra det ville säga intressant. En annan språklig teknik bestod i att snabbt gå från det konkreta eller personliga till det abstrakta eller opersonliga eller i motsatt riktning, att snabbt retirera till ett allmänt plan när det personliga riskerade att bli alltför avslöjande eller att ibland med personliga detaljer eller bekännelser förgylla det distanserande språk man använde för att skydda för insyn. Detta slags språkfärdighet fungerade som en tillgång just genom att den gjorde det möjligt att tala på olika scener, på olika marknader.

Oskiljbart från de ekonomiska och de kulturella, förkroppsligade, tillgångarna, förfogade övre medelklassfamiljerna över ytterligare ett slags resurser, nämligen ett nätverk av släkt, vänner och kontakter. Familjens nätverk av kontakter utgjorde givetvis i en mening en stor del av den "miljö" ungdomarna levde i och som format och formade dem – söndagsutflykter familjen arrangerat, kalas de varit bjudna till, middagar de suttit med på, konversationer de lyssnat till, vuxna de mött som representerat olika yrken och i regel jämförelsevis höga samhällspositioner (och som därmed gjort dessa positioner mindre avlägsna), andra barn och ungdomar de träffat genom vänfamiljer och som seglat, ridit, spelat tennis, gått på konstskola och musikskola, eller varit utbytesstipendiater i USA. Men detta nätverk kunde ofta mobiliseras i de uppfostrandestrategier familjen utvecklade. En medlem i den äldre gruppen brukade under somrarna vistas hos vänner till familjen på en stor lantegendom i ett annat land och kunde berätta både om de språkkunskaper han på naturlig väg skaffat sig och om de sällsynta inblickar han fått i det främmande landets kultur, högre utbildningssystem och politiska liv. När en av flickorna i den äldre teatergruppen blev akut skoltrött och ville sluta skolan i förtid, ordnade fadern med hjälp av den gammal studiekamrat en tillfällig lärlingsperiod på en landsortstidning och med hjälp av en annan kontakt en bostad på den ort denna tidning utgavs. När en interrailresa planerades av en av ungdomarna i samma grupp, blev några dagar i Paris och dess omgivningar naturliga:

"Efter det så blir det nog min kompis lantställe, för hennes morföräldrar är svenskar, men flyttade ner till Frankrike för länge sedan så dom är fransmän, om jag säger så. Så dom har ett lantställe som vi ska vila upp oss på. Sen så åker vi till Paris och bor i hennes morföräldrars lägenhet där en vecka." (TV)

Exempel av detta slag kunde mångfaldigas, men bör å andra sidan inte övertolkas. Det nätverk av kontakter som en familj kunde utnyttja var produkten av familjens sociala historia och denna historia varierade starkt mellan familjerna. Familjer med liten anciennitet inom klassen hade i regel mindre av detta slags sociala kapital.

## Hemmen och det lokala sociala rummet

Familjernas jämförelsevis goda ekonomiska ställning utgjorde i ett väsentligt avseende en grundval för hela deras tillvaro. Den var, som regel[[11]](#footnote-11), en förutsättning för att de överhuvud taget skulle kunna bo i ett av de områden i Storstockholm där villa- och bostadsrättspriser är som högst. De bodde därmed också, utan att behöva vara särskilt medvetna om saken, i en socialt sett starkt selektiv miljö, i vilken lägre sociala samhällsgrupper är så gott som frånvarande. De behövde inte umgås med eller ens hysa sympati för sina grannar, men familjerna i husen bredvid var ändå i regel deras sociala likar. En av de intervjuade familjerna, där fadern var läkare och forskare och modern hemmafru, omgavs av familjer där fäderna var, i tur och ordning, läkare, jurist, läkare, civilingenjör samt högre tjänsteman i ett statligt verk. En så hög grad av social homogenitet existerade dock förmodligen bara i de mest prestigeladda villaområdena. I mindre selektiva områden gick det alltid att hitta en eller flera familjer med mer vanliga medelklassyrken – lärare, tjänstemän på mellannivå, sjuksköterskor – och åtminstone i undantagsfall familjer ur lägre medelklassen eller i arbetaryrken. Denna mycket relativa sociala heterogenitet i förening med de långt ifrån obetydliga sociala skillnaderna inom övre medelklassen var emellertid tillräcklig for att många av de intervjuade familjerna kunde uppfatta sin omedelbara omgivning som tämligen blandad ("här bor alla slags människor").[[12]](#footnote-12)12 Paradoxalt nog gick denna föreställning om social heterogenitet ofta hand i hand med samma familjers försäkran att området var "tryggt" för barnen just därför att det var homogent. De högst utbildade föräldrarna, och i synnerhet de med rent intellektuella eller kulturella yrken, brukade däremot inte sällan, och i regel med ett visst beklagande, erkänna att deras bostadsområde inte var särskilt blandat, men ofta med tillägget att de hade bra litet med grannarna att göra utan umgicks på annat håll. Det är svårt att avgöra om denna pretention var riktig. I de äldre villaområdena – där inslaget av barnfamiljer var mindre och de stora husen och tomterna bidrog till att skapa en atmosfär av avskildhet – tycktes emellertid grannkontakterna vara mindre utvecklade och en större formalism gälla i umgänget mellan grannar än i de nybyggda villaområdena.

Bostadsområdenas sociala homogenitet var under alla omständigheter betydelsefull för barnen. Chansen att de bland kamraterna i bostadsområdet skulle få en vän som tillhörde ett helt annat samhällsskikt var nästan obefintlig. När de besökte varandras hem, mötte de likartade miljöer, låt vara att de kulturella och ekonomiska skillnader som fanns ändå kunde upplevas som mycket betydelsefulla. Nästan alla kamrater bodde i villor. Till villorna hörde tomter med trädgårdar där barnen kunde vistas. Det var en självklarhet att alla hade ett eget rum. Ofta fanns därutöver ett lekrum barnen kunde förfoga över.

Barnen tenderade att uppfatta hemmens rymlighet som normal. Klasskamraters eller vänners mindre hus, radhus eller mindre lägenheter kommenterades ofta som avvikande ("dom har ganska litet") och ibland nedsättande ("dom bor fem personer i en tvåa eller nåt sånt"). Omvänt kunde barn som bodde i mindre lägenheter berätta om sin familjs bostad som ett slags stigmata som gjorde att de undvek att bjuda hem kamrater. De ville inte utsätta vänskapen för detta slags värdering.

Betydelsen av bostädernas storlek ska varken överskattas eller underskattas. I det lokala samhället var villornas och lägenheternas storlek ofrånkomligen ett av de mest synliga uttrycken för skillnader i ekonomisk och social status. De ägde ett symbolvärde som ungdomarna kunde hantera på olika sätt i olika situationer: som något att skryta med det, förhålla sig ironisk eller kritisk till, ta avstånd från. Det fanns givetvis ungdomar som umgicks mycket med varandra trots att deras familjer hade olika bostadsstandard och åtskilliga av de intervjuade ungdomarna förnekade att sådana förhållanden skulle påverka deras kontakter med andra. Men detta var knappast hela sanningen. Alla ungdomar, och särskilt de äldre, kunde berätta utförligt om upplevelsen av andras hem. Det viktigaste inslaget i dessa berättelser var det slags estetiska sociala orientering som ska diskuteras längre fram, men man återkom också nästan alltid till bostädernas storlek. Den kroppsliga erfarenheten av förflyttningen från den egna familjens stora, luftiga hem till andra familjers mindre, "trånga", "mörka" bostäder var samtidigt också en fysisk erfarenhet av social utvaldhet och åtskillnad.

Kanske ligger betydelsen av de stora bostäderna inte minst på detta mer svårfångade plan: i det kroppsliga förhållandet till rummet. En frånskild ensamstående mor (XIII) kunde berätta att en av de svåraste sakerna att acceptera för dottern hade varit de drastiskt minskade bostadsytor som följde på de förändrade ekonomiska villkoren efter skilsmässan. Vanan att röra sig på stora ytor levde kvar i dotterns kropp. För de äldre ungdomarna kunde bostädernas rymlighet, i likhet med den ålderdomliga charm många äldre villor ägde, just framstå som ett livsvärde de inte kunde klara sig utan när de själva i framtiden skaffade sig bostad. De stora utrymmena tycktes vara oskiljaktigt förenade med ett centralt inslag i den habitus som oftast – och i mer eller mindre hög grad -utmärkte både barn och vuxna inom den övre medelklassens familjer: upprätthållandet av distans till världen och andra. Barnens tillgång till egna rum, i egenskap av privata rum åtskilda från de stora gemenskapsutrymmena, tycktes bidra till det slags formalism som var osynligt närvarande i vardagslivet och vars yttersta mening föreföll vara att just upprätthålla skillnaden mellan det privata, hemmet och "personen" å ena sidan och samhället, andra familjer och andra människor å den andra. På samma sätt som det artiga hälsande och de formella procedurer som oftast iakttogs vid hemmets dörr inskärpte betydelsen av gränsen mellan hemmets privata avskildhet och yttervärlden, kunde de mer eller mindre tydligt formulerade reglerna för hur man uppträdde utanför det egna rummet bidra till en åtskillnad mellan det personliga och det offentliga i ungdomarnas förhållande till sitt eget hem. Vardagsrummet och matsalen var områden där man – särskilt vid de tillfällen familjen hade gäster – måste veta att "föra sig", hälsa, konversera, inte börja äta före de andra, kort sagt, lägga band på sig utan att för den skull vara onaturlig.[[13]](#footnote-13)

Till skillnaderna mellan hemmen kom skillnaderna mellan bostadsområdena. De senare antog ofta överdrivna proportioner i ungdomarnas egna berättelser. Ett välordnat höghusområde med mestadels bostadsrätter kallades av flera intervjuade ungdomar i ett intilliggande villaområde för "Slummen". Om de höghusområden som hade lägst prestige kunde man skoja och säga att "dit vågar man ju knappast åka". En förklaring till den grova bild de kunde ge uttryck åt var säkerligen att ungdomarna, och särskilt de yngre, sällan rörde sig i dessa socialt annorlunda områden. De hade inga naturliga ärenden dit. Deras kamrater bodde sällan där och deras få besök inskränkte sig till särskilda tillfällen. Ett sådant tillfälle var fritidsgårdarnas diskotekdans som utövade en lockelse upp till 8:e eller 9:e klass, då andra och mer selekterade umgängesställen tog över. Dessa discodanser var dock inget odelat nöje, eftersom de ägde rum på främmande mark: villabarnen kunde med ironisk överdrift berätta om de busar och de tuffa hårdrockargäng som härskade här. Inplaceringen av den egna bostaden i det lokala sociala rummet fick ofta en spontant sociologisk karaktär, som i denna ganska exakta beskrivning av den lägre medelklassens position:

"Vi har ju i alla fall hus och bil och allting sånt där, det är ju vi som festar minst så att säga, som är lugnast Sen är det då i höghusområdena där det är fester hit och super dit varje helg och så där. Och så är det ju såna som är ganska rika. Föräldrarna åker oftast bon på helgerna och då är det tomt i huset och allting." (VIII)

Den mytiskt färgade organiseringen av upplevelsen av det lokala rummet framträdde kanske ännu starkare i sätten att tala om andra delar av Stockholm. Fram till gymnasiet gällde i regel i de intervjuade familjerna ett generellt förbud mot att resa in till Stockholm på kvällstid utan föräldrarnas medgivande, trots närheten. De äldre ungdomarnas kontakter utanför Ekeholmsnäs var i slutet av högstadiet och början av gymnasiet i regel lokaliserade till Östermalm och Djursholm. Där kände man till skolorna, där kunde man ha vänner och dit kunde man bli bjuden på fester. I gymnasiet började man också besöka diskoteken och vissa restauranger på Norrmalm. Andra delar av Stockholms innerstad var mer okända. Särskilt främmande var Södermalm, och – i ännu högre grad – de södra förorterna.[[14]](#footnote-14) Flera av ungdomarna hävdade att de aldrig satt sin fot söder om de södra tullarna och de hade också mycket vaga föreställningar om platser och namn i denna del av Storstockholm. När några av dem berättade om besök de gjort i de södra förorterna använde de sig av mytiska scheman som var betydligt mer djupt förankrade än den medvetet tillrättalagda berättelsens klichéer: de lade stor vikt vid tunnelbaneresans längd, trots att avståndet från Stockholms centrum inte är större än till Ekeholmsnäs, de skildrade hur illa människor var klädda, de talade om sterila höghus, brist på individualitet, kulturell fattigdom, fantasilöshet, smaklöshet, orenhet, kriminalitet, små och mörka lägenheter:

"Bara man kom in så luktade det fattigt eller vad man ska säga och torftigt på något sätt. Det var den där tjusiga skinnfåtöljen och stereon och så den där typiska väggbokhyllan med glas i liksom. Pappan låg full på sängen. Morsan gick runt i städrock och papiljotter i håret och var jättetjock och liksom ville inte arbeta och pappan ville inte arbeta och… Ja, jag blev... Jag berättade det för mamma kommer jag ihåg, att jag varit där, och blev ju jätteskraj på en gång för hon sa 'Det där ska du hålla dig ifrån'. Jag tyckte det var jätteobehagligt, jag ville ut därifrån alltså. Pappan tog tag i mig, jag blev alldeles stel alltså. Å, det var så hemskt." aU)

## Den rationella planeringen av framtiden: skolan och fostran

Det mest utmärkande draget i den övre medelklassens förhållande till fostran och till skolan var den rationella planering av framtiden som är ett privilegium för dem som besitter medlen att välja sin egen framtid och som bjärt kontrasterade mot ovissheten och fatalismen inom de allra lägsta samhällsskikten och mot deras ofta resignerade förhoppningar om att åtminstone kunna undvika de värsta katastroferna.[[15]](#footnote-15)15 Att intervjusamtal om barnens skolgång, studieval och framtid här kunde bli långa och detaljerade, beror på att själva perspektivet var naturligt och självklart. Föräldrarna var tillräckligt välinformerade om de reella villkoren för olika sociala banor och om utbildningens avgörande betydelse för att ge barnen "en god start i livet", som man ofta formulerade saken, för att alltid -medvetet eller omedvetet – ha framtiden i sikte och värdera barnens chanser i denna framtid. Det gällde även för familjerna inom vad som senare ska kallas för den "kulturella" medelklassen när de betonade vikten av att barnen skulle få behålla sin barndom, "vara barn", så länge som möjligt och inte tidigt underkastas de krav som vuxenlivet eller utbildningssystemet ställer. Man tillfogade i regel att detta var bra för framtiden, att barnen därigenom lättare skulle bli harmoniska människor som förverkligar sig själva – allt i enlighet med principerna för den reproduktionsstrategi som kännetecknar dessa fraktioner inom medelklasserna. Den rationella planeringen av framtiden kunde utsträckas till livets alla områden. Det var exempelvis alltid begripligt för dessa familjer att diskutera valet av bostadsort som en fråga om social strategi. Några av dem hade flyttat till Ekeholmsnäs därför att de där räknade med att finna en miljö för barnen som bättre befrämjade deras framtid. Man betonade att avskildhetens värden, den "trygga" miljön, förenades med en strategisk närhet till huvudstadens utbud på kultur och utbildningsinstitutioner. Den socialt mycket selektiva lokala miljön uppskattades av många familjer som en stabiliserande faktor i den bana mot framtiden de stakade ut för barnen. I berättelserna om utlandsresor och semesterutflykter framhöll man i regel på liknande sätt den nytta de medförde för barnen: språkträningen, de "vidgade vyerna", bekantskapen med främmande länder, de kulturhistoriska kunskaper man kunde förvärva.

På liknande sätt kunde det mycket vanligt förekommande året som utbytesstipendiat i USA ses som klok investering och omtalas i närmast ekonomiska termer:

"Det kan ju ge mycket givetvis. Klara sig själv, vara hemifrån, språkkunskaper. Det vidgar deras vyer och deras sätt att umgås med människor. Dom har blivit framåt av det på något sätt Jag tror att det är värt ett år, för det kostar ju i regel ett år" (XVI; fadern marknadschef)

Framtidskalkylerna omfattade inte sällan också barnens fritidsintressen. Olika sporter kunde värderas utifrån de egenskaper de antogs fostra hos barnen eller den tillgång de förmodades utgöra i framtiden: en familj kunde uppskatta sonens intresse för aikido därför att den tränade en nyttig "koncentrationsförmåga" (XI, fadern, direktör, högre tjänsteman), en annan kunde önska att barnen lärde sig spela tennis eftersom detta spel "är så gångbart runt om i världen, något man alltid har användning for" (XII, ensamstående mor, egen företagare). Det stora intresse den övre medelklassen – och medelklassfamiljerna överhuvud – visade för barnens musikutövning var alltid också ett intresse för en investering i kultur som man ansåg skulle ge återbäring i barnens framtid, låt vara att denna investering kunde förknippas med delvis helt skilda värden. Att övertala barnen att börja i den kommunala musikskolan var ett företag som kunde uppfattas som en inövning i den erkända (klassiska) musikaliska kulturen och ett institutionellt garanterat erövring av en bildad musikalisk kompetens. Eller det kunde ses som en otvungen, "naturlig" utveckling av den kroppsliga uttrycksförmågan med musikens hjälp. I båda fallen, vill man tillägga, föreföll emellertid det faktiska utfallet vara snarlikt: en mer eller mindre långvarig disciplinerad användning av tiden genom formaliserade musikövningar några gånger i veckan eller varje dag.[[16]](#footnote-16)

Föräldrarnas kalkylerande förhållande till framtiden var också synligt hos barnen, låt vara mindre uttalat. Ungdomarna från övre medelklassfamiljerna i den yngre och i den äldre gruppen föreställde sig framtiden som något de själva valde och skapade, som en serie alternativ mellan vilka de skulle orientera sig och av vilka de alltid kunde välja bort dem som inte attraherade.

Barnen i den yngre gruppen värderade visserligen oftast inte sina egna aktiviteter med det slags nyttokriterier som föräldrarna kunde använda. Och när de uttryckte liknande värderingar föreföll de ofta bara upprepa vad de hört föräldrarna eller vuxna säga. Men det hindrar inte att sådana perspektiv gradvis tycktes bli en del av deras föreställningsvärld. De intervjuade pojkarna underströk exempelvis nyttan med de rollspel de så ofta höll på med och som tvingade dem att läsa manualer och instruktioner på engelska eller att med hjälp av uppslagsböcker och speciallitteratur sätta sig in i de tidsepoker inom vilka spelen rörde sig (XI, XII). På samma sätt kunde de förklara att deras intresse för datorer var nyttigt ur framtidssynpunkt (XXI) och att en sport som skytte uppövade en viktig koncentrationsförmåga som de behövde i konkurrensen i skolan.[[17]](#footnote-17)

Det är inte förvånande att skolan härvidlag spelade en viktig roll. Barnen hade redan gott om erfarenheter av att kunskaper och färdigheter de skaffat sig "på fritiden" var olika mycket värda i skolans värld. De intervjuade 7:e-klassarna fick nästan daglig bekräftelse på att vissa intressen var föremål för skolans erkännande och där kunde ge utdelning i goda betyg, exempelvis läsning av "bra" böcker, att gå på teater, att höra på klassisk musik, specialintresse för historia eller intresse för avancerad teknik och naturvetenskap, under det att andra fritidsintressen som sport och motorer hade litet eller inget synligt värde.

De äldre ungdomarna, som redan börjat skönja en värld bortanför skolan, konfronterades mer direkt med frågan om vilket värde deras "intressen" hade för framtiden. De visste redan att exempelvis deras relativt starka kulturella intressen åtminstone öppnat en för andra stängd dörr till kulturella utbildnings- och yrkesområden, och de ställde sig mer eller mindre tydligt frågan om den kompetens de skaffat sig var konkurrenskraftig, om deras vilja att satsa var tillräckligt stor och om detta verkligen var en väg värd att ge sig in på.

Allt utspelade sig med andra ord som om ungdomarna från medel- och övre medelklassfamiljer gradvis lärde sig att alltid också betrakta sina intressen efter det värde de kunde ha på vad de vagt uppfattade som en marknad – skolan, utbildningssystemet, kommande yrkeskarriärer och vuxenvärlden överhuvud – på vilken deras personer och personligheter skulle konkurrera och utsättas för värdering. Redan ungdomarna i 7:e klass föregrep i sin föreställningsvärld krav som de trodde skulle ställas på dem i det ständigt planerade och omplanerade projekt som framtid utgjorde.

Framtidsplaneringen var som mest artikulerad i synen på utbildning och skolan. Övre medelklassungdomarna var utan undantag djupt övertygade om utbildningens fundamentala roll i livet. Det var för dem självklart att livet fram till 25-årsåldern skulle domineras av utbildning. Under denna tid upphörde man inte att utbilda sig. Möjligtvis gjorde man avbrott. Den självklara plats föreställningen om ett "sabbatsår" intog i bilden av livets naturliga gång var ett av de tydligaste uttrycken för detta utbildningsprojekt. Följande replik, hämtad ur ett intervjusamtal om framtiden efter skolan, skapade stark förlägenhet när den föll i närvaro av en väninna, som kom från ett lägre socialt skikt och hade andra tankar om hur framtiden normalt ser ut:

"Sen så kanske man tar ett *sabbatsår* och åker ner som au pair, i England eller Frankrike eller nåt, för att liksom bekanta sig med miljön och folket." (XIII)

Flickorna från övre medelklassfamiljer förklarade att de visserligen kunde se sig som mödrar längre fram i livet, men först efter det att de skaffat sig utbildning och ett yrke. Redan bland ungdomarna i den yngre gruppen, 7:e-klassarna, ingick universitetsstudier i framtidshorisonten, låt vara att föreställningen om dessa studier ännu var tämligen odifferentierad.

Självklarheten i utbildningssatsningen visade sig inte minst i att dessa familjer var relativt oberoende av vilka domslut skolan meddelade genom betygen om barnens framtid. Låga eller medelmåttiga betyg togs sällan, som inom lägre samhällsskikt, till intäkt för att barnet helt enkelt inte skulle duga eller passa för fortsatta studier. De kunde däremot påverka den strategi familjerna ansåg lämplig och exempelvis leda till att man ordnade med studieuppehåll eller byte från en 3-årig till en 2-årig gymnasielinje:

"Jag har tänkt lite på detta att man kanske skulle vara smart och söka en 2-årig linje, för att skaffa sig höga poäng, dom tankarna har jag ju haft./.../För vissa utbildningar, eftergymnasiala utbildningar, kan man vinna något år genom att välja 2-årig linje. (XVI)

"Man kan inte gå ut med lågt betyg från gymnasiet. Då är det kört. Då är det bättre med en 2-årig linje." (II)

En hård satsning på skolan var en självklarhet också for de flesta av barnen, och i synnerhet för dem i den yngre gruppen. Att konflikterna mellan barn och föräldrar om skolarbetet var så pass sällsynta i de intervjuade familjerna berodde inte minst på att barnen av sig själva gjorde allt som föräldrarna önskade att de skulle göra: de läste läxor, de värderade skolframgång högt, de skolkade inte, de undvek att missköta sig i lärarnas ögon. Medelklassbarnen i 7:e klass ägnade i regel varje dag flera timmar åt läxläsning. När de varit sjuka, ringde de till kamrater och förhörde sig om uppgifter klassen fått. De satsade hårt inför de prov som i Ekeholmsnäs skolor var mycket vanliga. Denna långt drivna självanpassning till skolans krav var sannolikt en förklaring till det slags liberala hållning som några föräldrar förklarade att de intog när det gällde övervakningen av barnens skolinsatser. De intygade att de sällan eller aldrig lade sig i skolarbetet och inte brukade fråga efter vilka läxor eller skrivningar barnen hade. Skolanpassningen var ibland så stark att den bekymrade några av föräldrarna, som önskade att barnen tog skolan lite mindre allvarligt. Flera föräldrar kunde berätta om psykosomatiska symptom hos barnen vilka de ville härleda ur skolkonkurrensen. Skolkuratorer bekräftade att betygskonkurrensen och föräldrarnas förväntningar gjorde att pressen på barnen ofta blev för stor.

Medvetenheten om hierarkier inom klassen var också stark hos dessa yngre ungdomar. På intervjuarens fråga kunde de snabbt och med stor säkerhet placera in sig själva och varandra på en duktighetsskala ("i matte ligger jag tvåa, kanske trea, i klassen", XII). Dessa hierarkier tycktes efterhand också bygga på en bedömning av *hur* prestationsnivån uppnåtts. Särskilt barnen i familjer med starka kulturella och utbildningsmässiga tillgångar började redan här skilja mellan å ena sidan "pluggisar", dem som kunde visa sig duktiga enbart på grundval av ett idogt och ängsligt läxläsande, och å andra sidan dem, dvs. de själva, som helt enkelt av sig själva var duktiga, utan alltför mycket ansträngning. Denna indelning tycktes ofta svara mot ett verkligt förhållande. Barnen till föräldrar med särskilt starkt utbildningskapital och kulturellt kapital kunde ofta hantera skolans krav med en förbluffande lätthet. De äldre ungdomarna berättade att de så tidigt de kunde minnas sin skoltid uppfattat sig som snabbare och duktigare än klassens normalelever och att de efterhand börjat förstå att klarade sig alldeles utmärkt utan alltför mycket arbete. De behövde inte läsa läxorna med samma envetenhet, eftersom de redan på lektionerna förstått och memoriserat vad de skulle kunna och eftersom den kulturella miljön i hemmet ofta redan försett dem med de kunskaper skolan lärde ut ("Det var för lätt, man behövde inte skärpa sig", IV). Dessa ungdomar tenderade att utveckla ett visst förakt för den underdåniga skolanpassningen hos kamraterna och kunde i raljerande ton demonstrera den lätthet med vilken de mötte skolkonkurrensen krav:

"De [föräldrarna] har aldrig tvivlat på att jag kan, de har bara tyckt att jag är så jävla lat/.../Det är inte så svårt. Bara man har någorlunda lätt för sig så kommer man ju in. Man behöver inte mer än 3,4 för att komma in på en linje. Jag hade 3,9 i nian. Jag tänkte inte på betygen då heller. Det var i ettan, nej, det var egentligen inte då heller. Det är egentligen bara sista halvåret man tänkt på betygen" (I)

Föräldrarna till några av de yngre ungdomarna berättade stolt samma sak om sina barn och kunde till och med uttrycka sin oro över att det gick "för lätt" för dem. Att döma av de äldre ungdomarnas versioner av sin egen skolhistoria var denna oro inte helt obefogad. I högstadiet och även i gymnasiet hände det att de tagit så lätt på skolarbetet att betygen börjat sjunka drastiskt.

Det gick, grovt talat, att urskilja två slags inställningar till betygen hos övre medelklassungdomarna, vilka båda tycktes hänga samman med en ännu långt ifrån medveten syn på utbildning och på kunskaper. I den yngre gruppen, 7:e-klassarna, uppfattade alla skolkunskaperna som en hierarkiserad, given, mängd kunskaper som är "nyttiga" och nödvändiga att skaffa sig för den som vill bli något här i världen. Men därutöver började redan här perspektiven gå isär. Det fanns dem som redan nu sorterade ut alla slags kunskaper som de uppfattade som uppenbarligen umbärliga (kultur, musik, bild etc..). Bedömningen av skolämnena efter deras "nytta" innebar en hög värdering av ämnen man uppfattade som nödvändiga och räntabla, även om de samtidigt kunde vara "tråkiga" och svåra, exempelvis matematik, och att man i ämnet svenska betonade den språkliga färdighetsträningen men hade mindre till övers för allmänkulturella eller kreativa inslag. För dessa elever tenderade skolarbetet att bestå i att lära sig denna givna, "nyttiga" kunskapsmängd och de räknade med att detta skulle ge en direkt, närmast materiell avkastning i framtiden i yrkeskarriärer och höga inkomster. De förväntade sig att lärarna och skolan regelbundet skulle tala om "var man står", hur långt de kommit, så att de kunde sätta in krafterna där det behövdes:

"Vill man ha ett bra jobb så.. Jag vill inte bli någon snickare. /.../Jag skulle vilja ha det på papper. Om jag blir nöjd eller inte, ja, det här har jag bara en tvåa i liksom, då ska man ju jobba mer på det, XI")

Föräldrarna kunde ge uttryck för liknande satt att tänka:

"Jag tycker det ska vara betyg tidigare. Ur den synpunkten att det ska bli lite mer sporrande. Men de behöver också få kvitton på vad de gör. De behöver få ett kvitto: nu har du varit bra eller det här är inte särskilt bra gjort" (mor, egen företagare, XII)

I lokalsamhället var det inte ovanligt att föräldrar som delade synen på betygen som "morot" och som en nödvändig kontinuerlig klassificering av kunskapsutvecklingen också hade mer eller mindre utarbetade belöningssystem enligt vilka goda provresultat och höga betyg gav avkastning i pengar eller presenter:

"Vi brukar köra med att om han är duktig en gång, eller det visade sig ju sedan på sådana där kvartssamtal, då brukar vi ju...att man ger honom en ordentlig present då, värd några hundralappar, om han har gjort bra ifrån sig på terminen./.../Det har ju märkts att han upplevt det som en morot, så att säga." (far civilingenjör, direktör, XII)

En hypotes som ska lanseras längre fram är att denna syn på betyg, kunskaper och utbildning tenderar att vara särskilt vanlig i familjer som står samhällets ekonomiska pol nära och i vars reproduktionsstrategier kulturella tillgångar är av relativt sett mindre betydelse.

Hos några andra av de intervjuade barnen i 7:e klass gick redan nu att urskilja en viss kritisk distans till betygen vilken var både vanligare och tydligare artikulerad hos flera av ungdomarna i den äldre gruppen. De delade visserligen övertygelsen att höga betyg var en nödvändig förutsättning för de höga sociala banor de föreställde sig i framtiden och de insåg att vissa skolämnen var av mindre betydelse i denna konkurrens. Men de tenderade att göra en skillnad mellan betyg och kunskaper ("Fast även om jag får höga betyg, så är det är ju inte bara betygen som säger vad jag kan", XIII) och de hade en mer komplex och vidare definition av vad kunskaper är för något. De hade förståelse för värdet också i en mer vagt avgränsad och svårdefinierad kulturell kompetens vars omedelbara nyttovärde kunde te sig oklart och som omfattade sådant som litteratur, musik, språk och inblickar i andra länders "kulturer" ("Så man bor där ett tag och inte bara är där som turist ungefär, så man får erfarenhet", XTTI).

Hos ungdomarna med övre medelklassbakgrund i den äldre gruppen var detta slags distans till betygen och kritik av en av nyttotänkande präglad syn på kunskap långt mer utvecklad. Det bör emellertid understrykas att dessa ungdomar alla kom från familjer med hög utbildning och jämförelsevis starka kulturella tillgångar. De pendlade mellan en "realistisk" syn ("Man måste ju vara realist", IV) enligt vilken betygen visserligen utgjorde grova och ibland felaktiga mätningar av kunskaper och kompetens ("Något säger de ju", IV) och inte skulle förväxlas med individens verkliga kapacitet men å andra sidan var en ofrånkomlig del av spelets regler och nödvändiga för framgång, och en revolterande hållning enligt vilken betygen sågs som irrelevanta och påtvingade mått på personligheten och dess förmåga ("Vad säger det om mig som person? Ingenting, absolut ingenting. Jag är ju det jag är och jag kan ju det jag kan vad dom än tror", II).

Båda dessa hållningar hade som förutsättning den höga utbildningsnivån i familjerna och deras kulturella resurser, vilka gjorde det möjligt att upprätthålla en kritisk distans till skolans domslut och till undervisningens innehåll. De var dock i en mening motsägelsefulla, eftersom dessa ungdomar samtidigt var djupt påverkade av den hierarki skolan placerat in dem i genom betygen. De hade alla, i kraft av sin allmänna kulturella och språkliga kompetens, seglat i medvind i skolan ända upp i högstadiet när för första gången tyngre skolinsatser började avkrävas dem samtidigt som de trädde in i tonårskulturen och konfronterades med dess krav. För några av dem hade skolans krav blivit problematiska och betygen sjunkit drastiskt, utan att de önskade eller förmådde återhämta den förlorade terrängen. I gymnasiet befann de sig därför i en situation där deras egen bedömning av sin förmåga illa överensstämde med betygen, vilket sannolikt var en grund för förkastandet av betygen överhuvud. För andra av dem hade sökandet efter nya livsvärden i samband med inträdet i tonåren och i ungdomskulturens värld aldrig på allvar inneburit att de ifrågasatt satsningen på skolan och de tillhörde också skolans verkliga elit. Den känsla av utvaldhet detta förde med sig präglade hela deras förhållande till skolan och var utan tvivel en av grunderna för deras överskridande av det alltför skolmässiga.

Det kalkylerande draget i utbildningsstrategierna var givetvis särskilt synligt i val av tillvalsämnen och särskild eller allmän kurs i engelska och matematik. Föräldrarna var väl medvetna om vilka tillvalsämnen som var kvalificerande i utbildningskonkurrensen, vilket innebar att barnen i regel läste ett tredje språk, franska – som stod särskilt högt i kurs bland flickor – eller tyska. Val av allmän kurs i matematik kunde i bland tvingas fram på grund av barnens svårigheter, men alltid som ett strategiskt val vars syfte var att inte riskera alltför dåliga betyg.

I övre medelklassbarnens språkliga kompetens ingick en viss manipulativ förmåga som förstärktes och uppövades i skolan. De kunde öppet berätta om hur lärarna kunde manipuleras språkligt, till exempel om hur dåliga kunskaper kunde skylas över genom att få en språklig dräkt som inte avslöjade svagheterna:

"Det händer att man räcker upp handen utan att kunna. Och så försöker man liksom linda in svaret i .../(skratt/. Om man inte alls kan, så kan man svara något helt annat som man kan, man kan låtsas. Då blir läraren nöjd. Det är bra att räcka upp handen ofta, då behöver man inte få frågan" (XIII)

Denna manipulativa språkliga förmåga tillhörde de språkliga skillnader som var ett av de mest synliga uttrycken Överhuvud taget för sociala skillnader mellan barnen och som utgjorde en viktig grund för det slags intelligensaristokratism som övre medelklassbarnen tenderade att utveckla. Det hände ofta att de gjorde sig lustiga över eller var ironiska mot det språk som kamrater från lägre skikt använde:

"En del har väldigt dålig svenska i vår klass, så när de ska förklara så låter det som jaba det är liksom baba..." så man inte förstår riktig vad dom menar. Dom är väl i fel umgänge kan jag tro" (XII)

Klassrumsstrategierna överhuvud bar prägel av den grundläggande relationen till skolan, anpassningen. Flera av barnen i 7:e klass berättade att de bytt plats i klassrummet för att undvika bråkiga kamrater och i ett fall flyttat ifrån den bästa kompisen för att hamna i sällskap med en duktigare elev och därigenom förbättra konkurrensmöjligheterna.

Hos övre medelklassbarnen i den yngre gruppen, 7:eklassarna, var skolsatsningen oreserverad. I den äldre gruppen tedde sig saken inte längre så enkel. Även om barn från detta slags familjer i regel kan röra sig hemtamt i skolans värld och där använda sig av den av hemmet förmedlade kulturen som en överlägsen tillgång, finns det ingen automatik som garanterar framgång. I en förort som Ekeholmsnäs – där koncentrationen av övre medelklassfamiljer, för vilka utbildningssatsningen framstod som både självklar och nödvändig, skapade en särskilt uppskruvad konkurrens i skolan – kunde den disciplinering (läxläsning, ständig provberedskap, målmedvetenhet) som skolarbetet kräver vara mindre tilltalande för enskilda barn. Den kunde också komma i konflikt med andra mål familjerna hade med uppfostran. De tre flickor i den äldre gruppen som tillhörde utpräglade övre medelklassfamiljer hade alla ett mer eller mindre problematiskt förhållande till skolan. I högstadiet hade de alla börjat intressera sig för andra saker än skolarbetet – och i synnerhet för "kultur" – och börjat utveckla en kritisk syn på den mainstreamungdom som enligt deras mening dominerade Ekeholmsnäs. För en av dem ledde denna utveckling till ett slags revolt mot de värden den egna familjen representerade och en uppgörelse med skolans krav på den goda eleven. Det är säkert ingen tillfällighet att revolten förde i riktning mot kulturen som ett alternativt område till vilket familjens jämförelsevis starka kulturella tillgångar gav inträdesrätt. Den andra av dessa tre flickor valde att byta från 3-årig linje till 2-årig social, med den deklarerade avsikten att gå ut med de högsta skolbetygen på en linje som visserligen innebar uteslutning från vissa längre högskoleutbildningar men i gengäld var fullt tillräcklig för de utbildningsområden som låg närmare till hands (kultur och media). Den tredje av de tre slutade gymnasiet med medelmåttiga betyg, vilket ställde henne inför alternativen att försöka komma in på en mer eller mindre prestigefylld kulturell utbildning, att "läsa språk eller kanske kulturvetarlinjen, fast jag vet inte om jag har lust", "kanske söka till Kulturama eller en folkhögskola", eller "resa ut några år, så får jag se".

I de tre fallen spelade de medelmåttiga skolresultaten en roll genom att de stärkte benägenheten att söka sin framtid på de vagt definierade områden som kultur och media utgör, men de var också samtidigt en produkt av en redan existerande orientering mot dessa områden. Det vore poänglöst att försöka förklara denna utveckling med de tämligen svaga skolprestationerna eller tvärtom: satsningen på kultur är en alternativ, mer eller mindre temporär, utbildnings- och framtidsväg för ungdomar, och i synnerhet för flickor, från familjer med starka kulturella tillgångar, vilken i sin tur kan göra att en satsning på mer synligt räntabla, trygga investeringar förlorar i värde och göra investeringar i dem mindre meningsfulla.

Skolsystemet ställer föräldrarna – och särskilt de medelklassfamiljer för vilka olika alternativ verkligen är åtkomliga – inför ideliga val. Bland de intervjuade familjerna blev redan förskolan föremål för värdering. Vare sig man i "alternativa" pedagogiska riktningar som exempelvis Montessoripedagogik såg en särskilt kvalificerande behandling av barnen inför den kommande skolgången (träning av färdigheter) eller en "mjukare" och mer personlighetsutvecklande miljö för barnen än den som kunde erbjudas i den vanliga förskolan, undersökte man gärna möjligheterna att välja det daghem som bäst motsvarande föreställningarna om barnens bästa. Men även den vanliga skolan kunde påverkas och i extrema fall väljas eller väljas bort. När föräldrarna var missnöjda med det sätt undervisningen genomfördes på, tvekade man inte att utöva påtryckningar på lärarna eller skolledningen.

Kraven på en disciplinerad, resultat- och nyttoinriktad satsning på skolan tycktes starkast i familjer som stod den ekonomiska polen inom den Övre medelklassen nära. Paradoxalt nog gick den där hand i hand med en relativt sett mindre väl utvecklad förmåga att verkligen stödja barnens i deras skolgång genom förmedling av kulturella tillgångar inom familjen. Följden kunde bli starka krav som barnen inte förmådde leva upp till och ibland psykosomatiska eller psykiska problem om vilka skolkuratorerna kunde berätta. Familjer vars ställningar också grundades på ett starkt utbildningskapital och ett starkt kulturellt kapital tenderade att utveckla ett "mjukare" och mer långsiktig förhållande till utbildning, präglat av insikten att en kulturell kompetens värd namnet i hög grad måste erövras utanför skolan och förankras i barnens personlighetsutveckling. Detta ledde till en viss dubbeltydighet i deras förhållande till skolan. Å ena sidan var de noga med att bevaka barnens chanser och inte ta alltför stora risker med osäkra investeringar i utbildningsval med tvivelaktigt värde (allmän kurs, 2-årig linje, renodlat praktiska tillvalsämnen, icke konkurrensmässiga betyg och liknande). A andra sidan visade de betydligt större förståelse för aspekter av barnens utveckling som inte direkt gick att knyta till skolframgången krav eller till utvecklandet av en kompetitiv förmåga. Denna ambivalens präglade deras inställning både till betygen, som de inte sällan betraktade som ett onödigt ont, och till vilka frågan om kriterier som borde styra val av linje eller tillvalsämnen.

## Fritiden

Det mest iögonenfallande draget i organiseringen av de yngre ungdomarnas fritid var just dess organisering. Fritiden var för de flesta av dem ett mer eller mindre inbokat schema av vad både deras föräldrar och de själva ofta omnämnde som "aktiviteter". De gick i kommunala musikskolan, dansade jazzdans, spelade ishockey, fotboll eller ägnade sig åt andra idrotter, deltog i kurser, spelade teater. En del av de intervjuade ungdomarna hade en regelbunden, planerad 'aktivitet' av detta slag på programmet varje vardag, vilket innebar att deras tid var strängt uppbokad. De pressade tidsscheman som för många barn blev följden av de omfattande aktiviteterna kunde ofta hållas bara genom att föräldrarna, i regel modern som arbetade halvtid eller var hemma, hämtade och skjutsade i bil. De flesta föräldrar var stolta över och uppmuntrade barnens många aktiviteter, bland annat genom att investera långt ifrån obetydliga belopp i exempelvis ishockeyutrustningar. Andra familjer, och i synnerhet dem som stod den kulturella polen inom medelklassen nära, uttalade sin däremot rädsla för att barnen blev överaktiva, tröttade ut sig och inte fick utrymme för en mer spontan, icke-planerad lek.

Den stränga organiseringen av fritiden var i sig själv fostrande och uppfattades också medvetet som sådan av flera föräldrar. Man ansåg det värdefullt att barnen lärde sig planera hur de använde tiden och lärde sig väga värdet av olika sysselsättningar mot varandra, att "prioritera" som en förälder uttryckte saken. Planeringen av fritidsaktiviteterna förstods med andra ord implicit som en introduktion till vuxenlivets krav. Det strängt organiserade aktiviteterna utvecklade också hos ungdomarna just ett slags planerande, beräknande förhållningssätt till vad man ville göra och till tiden, vilket starkt kontrasterade mot förhållningssättet hos ungdomar från lägre skikt. Den övre medelklassens barn hade inte bara svårt att hinna med allt de ville göra, de uppfattade också sin tid som dyrbar. Det var exempelvis bara inom dessa högre skikt som intervjuaren hade svårigheter, och ibland stora sådana, att få tid för möten. I ett extremt fall hämtade en 13-årig pojke, när han först kontaktades per telefon, sin almanacka och hänvisade till en ledig timme tre veckor framåt i tiden.

Den långt drivna planeringen var svår att skilja från ett annat drag i fritidens organisering, nämligen den utvecklade vuxenkontrollen. Trots Ekeholmsnäs litenhet och den bykaraktär vissa delar av förorten äger och trots den socialt starkt segregerade bostadsmiljön, ville de flesta föräldrar försäkra sig om att barnen inte hamnade i dåligt sällskap eller gav sig in på farligheter. De många planerade aktiviteterna, vilka i regel helt dominerade fritiden, utövades under föräldrarnas kontroll och inte sällan på deras initiativ. Många föräldrar undersök också särskilt att de alltid visste vad barnen gjorde. När ungdomarna besökte vänner, till exempel efter skolan och innan föräldrarna kommit hem från arbetet, ringde de i regel hem för att meddela var de befann sig. I alla de intervjuade familjerna rådde eller hade rått förbud mot att resa in till Stockholm på kvällstid utan föräldrarnas medgivande.

Vuxenkontrollen underlättades också av det helt dominerande individualiserade sättet att umgås ungdomar emellan. Ingen av de intervjuade yngre pojkarna från medelklass- eller övre medelklassfamiljer – och för övrigt heller ingen av pojkarna i den äldre gruppen – ingick i något som ens liknade ett "gäng". De hade en handfull vänner och tillbringade oftast den icke organiserade fritiden utanför familjen i varandras hem. Det är kännetecknande att ingen av dem besökte fritidsgårdarna ("Det är onödigt, liksom, det är mycket kuligare hemma", XI; "dötråkigt/.../vad ska man göra där? Spela bandy...", X). Samma sak gällde för flickorna. De yngre av dem hade alla sina "bästisar", som de träffade hemma.

Även om ungdomarna i den äldre gruppen hade större erfarenhet av utpräglade ungdomsmiljöer – som diskotek, klubbar eller offentliga samlingsplatser inne i Stockholm – inbjöd dem deras läggning aldrig till anslutning till gäng eller till utpräglade subkulturer. Ett talande exempel utgör den period i högstadiet under vilken några av de äldre flickorna hade orienterat sig mot en punkinspirerad stil och i ganska öppna former revolterat mot skolan. Upproret fick inga kollektiva drag alls. Det låg inte för dem att samlas på offentliga platser, vilka Ekeholmsnäs för övrigt i stort saknar, och man träffades istället under skoltid på vinden i ett av ungdomarnas hem där man drack vin och rökte till levande ljus.

Detta slags individualism var också väl synlig i förhållandet till de fritidsaktiviteter ungdomarna engagerade sig i. Den dominerande icke-organiserade fritidssysselsättningen bland pojkarna i den yngre gruppen var att spela rollspel som kunde pågå under hela, eller rent av flera, dagar. Rollspelen erbjuder ett slags ställföreträdande, i praktiken rent "intellektuellt" handlande som tillåter att äventyren utspelar sig helt inom hemmets välkända och skyddade miljö. De spelande uppträder i regel som enskilda hjältar vars kalkylerande och strategiska förmågor sätts på spel. Just dessa egenskaper hos rollspelen gjorde också att de kunde betraktas spefullt. Pojkar som längre upp i högstadiet eller i gymnasiet ägnade sig åt rollspel hotades av att bli betraktade som hemmapojkar och feminiserade veklingar.[[18]](#footnote-18)

Också i de intervjuade övre medelklassungdomarnas förhållande till sport intog individualismen en viktig plats. Det var inte minst synligt i att den uppskattning av "laganda" och "kamratskap" som så ofta återkom i berättelserna om exempelvis fotboll hos ungdomarna från lägre skikt här i regel helt lyste med sin frånvaro. När en av medlemmarna i den äldre teatergruppen (VIII, lägre medelklass) av moraliska skäl ansåg sig måsta prioritera ett fotbollslag där han var lagledare framför några av de sista repetitionerna inför gruppens premiär, lyfte hans handlande fram klasskillnaderna inom gruppen i öppen dager. Övre medelklassungdomarna, som inte förstod hans moraliska dilemma, ironiserade över hans primitiva intresse för ett obetydligt fotbollslag, men tycktes också ana att de stod inför en värld som var annorlunda än deras. En av flickorna (XV) i denna äldre grupp – som inte ingick i den kärna av ungdomar som intervjuades upprepade gånger – var också aktiv i ett flicklag som dominerades av flickor från lägre medelklass- och arbetarfamiljer från ett annat område av Ekeholmsnäs. Mellan den värld som utgjordes av hennes vanliga vänner och skolkamrater, vilka tillhörde ett slags mainstreamkultur bland Ekeholmsnäs medelklassungdom, och flicklagets gick vattentäta skott och hon ville ställa mainstreamkulturens individuella sökande efter att utmärka sig mot idrottsflickorna solidaritet och gemenskapsanda.

Istället för idrottens kollektiva värden – värdet i tillhörigheten till eller underkastelsen under kollektivet ("Man gör allt för laget. Det måste man göra. Alla kämpar.", VIII) – lyfte man gärna fram den individuella prestationens ("Jag är inte så mycket för lagsporter, utan jag tycker mest om, sån här precision, när man får lita på sig själv", XI) eller den individuella träningen av teknik och kroppslig behärskning:

"Kampsorter är ju förfining, att göra alla tekniker rent och snyggt innan du gör dom hårt. Men jag menar boxning, där kan man ju vara jättestark och ha en sån här liten hjärna /markerar med fingrarna/ och sen bara klumpa på den andre tills han får bäras bort. Brottning också, det är äckligt. Två svettiga kroppar." (XII)

Hyllandet av det individuella i idrotten gick ofta hand i hand med en balanserad distans till idrottens krav på totalt engagemang, en variant av den instinktiva misstro övre medelklassungdomarna i regel kände inför allt som kunde påminna om "fanatism", dvs. vad de uppfattade som distanslöshet.[[19]](#footnote-19)

De intervjuade övre medelklassungdomarna var – som redan påpekats – inte helt "representativa" för mainstreamkulturen bland de jämnåriga i Ekeholmsnäs som var deras sociala likar. I Ekeholmsnäs fanns åtminstone en väl utarbetad *föreställning* om en dominerande mainstreamkultur, om hur man "borde" se ut och vara. Enligt karikatyren skulle exempelvis flickor gärna bära veckade kjolar, lammullströjor och pärlhalsband och pojkarna vara noga med märkeskläderna. Hur denna dominerande ungdomskultur än såg ut i detaljerna, hade de intervjuade ungdomarna kring teatern givetvis en del i den. De yngre ungdomarna hade just börjat förhålla sig medvetet till dess krav, exempelvis på klädsel och umgängesseder. De äldre ungdomarna hade alla vuxit upp med och i den, men under högstadiet och gymnasiet utvecklat en viss kritisk distans som hos en av dem fört fram till ett totalt avståndstagande. I denna distansering hade själva teatermiljön spelat en roll. Man hade åtminstone ibland sökt sig dit som till en alternativ miljö och man hade där samtidigt fått ny näring för sin skepsis mot den etablerade ungdomskulturens former.

De intervjuade övre medelklassungdomarnas kritik mot denna mainstreamkultur gällde framför allt dess "ytlighet". Begreppet stod för många saker, men täckte bland annat mainstreamkulturens krav på former, exempelvis underkastelsen under kollektiva krav på klädsel eller en fantasilös uppslutning kring kollektiva ritualer som bjudningar eller vanan att skicka vykort till alla klasskamrater från familjesemestern i utlandet.

Ungdomarna inom den välsituerade medelklassen började tidigt träna sig i att kopiera vuxenlivets umgängesformer. Mellanstadiets handritade inbjudningskort till födelsedagsfesten utvecklades i högstadiet och gymnasiet till högtidligt formella inbjudningar enligt utarbetade etikettsregler. De stora villorna och familjernas goda ekonomi utgjorde materiell grund för en bjudningskultur som helt saknade motstycke bland ungdomarna inom lägre sociala skikt. Vid större fester kunde femtiotalet eller hundratalet gäster bjudas. En vanlig och accepterad form var betalfesten, för vilken gästerna betalade 100 eller 150 kronor och som ibland gick av stapeln i hyrda lokaler, för de mest välsituerade familjernas barn exempelvis i Ekeholmsnäs golfklubb. Vid liknande tillfällen följdes i regel en sträng konvenans: den unge värden eller unga värdinnan mötte vid dörren, välkomstdrinkar serverades, bordsplacering gällde, skålar genomfördes, tal hölls. Detta slags mondäna tillställningar, som enligt flera ungdomar var centrum i Ekeholmsnäs ungdomsliv och till vilka det alltså gällde att bli inbjuden, utgjorde det kanske mest uppenbara exemplet på den dominerande tonårskulturens karaktär av förberedelse för och initiation i vuxenlivet.

## Kultur, ekonomi och anciennitet

Om man tar med i beräkningen inte bara den position en familj uppnått, utan också den sociala bana som fört den dit, dess habitus och dess livsstil, är det – i alla fall hypotetiskt – möjligt att tala om tre sociala poler i det fält som här kallats för "övre medelklassen".[[20]](#footnote-20)

I Ekeholmsnäs fanns familjer som stod utbildningssystemet och de kulturella områdena särskilt nära. Det är visserligen sant att alla fraktioner inom den dominerande klassen särskilde sig från de lägre klasserna bland annat genom den betydelse de tillmätte – och var i stånd att tillmäta – utbildning. Men den kulturella polens familjer använde sig inte bara av utbildningssystemet som ett medel till yrkespositioner och rikedom. För dem tenderade utbildning att vara en naturlig del av livet självt. Föräldrarna hade själva i regel vistats länge inom ett utbildningssystem som de kände väl och hyste förtroende för – det slags förtroende som bara utvecklas ur långvarig bekantskap. Oftast hade de utbildning att tacka för de yrkesställningar de skaffat sig, bland annat för att de tenderade att arbeta inom områden (i regel inom offentlig sektor) där examina utgör inträdeskrav. Ibland hade dessa positioner nåtts i en enda generation, som när arbetarsonen blivit psykolog; ibland hade man naturlig hemortsrätt, som när advokatdottern blivit läkare.

Utbildningen närde en tro på utbildningens värden. Det betyder också att man här var särskilt välinformerad om vad utbildningsinvesteringar innebär; man visste att undvika okloka satsningar från barnens sida och att skaffa sig upplysningar om till exempel gymnasielinjers eller högskoleutbildningars reella värde. Framför allt såg man till att hålla utbildningssystemets möjligheter öppna, att barnen inte förivrade sig och valde för tidigt.

Kanske var det förtrogenheten med utbildningssystemets krav och den på egen erfarenhet grundade insikten att utbildningskonkurrensen ur den enskilda individens och familjens synpunkt aldrig har någon helt säker vinnare som låg bakom tendensen till progressivism i dessa familjers hållning till skolan. Man såg utbildning som en långsiktig historia, som ett förlopp med lång utsträckning i tiden. Det var som om man visste att det som måste utbildas, kultiveras, är personen och personligheten. Utbildning var personlighetsutveckling och kunde som sådan inte forceras. Allt tog sin tid, barnen måste "mogna" och göra det "i sin egen takt", på sitt eget, individuella sätt. Däri låg den bästa garantin för att utbildningskonkurrensens faror skulle undvikas.

Tron på utbildning och personlighetsutveckling som två parallella, varandra ömsesidigt betingande förlopp tycktes vara förklaringen till det ibland paradoxalt avspända förhållningssättet till det utbildningssystem man var så beroende av. I intervjuerna fanns inte bara en tendens till progressivism i skolfrågorna på dagordningen (man tenderade att vara misstänksam mot betyg eller i varje fall att anse att betygen utgör ett måhända nödvändigt utanverk på den kunskapsutveckling saken egentligen gäller, att ogilla konkurrens, och att ha förståelse för tanken att skolämnena ska integreras med varandra). Familjerna med mycket kultur – och med en stark tilltro till förkroppsligad kultur och bildning – höll också i regel de alltför skolmässiga dygderna på en viss respektlös distans. Även om man på nära håll följde och kontrollerade barnens skolgång (t ex läxläsning), ville man undvika övervakning, formalism och stränghet. Man satte inte likhetstecken mellan betyg och kunskaper och identifierade inte en lyckad skolgång bara med yttre tecken på skolframgång. Sambandet mellan tron på personlighetsutvecklingen och tron på utbildningssystemet visade sig kanske aldrig så tydligt som när de två kom i konflikt med varandra: när barnen misslyckades i skolan eller drabbades av akut skoltrötthet, kunde avbrutna studier (eller val av en tvåårig gymnasielinje med lågt konkurrensvärde) till synes paradoxalt uppfattas som bästa garantin för fortsatta studier ("Jag tror han har alla möjligheter att komma tillbaka när och om han nu känner för det", civilingenjör, direktör, X). Man rörde sig naturligt i ett utbildningslandskap där också Komvux och folkhögskolor ingår.

Tendensen till progressivism i utbildningsfrågor svarade också ofta mot en viss tendens till liberalism eller vänsteridéer inom politiken. Man hyste förståelse för den offentliga sektorn, sannolikt för att man ofta själva arbetade och hade sin arbetsmarknad där. Man läste DN snarare än SvD och uttalade inte sällan sin skepsis inför USA som politisk och social förebild.

Den kulturella polens familjer trodde på Kulturen. Ju närmre de kulturella fälten – konstnärernas, kulturskribenternas, författarnas, regissörernas, filmmakarnas, de intellektuellas – de befann sig, desto mer svarade denna tro mot kulturella praktiker: man gick på teatern, var flitiga litteraturläsare, följde de stora tidningarnas kultursidor. Men även de som befann sig på lite större avstånd från kulturella sociala fält tenderade att erkänna värdet av vad som där utspelade sig. Erkännsamheten kom också till uttryck i värderingen av barnens intressen och fritidsaktiviteter. Det var ingen tillfällighet att teatern stod särskilt högt i kurs: teater var inte bara en kulturellt helt legitim aktivitet, den tillgodosåg också högt ställda förväntningar på utveckling av personligheten och svarade mot centrala begrepp som "fantasi", "kreativitet" och "originalitet". I gengäld var dessa familjer ofta misstänksamma mot exempelvis sporter som premierar konkurrens och hårdhet (som ishockey) eller vilka förutsätter lika stora ekonomiska investeringar som investeringar i den egna personen (golf, utförsåkning). På somrarna gav de sig inte sällan ut på bilresor i Europa med barnen; rekreation och ett bildningsintresse utan överdrifter kunde så förenas i ett projekt. Dessa semesterresor hade ett slags motsvarighet i barnens interrailresor eller de långresor några av dem senare gjorde under frihetens år mellan gymnasiet och högskolan; att vänta med högskolan och resa eller ibland arbeta istället verkar vara en strategi som de kulturella familjernas barn både kunde kosta på sig och hade de rätta dispositionerna för: det gav tid att upptäcka inte bara världen utan också sig själv – dvs. att dels värdera sig själv och sin förmåga ("lära känna sig själv"), dels lära känna utbildningssystemet och arbetsmarknaden på olika sociala fält tillräckligt väl för att man skulle kunna göra en riktig utbildningsinvestering, dvs. satsa på rätt häst vid rätt tidpunkt och inte på fel häst vid fel tidpunkt.

På smakens område värderade den kulturella medelklassen också det som är knutet till personligheten och som tillfredsställde känslan av individualitet. Möbler skulle gärna vara möbler med historia (i varje fall med rätt historia; de fick inte vara alltför mörka och dystra och därigenom påminna om småborgerskapet). Oslipat trä – trägolv, gamla slagbord ("Ska man ha ett bord, ska det vara lite slitet, lite gammalt, så där"; II) – sattes högt, inte bara för att det stod för rätt historia, utan också för att det uppfattades som "äkta", dvs. gick fritt från misstanken att vara producerat av dagens eller, ännu värre, gårdagens smakdomare. Den misstanken drabbade däremot vanliga furumöbler som stod lågt i kurs. Väggar borde vara vita eller ljusa, färger harmoniskt komponerade tillsammans, inte murriga eller skrikiga. Ofta betonade man det funktionella, det icke-högtidliga i heminredningen. Ingenting var mer frånstötande än tanken att det vackra hemmet uteslutande kunde köpas för pengar, utan personlig smak och estetisk förmåga. Man talade med avsmak om vräkiga skinnsoffor, heltäckande mattor, glas- och marmorbord, alltför dyra bilar:

"Vräkiga soffor, det var försök till sånt där överklass- och lite filmstjärnekör/.../Det var heltäckningsmattor och kommersiell konst och sånt där/.../Mamma och pappa tyckte att dom stod över dom. Såg ner på dom. Fastän de själva tyckte de var bättre än vi, för de var ju rikare än vi."(II:l; talar om en tidigare pojkvän ur en ekonomiskt välbärgad familj med eget företag); "Det är liksom kristallglasen hit och vasen dit och videon och TV:n och mikrougnen och parkettgolvet och bygga om och bilen och liksom det tar aldrig slut. Och det finns pengar kvar! Och det är studentfesten och det är resan utomlands, det tar aldrig slut liksom" (11:2)

"Det är kanske mer heltäckningsmattor, kristallvaser, plastblommor och sånt -ja, en del alltså, inte alla, det tycker jag inte. Lite brackigt. Man försöker visa vad man har, ställa Porschen på gatan och sånt där." (IV)

Den kulturella medelklassens ungdomar – liksom barn från fraktioner med verklig anciennitet, bourgeoisien – utvecklade också sin smak, en estetisk kompetens, vilken ofta utgjorde tillräcklig grund för deras distansering från andra sociala grupper. De lärde sig av sina föräldrar och fortsatte att lära sig själva att registrera detaljerna i andras klädsel eller heminredningar och att lägga vikt vid deras symboliska värde som uttryck för den kompetens eller den historia andra hade. I deras habitus ingick inte på programmet att släta över sådana distinktioner, att underordna dem andra värden, exempelvis gemenskapens, eller att tycka de var oväsentliga – allra minst, paradoxalt nog, när de själva revolterade mot mainstreamungdomarnas uniformerade stil. Begränsat estetiska värden gick därför aldrig att skilja från sociala värden; de utgjorde aspekter av en och samma orientering i det sociala landskapet. Att kamrater ur lägre skikt eller med ursprung i familjer som tillhörde den ekonomiska medelklassens uppkomlingar framstod som "vulgära", eller kanske oftare som rätt och slätt "tråkiga" eller "ointressanta", vilket hängde samman med att de i klädseln, i sätten att tala, i möbleringen av hemmen, i sina intressen och i sina framtidsperspektiv inte förmådde producera de distinktioner som gjorde livet intressant. Denna estetisering av världen utsträckte sig inte sällan också till stilar som producerats av andra grupper. Ungdomar från familjer med starkt kulturellt kapital kunde tillåta sig att pröva eller närma sig stilar förknippade med revolt och avvikande banor (exempelvis punk), utan att fördenskull verkligen sätta sina framtider på spel. Utflykterna, även när de genomlevdes som ett brott med ursprungsmiljön, bidrog snarare till att ytterligare stärka den kulturella och estetiska kompetens som var en av de grundvalar på vilka den egna familjens ställning vilade. I mötet med denna estetiska ekvilibrism kunde ungdomar från lägre eller vanlig medelklass ofta inte göra annat än att antingen överdriva de kopierande och anpassande dragen i sin klädsel och framtoning (vilket med andra ord avslöjade uppkomlingen) eller utveckla ett slags framtvingad anti-stil och genom att klä sig i urtvättade, färglösa och sällan utbytta kläder markera att de stod utanför eller över en estetisk strid de hade få förutsättningar att föra på de dominerande ungdomarnas villkor.

Den kulturella polens familjer skilde sig framför allt från familjer som stod ekonomiska fält nära och som var mer beroende av ekonomiska tillgångar för att upprätthålla sina ställningar. Detta slags familjer konstituerade en andra pol i det strukturerade fält som den övre medelklassen utgjorde. Dispositionerna i förhållande till fostran och utbildning var här annorlunda. Den spontana uppslutningen kring tron på personlighetsutvecklingens värden och de långsiktiga, i tiden utsträckta utbildningsinvesteringarna hade ersatts med en filosofi enligt vilken utbildning måste "löna sig", vara förenad med "nytta". Progressivistiska ideal stod i regel mycket lågt i kurs. Utbildning sågs som tävlan, liksom livet självt, och det måste löna sig att vara duktig. Betygen ger, så såg man saken, i likhet med idrottstävlingens resultatlista, klart besked om hur tävlingen utfallit och om satsningen givit avkastning. De var en "morot" för barnen, en "belöning" som för säkerhets skull ibland förstärktes av föräldrarna med reda pengar: goda betyg bör ge materiell utdelning. Denna sammanblandning av känslan för pengar med känslan för kunskap var särskilt upprörande för den kulturella polens familjer eftersom den innebar att man tillskrev personlighetsutvecklingen snäva ekonomiska motiv, vilket skulle omintetgöra själva den sociala strategi som tron på personligheten och på det i kroppen lagrade kulturella kapitalet döljer.

Kraven på att utbildning ska ge "löna sig" är förklaringen till det spända och förhållandevis olyckliga förhållande familjerna inom den ekonomiska medelklassen ofta hade till det utbildningssystem de hoppades skulle ge deras barn en god start i livet. De ägde långt ifrån alltid tillräckligt med kulturella tillgångar för att verkligen garantera en lyckosam skolkarriär för barnen, vilket fick till följd att det betygssystem som låg dem så varmt om hjärtat inte sällan eliminerade deras egna barn. Den brist på förtrogenhet med utbildningssystemets inre uppbyggnad och sätt att fungera som var ett resultat av att utbildningsinstitutionerna inte haft någon dominerande plats i deras egen sociala bana, förde också med sig en annan motsägelse: å ena sidan ville de helst överlåta kunskapsförmedlingen och dess hemligheter åt skolan, å andra sidan misstrodde de de progressivistiska ideal och de jämlikhetssträvanden som det offentliga utbildningssystemet brottas med och befann sig därför, i olika utsträckning beroende på vilken grad av social homogenitet den lokala miljön garanterade, i ett slags permanent krigstillstånd i förhållande till skolan.

Utbildningssatsningarnas inordning i en strategi i vilken nyttan var en vägledande princip motiverades med hänvisning till en "realism" ("man måste vara realistisk") som man menade att den sociala överlevnaden kräver. Barnen måste tidigt, redan i förskoleåldern, tränas för den sociala kampen. Tron på nyttan utsträckte sig därför också ull barnens fritidsintressen: man betonade nyttan för skolarbetet och för framtiden i en disciplinerad satsning på dansträning eller lyfte fram ishockey som en exemplarisk idrott som fostrar till framåtanda och till att klara av hårda tag. Aktiviteter i vilken ingen synlig nytta låg hade däremot goda möjligheter att undslippa den kontroll som föräldrarnas uppmuntran innebar och få status av rent tidsfördriv. De kulturella familjernas försiktiga värnande om barnens personlighetsutveckling innebar härvidlag paradoxalt nog en mer omfattande kontroll. Deras välmenande intresse utsträcktes till alla tänkbara aktiviteter; allt var inordnat i den personlighetens växt som bär framtiden med sig. Förhållningssätten till den kommunala musikskolan – en kär institution för alla fraktioner inom medelklasserna – utgör ett intressant exempel på skillnaderna mellan familjer som förvaltar olika slags tillgångar. Den goda kulturella vilja som familjer på uppåtstigande och familjer med mer ekonomiska än kulturella tillgångar här, på grund av den klassiska musikens legitimitet, obekymrat kan visa upp, förenas inte sällan med en uppskattning av den disciplin som krävs av barnen: de dagliga musikövningarna kräver en "koncentration" och en "vilja", för att låna uttryck från intervjusamtal, som inte kan annat än komma barnen väl till pass i konkurrensen. Inom den utpräglat kulturella medelklassen kan de ofta alltför tydlig disciplinära dragen i en i övrigt berömlig aktivitet istället bli föremål för kritik, därför att de utmanar tron på personlighetens fria växt.

Det är ingen tillfällighet att den kulturella polens familjer och den ekonomiska polens var inbegripna i en bitter strid om skolan och om fostran. Strider om fostran och livsstilar är alltid också, och måste vara, ett slags omvandlade reproduktionsstrider mellan sociala grupper som förvaltar olika slags tillgångar och – på hög aggregeringsnivå – mellan kulturens och ekonomins människor. Vad man strider om är förvisso vad som är värt något här i livet, men det är också en strid om de värden på vilka man grundar sina sociala ställningar i relation till varandra.

I förhållandet till kulturen gällde inom den ekonomiska medelklassen oftast läpparnas bekännelse. Den innebar ett erkännande av redan erkända institutioner och av stora namn mer än av kulturella praktiker och livsstilar, vilka man i regel istället misstrodde. Man läste Svenska Dagbladet snarare än Dagens Nyheter och beundran för USA var ofta stark. Smaken visade större förståelse för de värden rikedom kan föra med sig: bekvämlighet, lyx, nya möbler, elegans (skinnsoffor, marmor- och glasbord, heltäckande mattor, men också TV-apparater, ljudanläggningar och bilar).

Alla skikt har sina uppkomlingar, familjer som nått sin position inom en enda generation. Det fanns uppkomlingar inom den kulturella medelklassen som har utbildning att tacka för allt och i gengäld kunde vara extremt erkännsamma mot utbildningssystemets värden. Det fanns motsvarande uppkomlingar inom den ekonomiska medelklassen ("nyrika"). I båda fallen skapade ofta den sena ankomsten ett slags mer eller mindre synlig osäkerhet, en ansträngdhet, kulturellt och socialt. Det finns anledning att till sist understryka anciennitetens betydelse. Familjer med lång tids hemvist inom den övre medelklassen, med positioner som skapats en eller flera generationer tidigare, utgjorde en tredje "pol" i den struktur vars konturer här hypotetiskt har skisserats. Ancienniteten var bourgeoisiens privilegium. Den var lagrad historia: de kulturella och ekonomiska tillgångar, som var en produkt av släktens kollektiva ansträngningar och som förmedlats över generationerna, kom den nya generationen till del. Arvet var ofta synligt för alla och kunde visa sig exempelvis i en sällsynt spridning på yrken inom familjen (i ett fall från konsertcellister till läkare, civilingenjörer, jurister och bolagsdirektörer inom en och samma syskonskara). Men arvet var alltid också mindre synligt, åtminstone för den oinvigde. Det fanns i det nätverk av kontakter som kunde mobiliseras i de individuella strategierna och som garanterade ett överlägset informationsläge, i habitus, i den självklarhet med vilken man ansåg sig utvald till utbildning och ha rätt att forma sin egen framtid, i den smak som osvikligt styrde individens bana i riktning bort från de lägre klasserna. Den vana, som dessa familjer ägde, att naturligt orientera sig i det sociala landskap som utbildningssystemet och skilda sociala elitfält (näringslivets, statsadministrationens, kulturens) utgör, låg till grund för en säkerhet som stod i kontrast till den mer eller mindre tydliga ansträngdheten hos familjer utan anciennitet, både den som uttrycktes i tron att pengar är allt och den som gjorde sig synlig i tron att personlighetsutvecklingen gör framtiden och glömde att personlighet utan kontakter och ekonomiska tillgångar är ett högst osäkert företag. Förtrogenheten med landskapet och förmågan att överblicka det – den kunskap om kartan i sin helhet som utgör ett av de dominerande fraktionernas viktigaste privilegier – var också grunden för den distans familjerna med verklig anciennitet kunde upprätthålla till de andra gruppernas pretentioner, till deras ensidiga satsningar och övertygelser.

De fyra ungdomar i den äldre teatergruppen, vars familjer här förts till den övre medelklassen, hade alla, men i olika hög grad, distanserat sig från vad de uppfattade som en dominerande mainstreamkultur bland ungdomen i Ekeholmsnäs. Mot uniformitet, ydig konvenans och stelhet ställde de anspråk på originalitet, personlighet och överskridande. Deras kritik riktade sig mot två håll. Den gällde, i varierande utsträckning, de modala banor de hade utstakade framför sig och som omfattade långa, "säkra" universitetsutbildningar och inträde i likaledes långa och jämförelsevis höga karriärgångar, vilka skulle leda till yrken, samhällspositioner och livsformer liknande deras föräldrars. De tre flickorna hade uteslutits eller själva uteslutit sig från dessa banor. Istället öppnade sig för dem en annan modal bana: kulturen. För en av de tre blev det kulturella projektet mer än en modal rörelse mot kulturförmedling och allmänna investeringar i kulturell kompetens och förvandlades till en total satsning på inträdet på ett kulturellt produktionsfält (teatern). Den ende pojken – som också kom från den familj som ägde högst anciennitet inom övre medelklassen – ville hålla alla vägar öppna: intresset för "kultur" och de livsformer den representerade, vilka alltid varit synliga inom familjen genom bredden på dess tillgångar (släkten, en av föräldrarnas yrke), ställdes mot "säkerheten" i traditionella utbildningsinvesteringar och mot insikten om de stora riskerna i att göra kulturen till livsprojekt. De fyra ungdomarnas kritik riktade sig samtidigt mot ett annat håll och var denna gång helt unison. De kände alla särskild avsmak för dem bland Ekeholmsnäs ungdomar som försökte ersätta gedigen bildning, kultur och god smak med vad som kan köpas för pengar.

I alla intervjuer med dessa fyra äldre ungdomar berördes direkt eller indirekt frågan om distansen till världen och behovet av överblick. Distansen hade också varit väl synlig under studiens gång. Ungdomarnas eklekticism i förhållandet till ungdomskulturens stilar, deras belevenhet och känsla för former och etikett som ofta gick hand i hand med ett djärvt överskridande av konvenansen, deras språkliga växlingar mellan personligt och opersonligt och mellan konkret och abstrakt, intresset för *personen* och det unika i sin egen person, balansgången mellan kritik och anpassning, avsmaken för "överdrifter", för "fanatism", "enkelspårighet" eller "enögdhet", och för tanken på en underkastelse under gruppen – allt rycktes vara uttryck för en habitus i vilken upprätthållandet av distans till världen utgjorde kärnan. Trots skillnaderna mellan de fyra ungdomarna, förenades de på denna punkt. Eklekticismen, flirten med subkulturella stilar, hade som grund ett gemensamt avståndstagande från den fanatism och fastlåsthet som de riktigt subkulturella ansågs vara offer för. Raljerandet med motorkulturen eller sportdyrkan hos ungdomar i lägre samhällsklasser byggde på en anklagelsen om enögdhet och brist på fantasi. Fientligheten mot de ekonomiska uppkomlingarna inom övre medelklassen riktade in sig på deras inskränkta intresse för materiella värden och deras avsaknad av kultur. Misstänksamheten mot mainstreamungdomarna inom den egna klassen och mot deras alltför omedelbara uppslutning kring de modala livsbanor som öppnade sig framför dem hade som kärna en övertygelse att de alltför mycket saknade distans till den värld de vuxit upp i. Samma misstänksamhet riktades mot kulturens miljöer, också av den flicka som skulle inrätta sitt liv efter önskan att inträda inom teatern:

"Det är inskränkt, fast dom ser det inte själ va/.../Det är mest snack om att det är en häftig pryl, det är en häftig pryl, det är en häftig pryl/.../Ä, det är en jävla bluff./.../När vi sitter på Tre Backar så kommer han /en kompis/ in så här: 'Hur går det med konsten, hur går det med konsten?', sa han – 'Ja, det är lugnt' -'Ja, jag har en del idéer, säger han, vi ska greja det här, vi har en del jyssta prylar på gång'. Det är så där. Alla lever på nånting." (II)

"Det jag uppfattar som insnöat, det är mera det här Södra Latin, den stilen. Det tycker jag kan vara väldigt insnöat ibland. När man pratar med dom och man försöker prata om nåt annat än teater och så är det bara enormt enkelspårigt. Då kan man bli lite besviken och irriterad. Eller nu när jag mera börjat diskutera med vissa av mina föräldrars vänner, så kan man inse också att den här människan har jag beundrat för han skriver väldigt bra böcker, men han pratar ju bara en massa... han kan ju ingenting annat, va. Man kan bli väldigt besviken. Så ofta är det ju väldigt insnöat, tycker jag. Just därför att dom kanske inte, dom ser inte riktigt..." (IV)

Denna känsla för överblick och distans *till*världen, *vilken* utmärkte ungdomarna inom de övre medelklassfamiljer som ägde anciennitet inom klassen, tenderade också att föra dem samman:

"Ofta har jag märkt med människor som blivit uppväxta med samma bakgrund som jag, som har då en helt annan distans, lite ironisk ibland, ser klarare, lättare på något sätt. Om man inte lever i det /dvs. helt och hållet i världen/, blir det lättare. Lite amatörmässigt kanske. Det är väl det." (IV)

Litteratur

Aggleton, Peter: *Rebels Without a Cause.* Barcombe, East Sussex: Falmer Press, 1987

Anward, Jan: *Språkbruk och språkutveckling i skolan.* Lund: Liber, 1983.

Amman, Göran och Jönsson, Ingrid (red.): *Barns villkor – samhällets spegel.* Lund: Allmänna barnhuset och Studentlitteratur, 1987

Bjurman, Eva Lis & Adolfsson, Eva: "Samtal om barnmiljöer och uppfostringsmönster", i Lundmark, Lars-Erik och Stridsman, Kjell (red.): *Sen kommer en annan tid. En antologi om barns och ungdomars livsformer.* Stockholm: Socialstyrelsen och Liber**,** 1985.

Bjurman, Eva Lis: Barn *och barn. Om barns olika vardag*. Lund: Liber, 1981.

Bourdieu, Pierre: "Les trois états du capital culturel", *Actes de la recherche en sciences sociales,* vol. V, nr 30, november 1979.

Bourdieu, Pierre: *La distinction.* Paris: Ed. de minuit, 1979

Bourdieu, Pierre: "Le capital social. Notes provisoires", *Actes de la recherche en sciences sociales,* vol VI, nr 31, januari 1980.

Bourdieu, Pierre: "Le mort saisit le vif. Les relations entré 1'histoire réifié et 1'histoire incorporé", *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. VI, nr 32-33, april-juni 1980,

Bourdieu, Pierre: *Ce que parler veut dire. L’économie des échanges linguistiques.* Paris: Fayard, 1982.

Bourdieu, Pierre: "L'illusion biographique", i *Actes de la recherche en sciences sociales,* vol XII, nr 62-63, juli 1986, pp 69-72

Crignon, Claude: Lordre *des choses. Les fonctions sociales de 1'enseignement technique.* Paris: Ed. de Minuit, 1971.

Einarsson, Jan och Hultman, Tor. G.: *Gomorron pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan.* Stockholm: Liber, 1985.

Frykman, Jonas et al: *Modärna tider. Vision och vardag i folkhemmet.* Lund: Liber, 1985.

Frykman, Jonas och Löfgren, Orvar: *Den kultiverade människan.*

Frykman, Jonas: "Ur medelklassens familjeliv", i Bengt-Erik Andersson (red): *Familjebilder, myter, verklighet, visioner.* Stockholm: Studieförbundet näringsliv och samhälle, 1984, pp 103-127

Halbwachs, Maurice: *La mémoire collective.* Paris: PUF, 1968 (1950)

Halbwachs, Maurice: *Les cadres sociaux de la mémoire.* Paris: Mouton, 1976 (1925)

Hartwig, Helmut: *Jugendkultur. Ästetische Praxis in der Pubertät.* Reibeck bei

Hamburg: Rohwohlt, 1980.

Heath, Shirley Brice: *Ways with Words. Language, life and work in community and classrooms.* New York: Cambridge University Press, 1983

Hebdige, Dick: *Subculture: The Meaning ofStyle.* London: Methuen & Co, 1979.

Fomäs, Johan, Lindberg, Ulf, Sernhede, Ove: *Under rocken. Musikens roll i 3 unga rockband.* Lund: Symposion, 1988.

Labov, William : "The logic of nonstandard English", i Pier Paolo Giglioli: *Language and social context,* London: Penguin, 1972, pp 179-215.

Liljeström, Rita: *Uppväxtvillkor. Samspelet mellan vuxna och barn i ett föränderligt samhälle.* Stockholm: Liber 1983

Mc Robbie, Angela (red): *Gender and Generation.* London: Macmillan, 1984.

Paine, Robert: "An Explanatory Analysis of 'Middle Class Culture'", i Leyton, E. (red.):

*The Compact.* Toronto: Toronto University Press, 1974.

Pincon, Michel & Pincon, Monique: *Dans les beaux quartiers.* Paris: Ed. du Seuil, 1989.

Trondman, Mats: Rocksmaken. *Om rock och symboliskt kapital.* Licenciatavhandling, Sociologiska institutionen, Lunds universitet, 1989

# Le champ de l’enseignement supérieur en Suède (1992)[[21]](#footnote-21)

Le système de l'éducation suédois, réputé pour son égalitarisme, apparaît comme un système relativement peu hiérarchisé et sélectif, avec peu d'écoles d'élite manifestes. L'esprit d'égalité des chances a, aussi, marqué le dessin des grandes reformes éducatives d'après guerre, poussées par la social-démocratie sans être, jusqu'à la période récente, sérieusement contestés par d'autres forces politiques.

Les ambitions réformatrices, pendant la première période d'après guerre dirigées vers l'éducation primaire et secondaire mais atteignant, vers la fin des années soixante, le système de l'enseignement supérieur, ont visé obtenir, d'une part, la démocratisation du recrutement, et, d'autre part, l'adaptation du système de l'enseignement au système économique (éducation professionnelle plutôt que "savante"). La grande reforme universitaire de 1977, qui a uni tout l'enseignement post-secondaire dans un même système, mit en même temps la fin aux études "libres" en criant des filières standardisées visant à produire des professionnels. Dans la même logique, la création, pour compenser les inégalités régionales, d'une vingtaine de petits établissements universitaires de province, et l'introduction, pour compenser les inégalités sociales tout en satisfaisant aux besoins du marché du travail, d'une aide financière pour tous les étudiants, conçue comme suffisante pour la subsistance pendant les années d'études, se sont accompagnées par un affaiblissement de l'autogestion universitaire par l'ouverture des directions des institutions universitaires aux représentants des syndicaux, du patronat et des partis politiques.

La représentation du système de l'éducation supérieur comme comparativement égalitaire a été cultivé dans les camps divers, comme en témoignent aujourd'hui les attaques violentes de la droite à la politique éducative traditionnelle de la social-démocratie: jugeant l'état de choses ou comme du mal ou comme satisfaisante et souhaitant ou un système plus sélectif ou un système plus démocratisé, on s'accorde sur le jugement que l'éducation existante est comparativement égalitaire. Bien que le système d'enseignement supérieur dans la réalité soit objectivement socialement hiérarchisé, comme le montre des études nombreuses, cette représentation témoignent en elle-même du fait que les mécanismes par lesquelles il contribue à reproduire la structure du champ du pouvoir restent incontestablement moins visibles et, peut-être, du point du vue des groupes familiaux des fractions dominantes, moins efficaces, que dans plusieurs d'autres pays européens. Tout se passe comme si le capital scolaire, tel qu'il est consacré par le système de l'enseignement supérieur, ne suffit pas par lui-même pour garantir la reproduction des groupes dominants, ainsi forçant ces groupes de surpasser, pour ainsi dire, l'investissement scolaire dans leurs stratégies.

L'analyse à suivre[[22]](#footnote-22), qui constitue une tentative de décrire les polarités du champ des institutions de l'enseignement supérieur en Suède, ne peut ainsi prétendre dévoiler les stratégies de reproduction des groupes sociaux dominants dans leur totalité.

## "Les cadres" en Suède et les institutions de leur formation

Le terme français – et le phénomène – "cadres" n'a pas d'équivalent évident dans le contexte suédois. Selon la représentation spontanée de l'espace des professions on trouvera trois catégories principales: 1. "arbetarna" (les travailleurs), 2. "tjänstemännen" (les salariés, c'est-à-dire "cadres" de niveaux différents), et 3. "företagarna" (les patrons). Si, autrefois, la distinction entre "ämbetsmän" (hauts fonctionnaires publiques, un parallèle direct des "Beamte" allemands) et "tjänstemän" (cadres moyens publiques et privés) était assez distincte; les "tjänstemän" englobent aujourd'hui tous ceux qui ne sont considères ni ouvriers ni patrons: un professeur, un médecin salarié, ou, dans une entreprise, tous, du comptable au manager, sont des "tjänstemän".

La plupart de médecins et beaucoup de juristes étant des "tjänstemän", employés des entreprises privées ou des institutions publiques, les professions libérales sont assez marginales, aussi bien dans les représentations que dans un sens plus objectif. Autrement dit, l'analyse de la formations des "cadres" en Suède devrait inclure les facultés de droit et de médecine.

Selon la représentation spontanée – qui, dans ce cas, semble correspondre à des faits objectifs – la division "horizontale" principale parmi les "tjänstemän" distingue ceux qui sont employés dans le secteur public de ceux du secteur privé. Très grossièrement, les "tjänstemän" publiques, parmi lesquelles les femmes sont surreprésentées, tendent à avoir des salaires plus bas, et, dans leurs dispositions politiques, à être plus favorables à la social-démocratie.

Les "tjänstemän" sont principalement organisée dans deux syndicaux, SACO (Sveriges akademikers centralorganisation) et TCO (Tjänstemännens centralorganisation). Le premier, SACO, qui tend vers la droite dans ses prises de positions politiques, organise, pour simplifier, tous avec un diplôme universitaire (professeurs secondaires et universitaires, médecins, ingénieurs diplômés, juristes salariés, etc..). Le dernier, TCO, qui est proche de le social-démocratie, organise tous les autres employés salariés (instituteurs, infirmières, employés publiques moyens, etc..). Cela signifie que la division "verticale" des "tjänstemän" correspond, en gros, à l'opposition entre ces deux syndicaux, les membres de SACO étant possesseurs d'un capital scolaire plus fort et recevant des salaires plus importantes.

Les cadres dirigeants du secteur privé sont principalement formés par les peu nombreuses "grandes écoles", comme le HEC ou l'École polytechnique de Stockholm, et par les filières les plus prestigieuses des facultés des quatre universités anciennes. La quasi-totalité des institutions suédoises de l'enseignement supérieur sont publiques, la seule exception d'importance étant l'École des Hautes Études Commerciales de Stockholm qui appartient en partie au patronat. Une des oppositions les plus profondes du champ s'établit entre, d'une part, les quatre universités anciennes (Uppsala, Lund, Stockholm, Göteborg) et les écoles supérieures prestigieuses des grandes villes, et, d'autre part, les établissements universitaires plus récents de province, qui se trouvent obligés à lutter pour la reconnaissance de leur position, en créant, souvent, des alliances avec les entreprises privées dans la région.

Parmi les facultés, la faculté de médecine à joué un rôle important dans les stratégies de reproduction des "grandes familles" bourgeoises riches en capital culturel aussi bien que économique. En Suède, les médecins semblent en partie avoir occupé des positions ailleurs prises par les fractions les plus cultivées, "das Bildungsbürgertum".

*Handelshögskolan*, l'École des hautes études commerciales, localisée à Stockholm, recrute annuellement un nombre assez limité d'étudiants (environs de 300 étudiants pour année), qui ont tous accumulé un capital scolaire maximum (i.e. un note moyen maximum au lycée). L'École est un instrument extrêmement important dans la reproduction du "top management" des entreprises privées. (Autres institutions de formation économique ont une valeur plus restreinte.)

Jusqu'aux temps récents un trait distinctif de la structure du patronat suédois a été l'importance d'un capital "technique" pour les carrières de haute pente, les économistes et les juristes ayant eu un poids relativement moins important.[[23]](#footnote-23) Parmi les *tekniska högskolor* (l'équivalent des écoles polytechniques, écoles des Mines, écoles des Ponts et Chaussées), chargées de la formation des "civilingenjörer" (ingénieurs diplômés), les plus renommées sont *KTH* (l'École Polytechnique Royale) à Stockholm et *Chalmers* à Gothembourg, deux écoles qui ont traditionnellement fonctionné comme une "grande porte", préparant pour les carrières orientées vers les hautes positions dans les grandes entreprises privées. Aujourd'hui le développement semble donc être en faveur des économistes. Une formation particulièrement profitable qui donne accès aux hautes positions dans le champ économique est la combinaison des études polytechniques et économiques: un maximum de capital scolaire dans ce respect serait la combinaison des deux diplôme du HEC et de l'École Polytechnique. (Récemment a été crée, dans les écoles polytechniques, une filière spécifique, appelée communément "la filière-PDG", qui inclut des études économiques, de "management", etc..)

La culture estudiantine au HEC et aux écoles polytechniques les plus renommées se caractérise par une intégration forte (des rituels de cooptation très élaborés, etc..), produisant un esprit de corps vif et des rapport interpersonnels fonctionnant comme capital social dans les carrières futures. La publique des écoles polytechniques inclut, néanmoins, une proportion assez importante des étudiants d'une origine sociale moyenne – mais dans ces cas le père a très souvent un métier technique (cela est particulièrement vrai pour les étudiantes). Il faut dans ce contexte mentionner les différences souvent importantes entre des filières différents dans les écoles polytechniques, une des oppositions principales étant celle entre la filière d'études en mécanique, recrutant principalement des étudiants issus de fractions riches en capital économique (fils d'industriels), et, d'autre part, la filière de génie physique, dominée par des étudiants provenant des fractions intellectuelles (en particulier des fils de professeurs universitaires).

S'il est un trait distinctif, par rapport à certains autres pays européens, tel comme la France ou l'Angleterre, qu'il existe peu d'institutions universellement reconnues comme "'écoles d'élite", il reste que les institutions les plus prestigieuses – le HEC, les facultés de médecine, les écoles polytechniques, certaines des écoles supérieures préparant pour les carrières de haute pente dans les champs de production culturelle – occupent, aussi dans la conscience publique, une place primordiale dans la reproduction de la classe dominante.

À l'exception des écoles de formations culturelle, le critère décisif pour l'entrée dans tous les institutions de l'enseignement supérieur a été la note moyenne au baccalauréat.[[24]](#footnote-24) Il n'y a pas, en plus, d'équivalents aux classes préparatoires. Les seules exceptions sont les institutions de formation culturelle les plus prestigieuses, auxquelles l'accès le plus souvent présuppose une ou deux années d'études dans des écoles préparatoires (parmi lesquelles – ce qui est un cas exceptionnel en Suède – plusieurs des plus importantes sont privées).

Le débat assez vif sur les désavantages de ce système homogène revient sans doute en partie au fait que les groupes dominants dans des champs sociaux divers préfèrent un système plus hiérarchisé et sélectif ou, au moins, une autonomie plus forte par rapport aux verdicts de l'école secondaire en ce qui concerne la recrutement des prosélytes, comme le montre l'exemple du HEC de Stockholm, où la direction récemment a décidé d'admettre à l'École des candidats que ont demontré "des habilités excellentes ou des aptitudes extraordinaires en technologie, lettres, art, musique ou sport".

## La structure du champ des institutions de l'enseignement supérieur

L'analyse à suivre se fonde sur les données existantes dans la Direction Nationale des Universités sur tous les étudiants dans l'enseignement supérieur pour les deux années de 1978 et 1984. Les informations sur les étudiants et leurs études ont été combinées avec l'information, obtenue dans le recensement national, sur la profession et le niveau d'instruction du père. Le fichier ainsi créé contient environs de 160 000 étudiants par année, représentant la totalité de la population estudiantine. Les données ont été l'objet d'un recodage, dont l'objectif était de créer une classification socioprofessionnelle aussi précise que possible (32 catégories dans l'analyse présentée dessous).

## Deux mondes socialement hiérarchises: les formations féminisées et les formations dominées par les hommes (Graphique 1)

Si on prend l'origine sociale des étudiants, tout en distinguant entre les deux sexes[[25]](#footnote-25), comme indicateur unique de la position d'une formation[[26]](#footnote-26) universitaire déterminée, l'analyse de correspondances fait voir trois oppositions principales dans le champ de l'enseignement supérieure en Suède. En premier lieu, les formations dominées par les femmes se séparent des formations dominées par les hommes (Graphique 1). Ainsi, les formations de travailleurs sociaux, de cadres dans l'administration publique, de bibliothécaires, de professeurs de langues, d'intermédiaires culturels, d'artistes et de journalistes s'opposent surtout aux formations de sciences (mathématique et physique) et d'ingénieurs diplômés et, moins fortement, aux formations d'économie.

A l'intérieur de chaque région du champ (celle dominée par les femmes et celle dominée par les hommes), s'établit une hiérarchie sociale. L'univers des formations féminisées est structuré par une opposition entre, d'une part, les formations dominés par les femmes issues des classes populaires (et surtout par les filles d'ouvriers spécialisés), et, d'autre part, les formations dominées par les femmes issues de la classe supérieure. Les étudiantes issues des groupes sociaux les moins munis de capital reconnu se trouvant en grande partie reléguées au sous champ des formations de travail social et d'administration publique et, simultanément, aux écoles de provinces, l'entrée au domaine des formations – souvent prestigieuses – caractérisées par une présence à peu près égale des deux sexes (médecine, architecture, droit) est le privilège des femmes issues des couches supérieures (filles de médecins, d'ingénieurs diplômés, de professeurs d'université et de lycée, de juristes, de cadres supérieurs, d'industriels et d'officiers). De même, l'absence des femmes d'une origine sociale élevée sur les formations les moins prestigieuses (travail social, administration publique) se trouve contrebalancée par leur surreprésentation sur les formations qui valorisent leur capital culturel hérité: celles d'intermédiaires culturels, d'art, de journalisme, de médias. Autrement dit, en gros les formations de l'enseignement supérieur se divisent en deux mondes separés, celui des femmes et celui des hommes, réservant l'entrée à l'intersection des deux ensembles aux fils et filles des classes sociales les plus favorisées.

Les entretiens réalisés á l'École de Journalisme de Stockholm et sur la formation de "sciences de culture" (intermédiaires culturels) à l'Université de Stockholm indiquent l'éxistence d'un véritable mouvement des femmes des classes supérieures vers les formations culturelles les plus prestigieuses, produit soit par un échec relatif dans la compétition scolaire qui les exclut des formations les plus rentables (même celles-ci où la distribution entre les sexes est à peu près égale, comme la médecine ou l'architecture), soit par un refus d'entrer dans les carrières les plus compétitives et y soumettre aux exigences de la compétition.. Tout se passe comme si la Culture constituait la seule domaine sociale restant pour celles d'entre elles qui ne sont pas ou ne se sentent pas appelées à faire des études "utiles", transformant ainsi le détournement d'un simple déclassement (travail salarié non qualifié), temporaire ou pas, à un "choix" libre. Cet amour de la culture ne peut être que renforcé par leurs dispositions culturelles et la possession d'un capital culturel apte à la compétition. Les études culturelles, fonctionnant comme une École pour la formation de la personne et la personnalité plutôt que pour la transmission d'un pensum déterminé, permettent aussi d'échapper au classements et aux hiérarchies évidents dans d'autres champs d'études, donnant ainsi un répit pour "trouver son chemin", c'est-à-dire d'assez connaître ses propres capacités et l'état actuel des différents champs sociaux pour pouvoir faire un investissement plus informé et plus sûr.

L'inclination "naturelle" des femmes issues des couches supérieures pour les études culturelles fait un contraste marqué avec le chemin difficile et long que les filles – et les fils – des classes populaires doivent parcourir pour y arriver. La distance à la culture légitime – y compris un manque de connaissances (et d'informations sur) des champs de production culturelle et des institutions éducatives proches à ces champs – ne peut que renforcer une méfiance de la valeur (économique et sociale) d'un investissement déjà risqué et obscure. Ainsi, plusieurs entretiens indiquent que le chemin conduisant aux institutions les plus prestigieuses de formation culturelle (Beaux-Arts, École de Journalisme, Académie de musique, Institut des médias etc..) passent souvent, pour les étudiants des classes populaires, par des écoles inférieures et, de fait, préparatoires, d'une orientation culturelle. Il faut ici souligner l'importance des folkhögskolor[[27]](#footnote-27), "l'écoles du peuple" – en général méprisées par la classe supérieure – qui de plus en plus constituent un système hiérarchisé d'écoles préparatoires, dans lequel les écoles individuelles peuvent, par leurs racines locales et régionales, fonctionner comme un station dans la trajectoire individuelle où l'horizon des instituions culturelles devient visible et le projet d'études et d'une carrière proche aux champs culturels se formule et devient, littéralement, imaginable.[[28]](#footnote-28) La plupart des étudiants des classes populaires sur les formation culturelles qui sont passés par une école du peuple parlent de ce période dans leur vie comme un période heureux, pendant lequel ils ont beaucoup évolué et changé et pendant lequel ils ont, parfois pour la première fois dans la vie, rencontré des "pareils" et des "gens fantastique et drôles" (fille d'ouvrier spécialisé). L'ambiance particulier de certains de ces écoles – contacte intense et personnel avec les professeurs, isolation relative dans la campagne, logement à l'école etc.. – fait qu'elles peuvent fonctionner comme "une seconde famille" (fille d'ouvrier spécialisé) pour les étudiants issus des familles culturellement dépossédées. Cet absorption par l'école se produit rarement dans le cas des peu nombreux élèves issus des couches supérieures, pour lesquelles le choix de l'école du peuple est le plus souvent un choix forcé par l'échec à l'entrée dans les institutions plus prestigieuses ou vécu comme un alternatif parmi d'autres dans les années qui précèdent l'investissement éducatif plus définitif.

## Une structure en chiasme: la grande porte et la petite porte, le pôle économique et le pôle intellectuel (Graphique 2)

Si le second facteur du premier traitement des données (femmes et hommes séparés) fait apparaître une hiérarchie sociale dans les deux régions du champ, allant des classes populaires aux fractions appartenant à la classe supérieure, le troisième facteur, qui n'est pas reproduit ici, met en lumière une seconde opposition: pour les deux régions du champ s'établit une opposition tout à fait parallèle entre, d'une part, les formations dominées par des groupes proches au secteur privé et au champ d'économie (fils et filles d'industriels, de cadres supérieurs et moyens privés, d'employés de commerce, de commerçants, etc..) et, d'autre part, des formations dominées par les étudiants et étudiantes issus des groupes sociaux proches plutôt au secteur publique et dépendants de leur capital scolaire et culturel (professeurs universitaires, médecins, professeurs secondaires, instituteurs).

Cette dernière opposition s'exprime plus clairement dans le second traitement (Graphique 2) où les femmes et les hommes des différents groupes sociaux ne sont pas séparés. Le premier facteur de cet analyse oppose, d'une part, les formations les plus prestigieuses situées dans les écoles les plus prestigieuses (les formations des ingénieurs diplômés à l'École polytechnique de Stockholm et à *Chalmers*, architecture, médecine à *Karolinska institutet*, Stockholm, et à Uppsala et Lund, certaines des formations d'économie et de culture, notamment le HEC de Stockholm, économie de l'université de Stockholm, Beaux-Arts de Stockholm, etc..) et, d'autre part, les formations orientés vers les domaines de travail social, administration publique, sciences des comportements et pédagogie, souvent situées dans les établissements de province.[[29]](#footnote-29)

Le second facteur présente de nouveau l'opposition déjà décrit au-dessus entre ce qui pourrait être interpréter comme un pôle privé et un pôle publique (ou intellectuel). D'un côté, les formations d'économie et de droit, de l'autre médecine, sciences naturelles (physique, chimie et, en particulier, biologie), agronomie et les formations de professeurs secondaires (de langues, de lettres et, surtout, de sciences).

## Pôle économique et pôle intellectuel (Graphique 3)

Les formations d'ingénieurs diplômés occupent des positions intermédiaires. On observe que les formations de génie physique se trouvent nettement sur le côté des formations d'un recrutement plus intellectuel (pôle publique: professeurs universitaires etc..), alors que les formations de génie mécanique penchent plutôt à l'autre pôle (pôle privé: industriels etc..).

Il faut souligner la dimension régionale des ces oppositions fondamentales. D'une part, on observe une opposition entre les écoles universitaires de province, avec un recrutement sociale modeste, et les formations des grandes universités (surtout Stockholm, Uppsala et Lund) et les écoles spécialisées de Stockholm (HEC, Beaux-Arts, École Polytechnique Royale, Institut Karolinska, etc..). D'autre part s'observe une opposition, moins prononcée, entre les universités les plus anciennes et "académiques" (Uppsala, Lund), et les écoles supérieures les plus prestigieuses (à Stockholm). Les positions extrêmes proches au pôle intellectuel sont occupées par des formations situées à Uppsala et Lund.

A l'intérieur de chaque sous champ (économie, droit, formations d'ingénieurs diplômés, formations de professeurs, formations culturelles etc..) les différentes établissement sont nettement hiérarchises. Parmi les écoles polytechniques, celle de Stockholm (École polytechnique royale[[30]](#footnote-30)) se trouve en tête, suivie par celles de *Chalmers* (Göteborg), d'Uppsala, de Lund et – à une distance considérable – de Luleå (ville du extrême nord). A l'intérieur du champ des formations d'économie, l'HEC de Stockholm occupe une position incontestable, suivie par la formation de l'université de Stockholm (située à l'extrême du pôle privé) et la formation de l'université d'Uppsala (penchant plutôt au pôle intellectuel).

Les écoles supérieures d'art et de théâtre occupent des positions étonnantes, proches au pôle privé et aux formations d'économie. Ils doivent leurs position – dans les deux dimensions du graphique (Graphique 2) – au fait d'un surreprésentation assez fort des étudiants (et en particulier des étudiantes) issus des familles d'industriels et de cadres supérieurs privés et un sous représentation non moins fort des fils de professeurs universitaires. Ils est probable que le pourcentage élevé sur les écoles des Beaux-Arts des étudiants issus des fractions les plus fort en capital économique dépendent, au moins en partie, du fait qu'un investissement si risqué se laisse faire plus facilement quand la reproduction de la base matérielle de la position sociale n'est pas risquée. A cela s'ajoute sans doute que les écoles des Beaux-Arts représentent une carrière socialement tout à fait légitime. Cet hypothèse semble être confirmé par la prudence prononcé des fractions riches en capital culturel mais relativement faibles en capital économique qui les dispose à chercher les investissement éducatifs sûrs, tels que la médecine, les sciences ou les écoles polytechniques, et à éviter les formations les plus risquées (dans les deux années analysées, 1978 et 1984, aucun des étudiants des deux grandes écoles des Beaux-Arts étaient fils ou fille d'un professeur d'université). Mais cela n'est pas toute la vérité: il est aussi bien possible que les écoles d'art sont caractérisées par le fait de recevoir, plus qu'autres formations, des étudiants ayant une trajectoire *déviante* par rapport à la trajectoire modale des groupes dans lesquels ils ont leur origine.

## Écoles et styles de vie[[31]](#footnote-31)

Si la position occupée par un établissement supérieur est largement déterminée par les stratégies éducatives des étudiants qui, munis d'un capital variant en structure et en volume, le fréquentent et le valorisent, il est également vrai que les écoles elles-mêmes, institutions porteurs des traditions qui sont autant plus forts que la position de l'école est reconnue, ont un pouvoir magique social qui les permettent à transformer, en les cooptant, les étudiants qui y sont acceptés. Ce qui les étudiants eux-mêmes souvent s'accordent à désigner, surtout quand-t-il s'agit des écoles ou des formations distantes à la sienne, comme la "culture" d'école, exerce toujours une influence au delà des prises de distances individuelles en se distinguant et se séparant des manières d'être, de faire, de se présenter, d'étudier, d'imaginer son propre futur social, des écoles ou formations occupant des positions différentes.

Les étudiants de HEC, qui avec peu d'exceptions s'unissent dans le coin sud-est du Graphique 3[[32]](#footnote-32), se distinguent par leurs carrières scolaires (note moyen très élevée au bac, études scolaires à l'étranger, une année d'études secondaires aux États-unis, passage direct du lycée aux études supérieures, études post-secondaires aux EUA). La carrière scolaire réussite au lycée et un habitus qui leur dispose à sans délai tirer le profit de cette carrière par commencer immédiatement leurs études supérieures expliquent sans doute en partie que les étudiants ici aussi tendent à se distinguer par leurs opinions sur l'école en Suède (le talent n'est pas pris en compte, trop peu d'écoles privée, des notes devraient être donnés dans tous les niveaux de l'école primaire et l'école secondaire, les classes d'école sont trop mélangées et hétérogènes, etc..). L'appréciation du bizutage, des grands dîners et des pull-overs en couleurs d'École exprime un sens de la légitimité de l'existence du corps, la croyance dans ses valeurs et l'acceptation du fait d'être coopté par lui, tout en témoignant de l'importance des traditions estudiantines qui anticipent, serait-il dans des formes souvent exagérées, les exigences de la vie mondaine (#orations de dîner, etc..). Le préférence pour les pages éditoriaux et les pages économiques des journaux, du *Svenska Dagbladet* (le journal conservateur dominant) et le goût pour le tennis, le slalom, le golf et la chasse, ainsi que la mélange spécifique, dans les pratiques culturelles, d'une reconnaissance de la culture la plus légitime (le Théâtre National, l'Opéra, la musique classique du 18ième siècle, etc..), d'une culture plutôt mondaine (opérette, musicals, théâtre de boulevard), et de la culture moyenne (danse de balle, musique de synth) indiquent une culture mondaine dont la connaissance de la politique, de l'économie et de la culture légitime, aussi bien que la familiarité avec des pratiques distinctives (mais pas du tout d'avant-garde) et souvent économiquement coûteuse sont des ingrédients.

Les entretiens confirment que la distance aux champs de production culturelle représente un certain souci pour les étudiants de HEC, dont l'anticipation des trajectoires de haute pente inclue une prétention de transgression et universalité, bref, de s'orienter aussi facilement dans le monde de la culture que dans le monde de l'économie. Leurs temps n'étant pas suffisant pour des investissement culturels importants, que leurs dispositions ne font d'ailleurs pas probables, ils sont renvoyés vers les institutions et les noms les plus connus et légitimes (le Théâtre National, Ingmar Bergman, etc..). Ainsi, ils risquent toujours d'être ridiculisés par les groupes plus proches aux champs de production culturelle pour apprécier une culture qui a déjà perdu sa valeur distinctive. Il n'est sans doute pas par hasard que les étudiants de HEC, dans la conversation sur leurs pratiques culturelles, déclarent leur estime particulier pour les objets "classiques" et une culture qui a une "valeur durable". Ces dispositions sont encore confirmées par les critiques de leurs journal de choix, qui, comme tous les critiques des grands journaux, savent assurer leur publique de la légitimité de la culture qu'elle prétend connaître: la faiblesse de *Svenska Dagbladet* (conservateur) des grands noms, du classique et du durable s'oppose à l'intérêt du *Dagens Nyheter* (journal libéral dominant) pour les "sous cultures", l'avant-garde et des genres en voie d'acquérir légitimité (musique rock, bandes dessinées, littérature enfantine, etc..).

Souvent doublement élus par leur origine sociale élevée et par leur carrière scolaire exceptionnelle, les étudiants de HEC expriment une prétention à l'universalité et à la modernité, à être en pacte avec le futur, qui se trouve encore renforcée par la position dominante de l'École dans le champ universitaire. Ainsi, dans leurs jugement sur l'école en Suède ou sur les questions politiques ou culturelles du jour, ils manifestent leurs prises de distances par rapport au "particularisme" , au "fanatisme" ou au "traditionalisme" des pratiques ou des point de vue des étudiants d'autres établissements, soit, comme dans le cas des étudiants d'économie de l'université de Stockholm, pour leur manque de culture générale, soit, comme dans le cas des futurs intermédiaires culturels pour un goût traditionaliste et régionaliste (par exemple de la musique folklorique) qui ne se trouve pas, selon les principes de la modernité et de la transgression, contrebalancé par un esprit plus "moderne". Cette prétention à l'universalité se traduit aussi, et ne pas dans le moins degré, dans le rapport idéal au corps et aux manières de s'habiller qui s'expriment avant tout dans la recherche de *l'aisance*, la capacité incorporée de se déplacer naturellement sur les marchés sociaux différents. Ainsi, ce n'est pas étonnant que les étudiants du HEC, s'expliquant sur les manières de s'habiller, soulignent avant tout le besoin de pouvoir naturellement changer entre un style "livre" (ce qui signifie, dans leur cas, plus souvent les jeans) et un style "stricte" (tenu complet et cravate pour les hommes, jupe, blouson et collier pour les femmes), sans pour autant se laisser perdre dans le "fanatisme" qui exige seulement un des deux extrêmes.

Les étudiants de l'École de journalisme, réunis dans le coin sud-ouest du graphique 4, expriment dans leurs prises de positions dans le débat sur l'école (pas de notes dans l'école primaire et l'école secondaire, trop peu de pédagogie libératrice, les élèves d'origine ouvrière sont défavorisés, etc..) leur individualisme et son aversion contre les classifications institutionnelles. Dans leurs pratiques culturelles ils favorisent l'avant-garde et la proximité de champs de production culturelle ("Cinéma du peuple", théâtres indépendants, jazz, musique punk, etc..), ce que ne les empêchent pas, comme en témoignent leurs goût pour Bruckner, Mahler et Bartók ou leurs intérêt pour l'art moderne et pour le Théâtre nationale, à faire les investissements nécessaires et coûteux (en temps) dans la culture la plus légitime.

Les étudiants des écoles de culture et de transmission culturelle – et surtout ceux qui fréquentent les plus prestigieuses de ces écoles – s'unissent par l'importance qu'ils donnent à tout ce qui concerne la personne et la personnalité, l'individu et l'individualité. Il n'est pas, sans doute, par hasard que tant entre eux expriment leur conviction que leur propre trajectoire soit unique, se distingue, des trajectoires des autres étudiants, ceux qui font les mêmes études inclut. Les manières de s'habiller doivent éviter le conformisme et exprimer "la personne". Le dégoût que les étudiants souvent expriment de leur propre image des étudiants de l'HEC – portefeuille stricte en cuir, business suit et cravate pour les hommes, jupe plissé et collier de perles pour les étudiantes – est surtout une aversion profonde de tout ce qui pourrait faire penser à la subordination de l'individu à la collectivité, à l'"adaptation", pour utiliser un mot qui, dans un monde de personnes qui se comprennent comme des personnalités, est particulièrement injurieux. Souvent la couleur noir, en tant que tel, représente cette résistance contre l'emboîtage et la classification, fonctionnant ainsi comme un tribut collectif au culte de l'individualité. Les explications justificatives présentées par les étudiants interviewés lors d'une balle d'étudiants à l'École de journalisme de Stockholm dans laquelle la quasi-totalité des 300 cent participants étaient habillés en noir, montre que la caractère collective de la manifestation de la résistance contre la collectivité peut produire un certain embarras mythologique.

Le même habitus s'exprime dans la condamnation des traditions estudiantines typiques de certaines Écoles anciennes et prestigieuses, telles comme l'HEC ou l'École polytechnique: grands dîners, bizutage ou pull-overs en couleurs d'école. La pratique de telles traditions fait l'outrage parce qu'elle déclare ouvertement la subordination de l'individu à une collectivité supérieure: le corps (dans le double sens de corps d'étudiants et corps professionnel). La recherche de l'individualité se manifeste souvent dans la prise de distance aux pratiques considérées comme le contraire de l'individualité. Ainsi, les futurs intermédiaires culturels de l'Université de Stockholm, dans leurs descriptions des réceptions et des balles, soulignent surtout qu'on ne donne jamais de discours et ne pratique jamais placement à table ou tenue stricte, et avancent des valeurs différents: l'intimité, des bougies, être assis en cercle sur terre.

L'habitus individualiste confirme, et est confirmé par, les demandes inscrites dans les propres études. L'apprentissage est conçue comme un aspect du développement de la personnalité qui n'a de valeur qu'à condition que la personnalité elle-même se développe: la formation universitaire se transforme à "une école tant pour moi comme personne comme pour la formation elle-même", comme a dit une future intermédiaire culturelle. L'unité entre formation et vie va le plus loin sur les formations de producteur artistiques (telles comme l'Académie des Beaux Arts de Stockholm), où, souvent, la distinction entre, d'une part, la formation, avec ses demandes et son contenu, et, d'autre part, la croissance de la personne et de la personnalité, "la vie elle-même", pour citer un étudiant interviewé, tend à disparaître. On est loin de la démarcation claire entre "études" et "temps livre" faite par les étudiants de l'École polytechnique ou de l'HEC. Le refus souvent rencontré parmi les étudiants des écoles artistiques d'admettre qu'on fréquente une formation professionnelle (une expression d'un habitus anticonstitutionnelle selon laquelle l'idée de porter par exemple des pull-overs en couleurs d'École se présente comme particulièrement ridicule) tient au fait que la formation ici souvent prend la forme d'un projet "total" dans lequel la personne et la personnalité sont en jeu. Dans la même logique, les essais d'écriture et les discussions fréquentes sur les produits d'écriture à l'École de Journalisme représentent une épreuve perpétuelle de la personnalité: du perfectionnement et l'élégance linguistique, mais aussi d'exprimer une "personne" riche en opinions, expériences et "idées". Pour les étudiants de littérature, la mémoire qui termine lés études pour la maîtrise, peut se transformer à un test gigantesque de la personnalité dans lequel "tout cela que j'ai dans moi-même, que je suis" serait mis à l'épreuve des autres. Il n'est pas étonnant que les mémoires rarement sont terminés dans le temps prévu et que la préparation s'étend souvent pendant encore une semestre ou deux, "jusqu'au moment où je sens qu'il est parvenu à maturité", selon une logique adaptée au champs de production culturelle mais qui impliquerait la relégation dans d'autres mondes sociaux (les citations sont d'un entretien avec une étudiante en littérature).

## "Le capital organisationnel"

Comme le montre les résultats d'une enquête récente sur la distribution du pouvoir en Suède[[33]](#footnote-33), les élites politiques, la haute administration et les cercles dirigeants des grandes organisations, peuvent compter parmi eux, par rapport aux autres pays européens, beaucoup des agents d'une origine social populaire, fils et filles des ouvriers ou agriculteurs. Même s'il soit dans un certain sens vrai d'interpréter ce phénomène, comme il est souvent fait, comme un indice d'égalité, il faut ajouter que la mobilité n'est pas inconditionné. Tout indique qu'un espèce de capital spécifique, qu'on pourrait nommer capital "organisationnel", joue un rôle cardinal dans le champ du pouvoir. Ce n'est pas facile de trouver le mot juste: il serait également justifié de parler d'un capital "politique", d'un capital "publique" ou d'un capital "sociale-démocrate" objectivé dans des organisations populaires, des syndicaux et dans l'administration publique elle-même. Produit de l'histoire de la social-démocratie, dont le parti politique était au gouvernement sans interruption depuis les années trente jusqu'au 1991, ce capital se manifeste dans les trajectoires modales de la génération des sociaux-démocrates née dans les années vingt, trente et quarante: soit l'école primaire, travail, chargé des commissions par le syndicat, une poste plus permanente comme "ombudsman" (représentant) du syndicat, et, plus tard, un post dans le conseil communal, soit le bac, une poste politique dans l'organisation de jeunesse ou dans le syndicat d'étudiants, quelques ans d'études universitaires en sciences politiques ou sociales, et, après, une carrière à l'intérieur des cabinets ministériels[[34]](#footnote-34). Dans ces générations, on trouve également des véritables dynasties social-démocrate, des stratégies de mariage entre familles, etc.. Les réseaux d'organisations et d'institutions criées par les mouvements populaires liés à la lutte politique de la social-démocratie et les organisations conquises ou développées pendant la longue période au pouvoir – les syndicaux des ouvriers et des cadres moyens, les organisations dites "populaires", comme l'Organisation ouvrière pour l'éducation et la culture (*Arbetarnas bildningsförbund*), tout le spectre d'organisations que ne se proclament pas comme politiques mais qui représentent des groupes d'intérêt, tels comme les organisations pour les handicapés ou pour les retraités, les "écoles du peuple" (*folkhögskolor*), qui ont représentées une voie alternative de formation qui n'obéissait pas à la logique du système de l'éducation national, et les compagnies criées par tous ces mouvement, tels comme la compagnie d'assurances, la compagnie de voyages ou de journaux appartenants principalement au syndicat des ouvriers – ont fonctionner à la fois comme des institution de formation et sélection des nouvelles élites sociales-démocrates et comme un marché de travail assez vaste pour ceux qui ont, par héritage ou par acquisition, accumulé une certain quantité du capital organisationnel, parallèle au marché de travail garanti politiquement dans la haute administration ou l'administration régionale ou municipale.

Si on peut, ainsi, parler d'un capital "organisationnel" spécifiquement lié à la social-démocratie, il faut en même temps souligner que, comme l'indiquent aussi les données présentés par l'enquête sur le pouvoir, les trajectoires qui passent par les organisations (organisations religieuses, syndicats des cadres, organisations coopératives des agriculteurs, organisations de la jeunesse et des étudiants des grands partis, les organisations du patronat) sont également caractéristiques d'un grand nombre des agents qui occupent des positions dominantes dans la plupart des sous champs de pouvoir.

Le rôle décisif joué par la formation et la sélection opérées par les organisation, donnant au capital scolaire une importance réduite en comparaison d'autres pays européens, peut en partie expliquer aussi le fait que le capital hérité semble déterminer moins fortement qu'ailleurs les chances d'accès au champ de pouvoir, comme en témoignent le fait que seulement sept pourcents de agents dans les "élites" (comme elles sont définies par l'enquête sur le pouvoir, i.e. un peu plus que 2000 individus) sont issues des mêmes élites. Les élites suédoises, dans certains sous champs, ont une représentation élevée, par rapport aux autres pays occidentaux, des agents issus des classes populaires. Parmi les politiciens dirigeants, par exemple, 28 pourcents ont une origine ouvrière.

Dans notre enquête sur les étudiants, le pôle politique et organisationnel est peu visible, ce qui n'est pas étonnant, étant donné que les agents des ces sous champs principalement font autres investissements que ceux dans l'éducation. Dans l'élite sociale-démocrate, comme dans l'élite politique des partis libéraux et de droite, les carrières souvent incluent des études universitaires interrompues; de fait, les études supérieures solides et accomplies sont très rares[[35]](#footnote-35). En fait, les études universitaires semblent souvent rendre un profit d'une nature différente, comme l'a été confirmé par l'enquête que nous avons mené par exemple au HEC de Stockholm , où les syndicaux d'étudiants jouent un rôle extraordinaire pour l'accumulation d'un capital non seulement social mais aussi "organisationnel" ou politique.

L'importance d'accumulation du capital "organisationnel" lié à la social-démocratie semble encore confirmée par les luttes actuelles au sein du champ politique dont un des enjeux est la transformation du système de l'éducation. La social-démocratie, ayant confronté depuis longtemps des difficultés dans la reproduction de sa base politique (elle a, par exemple, perdu trois quarts des membre du parti quand la tradition d'adhésion collective quasi obligatoire au parti des membres du syndicat d'ouvrier principale, *Landsorganisationen*, est récemment mis à la fin), a perdu, en septembre 1991, les élections politiques et laissé le gouvernement, vaincue surtout par le parti conservateur victorieux. Le changement politique s'est accompagné par une lutte sur le système de l'éducation comme instrument de reproduction, le cible de la droite étant le système d'éducation relativement peu sélectif défendu par la social-démocratie et par tous les autres groupes qui dépendaient du capital organisationnel. Ce qui se trouve mis en cause est, avant tout, l'uniformité de toutes les établissements d'école primaire et secondaire en ce qui concerne les conditions matérielles et le contenu des études, aussi que et tout le système d'institutions spécifiques créé par les mouvements populaires et soutenu par la social-démocratie: les écoles du peuple (Volkhochschulen), l'enseignement organisé par les syndicaux, ce qu'on appelle "l'éducation permanente", les études primaires et secondaires pour les adultes, aussi que le droit d'utiliser l'expérience de travail dans la compétition pour l'entrée dans l'enseignement supérieur. Ces institutions spécifiques, qui ont contribué à la mobilité sociale, servent aussi, ou, dépendant du résultat des luttes actuelles, servaient, comme instruments de reproduction de la social-démocratie en fonctionnant comme base de recrutement pour les élites sociales-démocrates, comme marché de travail pour les groupes de soutien les plus passionnés et comme une offerte de possibilités d'études pour les prosélytes et leurs enfants.

La stratégie de la droite en pouvoir consiste d'abord en une attaque à l'uniformité de tout le système de l'enseignement publique. Cherchant à transformer des écoles primaires, secondaires et supérieures en établissements privés, en faveur, comme on dit, de la "liberté de choix" et du "pluralisme", l'ambition fondamentale semble être d'augmenter les différences en tous respects: différences entre les salaires des professeurs, entre les prestiges des établissements, entre les plans et les contenu des études. Selon cette vision politique, les familles et les individus auront le droit de "choisir" l'éducation qu'elles jugent la meilleur. La dernière expression de cette stratégie est la proposition faite par le gouvernement au parlement de le 30 juin 1992 d'abolir tout le système, introduit en 1977, de "filières", de formations universitaires uniformes et construites pour satisfaire au besoins du marché de travail.

Parallèlement, la stratégie vise à démonter tout le système soutenu par la social-démocratie, notamment le support de l'état aux écoles du peuple, à la formation des adultes, aux organisations dites populaires, etc.. Ainsi, la stratégie consiste en la réévaluation du capital scolaire comme critère unique d'excellence et, en même temps, en la limitation du droit d'accès à ce capital scolaire.

Tout donne à penser, ainsi, que la stratégie fondamentale consiste en fermer toutes possibilités de ces espèces de trajectoires qui, autrefois, étaient typiques pour les groupes qui ont participé dans l'accumulation collective du capital organisationnel.

## Conclusion

La classe dominante semble #méconfier le système de l'éducation, s'efforçant de sécuriser pour leurs fils une formation extra curriculaire: l'apprentissage de jouer le violon, la pratique de certains sports, la familiarisation avec la Culture, l'envoi des fils à l'étranger. Pour les fractions économiques, les États-Unis semblent avoir une importance particulière. Le choix, par les prétendants des fractions en ascension, d'une année dans un "collège" américain pendant la période des études secondaires, correspond, pour les fractions de classe plus établis, aux études d'économie ou de sciences politiques après le bac, ou, dans le cas des fils du grand patronat, à l'examen, complémentaire au titre universitaire suédois, d'un des établissements les plus reconnus (Harvard Business School, etc..). De même, pendant ou à la fin des études supérieures, un stage à l'étranger en tant que "trainee" dans une grande entreprise sont quasi-obligatoires pour les héritiers issus du grand patronat. Les prétendants ambitieux dans le champ de production culturelle doivent, selon une logique pareille, passer quelque temps à New York, en Californie, à Paris ou Berlin. La maîtrise des langues étrangères est, partout, une condition pour les carrières réussites.

Il faut dans ce contexte aussi souligner le rôle joué par certaines formations, en dehors du système de l'enseignement, qui semblent avoir une capacité complémentaire, plus ou moins visible, de sélectionner des entrants nouveaux pour le champ de pouvoir et de produire un espèce de capital souvent utile ou nécessaire pour les carrière de haute pente, l'exemple par excellence étant la formation d'officiers de la réserve, par laquelle sont passés beaucoup des dirigeants qui occupent des positions dominantes dans les entreprises ou la haute administration. Il faut aussi mentionner les formations organisées pas les entreprises privées – fortement expansées dans les années 80 mais peu visibles et mal analysées par les sociologues de l'éducation – qui, constituant une voie alternative, permettent d'éviter les verdicts de l'École.

Pour conclure, l'étude de la formation des cadres dirigeants en Suède suppose que l'analyse ne se limite pas au système de l'éducation en soi. Le fait qu'il n'y a pas un système d'enseignement parfaitement hiérarchisé et diversifié implique qu'il faut intégrer d'autres "formations", plus au moins institutionnalisées, et d'autres stratégies d'investissement, par exemple ceux dans un "capital organisationnel", ainsi que les divers mécanismes de sélection et de cooptation effectués, ne pas par le système éducatif, mais par les sous champs eux-mêmes à l'intérieur du champ de pouvoir.

# Gymnaskolans sociala struktur i Stockholmsregionen före 1991 års gymnasiereform (1993)

Den här föreliggande studien utgör en del av ett pågående forskningsprojekt som syftar till att kartlägga sociala och kulturella avstånd mellan utbildningar i Stockholms gymnasieskolevärld.[[36]](#footnote-36) Den infogar sig i ett mer långsiktigt arbete med frågor som rör utbildningssystemets struktur och hur grupper av elever och studenter formas av och själva bidrar till att forma denna struktur.

Individerna – eleverna, studenterna, deras familjer, de sociala grupper de representerar – orienterar sig inom vad vi med en bild kan kalla ett "landskap" av utbildningar och skolor med olika inriktning, med skiftande kulturell och social miljö och med varierande värde för olika slags framtider. I den meningen utgör utbildningssystemet en redan existerande struktur, i vilken eleverna eller studenterna träder in och som är oberoende av dem som enskilda individer.

Inom högskolan kan en skola eller utbildning, som Konsthögskolan i Stockholm, vara särskilt väl placerad för karriärgångar inom ett visst, avgränsat socialt fält, i detta exempel konstens fält, och därvid skilja sig från likartade utbildningar på annat håll som är mindre centralt placerade i avseende på samma karriärgångar. Eller den kan äga en särskild, mer allmänt gångbar prestige, som Handelshögskolan, och ge en examen med högt inväxlingsvärde inom ett flertal områden i samhället, exempelvis den högre statsförvaltningens fält eller ekonomins fält. Andra avstånd mellan högskolans utbildningar kan gälla deras speciella karaktär, arten av de studier som bedrivs där, den särskilda och ofta också särskiljande kultur som frodas på dem, karaktäristika hos de elever som befolkar dem, deras livshållning, de banor som fört dem dit. Åter andra skillnader kan gälla de enskilda skolornas eller utbildningarnas historia, särskiljande drag hos deras lärarkår eller de aktuella strategier som utvecklas på dem i avsikt att stärka eller förändra deras ställning.

Gymnasieskolan utgör på liknande sätt ett strukturerat fält av utbildningar, låt vara att det sannolikt är betydligt mindre profilerat. Inom den fram till de senaste åren homogent organiserade svenska gymnasieskolan har huvudsakligen två faktorer bestämt den enskilda gymnasieskolans karaktär: dess utbud av linjer och dess upptagningsområde, dvs. dess lokalisering i ett socialt strukturerat geografiskt rum. Den homogena linjeorganisationen och vad vi kan kalla för gymnasieskolornas ansvar för eller förpliktelse att erbjuda utbildning till alla ungdomar inom sitt närområde har gjort att de enskilda skolorna kommer att präglas av just sitt linjeutbud och lokalsamhällets sociala karaktär.

Dessa begränsningar hindrar inte att betydande skillnader – som vi ska se – ändå har existerat mellan de utbildningsmiljöer som skilda gymnasieskolor de representerar. De sociala skillnader som återfinns mellan gymnasielinjerna kan förstärkas och få nya dimensioner av de skillnader som härrör från lokalsamhällenas sociala karaktär.

Denna studie avser gymnasieutbildningar och gymnasieelever läsåret 1988/89, alltså före den nu aktuella gymnasiereformen. Det finns all anledning tro att de sociala mönster som framträder i de analyser som här ska presenteras beror på grundläggande polariteter i samhället – på sociala gruppers förhållande till utbildningssystemet och på de ekonomiska och sociala strategier som bestämmer deras boende, dvs. deras spridning på olika områden i Stor-Stockholm. När nu det regelverk som styr gymnasieskolornas utbud på linjer och antagning av elever ändras, kommer sannolikt de här beskrivna mekanismerna att förstärkas. De sociala grupperna får förmodligen större spelrum att söka sig till de utbildningar och gymnasiemiljöer som bäst svarar mot deras grundläggande dispositioner och föreställningar om vad utbildning är och bör vara. Förhoppningsvis kommer den här föreliggande studien inom kort att följas upp av en liknande analys av förhållandena i Stockholmsregionens gymnasieskola efter gymnasiereformen. Hypotesen att de grundläggande polariteterna består och sannolikt förstärks – samtidigt som enskilda nya utbildningar kommer att visa sig få särskild betydelse i de olika elevgruppernas utbildningsstrategier – kommer då att kunna prövas.

Analysen är gjord i ett bestämt syfte. I den pågående studien, geografiskt avgränsad till Stockholmsområdet, av hur elever med olika slag av tillgångar i bagaget (kulturella, ekonomiska, sociala) använder gymnasieskolan och vad deras närvaro på de utbildningar de valt att gå innebär för dessa utbildningars särprägel, har det funnits behov av att upprätta översiktliga "kartor" över det landskap Stockholms gymnasieskolor utgör. Avsikten har varit att med hjälp av dessa översiktskartor få en åtminstone preliminär bild av sociala och kulturella avstånd mellan gymnasieutbildningar, med andra ord av den gymnasievärld inom vilken eleverna orienterar sig. "Kartan" – eller snarare "kartorna", eftersom flera försök till ritningar får läggas bredvid varandra – bör dels fungera som vägledning i det pågående forskningsarbetet (exempelvis i valet av vilka gymnasieutbildningar som ska granskas närmare med andra metoder), dels tjänstgöra som ett instrument med vars hjälp forskarens spontana föreställningar om gymnasieskolans struktur kan prövas mot ett större statistiskt material.

Ytterligare ett syfte av mer metodisk natur bör nämnas. För att beskriva relevanta sociala och kulturella skillnader mellan skolmiljöer behöver vi veta så mycket som möjligt om de människor – elever, lärare och andra – som befolkar dem. I praktiken betyder detta att sådan kunskap får samlas in speciellt för detta syfte, med metoder, exempelvis etnografiska undersökningar eller enkäter, vilka med nödvändighet kraftigt begränsar antalet grupper (elev- eller lärargrupper, skolor, utbildningar, etc.) som kan studeras. I det nu pågående forskningsprojektet finns därför ett starkt intresse av att närmare pröva vad olika slags existerande offentliga register kan användas till när det gäller att upprätta beskrivningar av utmärkande drag hos skilda gymnasieutbildningar och hos de grupper som befolkar dem. Om offentlig statistik kan brukas för sådana beskrivningar – för att teckna sociologiskt relevanta profiler hos grupper eller utbildningar – vore åtskilligt vunnet. För det första skulle skolmiljöer eller elevgrupper som utväljs för mer informationsrika beskrivningar gjorda på nära håll kunna lokaliseras med större exakthet i den struktur i vilken de ingår. Eller för att behålla kartmetaforen: när rikedomen i ett bestämt, avgränsat landskap utforskas på nära håll, skulle det kunna ske med full vetskap om var det är beläget på kartan. Vidare skulle det bli möjligt att göra ett mer ett regelmässigt bruk, i kvalitativa analyssyften, av den information som finns tillgänglig i rutinmässigt insamlad offentlig statistik. Detta förutsätter att kunskap ackumuleras om hur olika registervariabler fungerar som *indikatorer* på relevanta särdrag hos grupper eller utbildningar, exempelvis på de kulturella och andra tillgångar, det kapital, för att tala med Pierre Bourdieu, som olika grupper av elever förfogar över och kan sätta i rörelse i sina utbildningsstrategier. Den här föreliggande studien utgör ett begränsat försök att pröva användbarheten i detta avseende hos några få variabler hämtade från Folk- och bostadsräkningen.

## 2. Studieobjektet: gymnasieutbildningar och gymnasieelever i Stockholmsregionen

Det område vars gymnasieutbildningar utgör objektet för denna studie sträcker sig från Upplands-Bro, Upplands-Väsby, Vallentuna och Åkersberga i norra Storstockholm, över Bromma i väster till Botkyrka, Haninge och Tyresö i söder. Sammanlagt ingår 53 olika gymnasieskolor, varav vissa inte längre existerar. En sammanställning av dessa skolor ser ut som följer:

|  |  |
| --- | --- |
| **Gymnasieskolorna** |  |
|  |  |
| Centrala Stockholm | Enskilda Gymnasiet, Frans Schartau, Franska skolan, Kristineberg, Kungsholmen, Polhem, S:t Görans vårdgymnasium, Stadshagens vårdgymnasium, Södra latin, Thorildsplan, Vasa, Åsö, Östermalm |
| Stockhoms norra förorter: | Danderyd, Edsvikens vårdgymnasium (Danderyd), Gångsätra (Lidingö), Hersby (Lidingö), Jakobsberg, Jakobsbergs Vårdgymnasium, Rudbeck (Sollentuna), Röllingbyskolan (Åkersberga), S:t Jacobi (Vällingby), Skytteholm (Solna), Solna gymnasium, Spånga, Sundbyberg, Tensta, Tibble (Täby), Upplands-Bro, Vallentuna, Vilundaskolan (Upplands-Väsby), Åva (Täby) |
| Stockholms västra förorter: | Blackeberg (Bromma), Bromma gymnasium, Nya Elementar (Bromma) |
| Stockholms södra förorter: | Bandhagens, Berga lantbruksskola (Västerhaninge), Botvidsgymnasiet (Norsborg), Brännkyrka (Hägersten), Enskede Gård, Farsta, Fredrika Bremer (Haninge), Grantorps vårdgymnasium (Huddinge), Gubbängen, Haninge vårdgymnasium, Huddinge gymnasium, Kärrrtorp, Nacka, Saltsjöbadens Samskola, Skärholmen, Tumba, Tyresö, Västberga (Hägersten) |
|  |  |

I det följande ska relationerna mellan utbildningar på dessa skolor granskas i ljuset av skillnader och likheter mellan de elever i årskurs 1 som befolkade dem höstterminen 1988, sammantaget cirka 14000 elever. Vi får med andra ord hålla i minnet att rekryteringsprofilerna för årskurs 1 bara fungerar som *indikator* på rekryteringen till skolan eller dess olika linjer i sin helhet. Det är tänkbart att samma profiler såg annorlunda ut i årskurs 2 eller årskurs3. Vidare är elevgruppen på vissa skolor förhållandevis liten. Årskurs 1 i Franska skolan omfattade hösten 1988 enligt detta register bara 23 elever, på Enskilda Gymnasiet bara 21 stycken.[[37]](#footnote-37) När denna reservation är gjord bör det dock sägas att de grundläggande polariteter som de följande analyserna lyfter fram med största sannolikhet är mycket stabila. De skapas av två grundläggande faktorer. För det första beror de på hur Stockholmsregionen som socialt och geografiskt rum är strukturerat, dvs. hur de sociala grupperna är fördelade i Stockholmsområdet. För det andra hänger de samman med de utbildningsstrategier som dessa olika sociala grupper tenderar att utveckla och som ger de olika gymnasieutbildningarna mycket av deras särprägel.

På dessa 53 gymnasieskolor återfanns under höstterminen 1988 ett varierande antal gymnasielinjer. Några av dem dominerades helt eller delvis av en viss typ av linjer, andra var blandade skolor där linjer med olika inriktning fanns företrädda. Extrema fall var exempelvis de s.k. vårdgymnasierna – Stadshagen, Edsviken, Jakobsbergs vårdgymnasium, Haninge – som i regel gav bara en enda gymnasieutbildning, 2- eller 3-årig vårdlinje, och som därför helt dominerades av flickor ur lägre sociala skikt. En skola nästan bara för pojkar, och framför allt för pojkar med arbetarursprung, var Polhemsgymnasiet, som helt präglades av sina yrkeslinjer inriktade mot industri- och verkstadsarbete. En geografiskt närbelägen, men i alla andra avseenden mycket annorlunda skola var Kungsholmens gymnasium som uteslutande hade 3-åriga teoretiska linjer. Åter andra skolor täckte ett stort spektrum av linjer. Ett gott exempel är Tumba gymnasium, där alla fem teoretiska linjer, inklusive 4-årig teknisk, fanns företrädda, parallellt med både manligt och kvinnligt dominerade yrkesförberedande linjer, exempelvis 2-årig bygglinje och 2-årig konsumtionslinje.[[38]](#footnote-38)

I det följande ska likheter och skillnader mellan dessa skolor – och mellan de utbildningar som där fanns företrädda – belysas utifrån ett enda perspektiv, nämligen de årskurs 1-elever som befolkade dem. Om dessa elever finns viss sparsam information att hämta från två skilda håll, dels uppgifter om deras skolgång i högstadiet från det s.k. årskurs 9-registret, dels Folk- och bostadsräkningens uppgifter om deras föräldrar och om familjens (hushållets) boendeförhållanden. Tillvägagångssättet har bestått i att summera alla elever som svarade mot de nedan angivna kategorierna per gymnasielinje och gymnasieskola och låta det totala antalet elever i var och en av kategorierna utgöra vad vi kan kalla en rekryteringsprofil för var och en av dessa linjer och skolor.

Låt oss så här inledningsvis stanna något vid frågan om linjer och skolor. De största skillnaderna i gymnasieskolan tycks finnas mellan gymnasielinjerna som sådana, oavsett av på vilka skolor och i vilka områden de är lokaliserade. Men detta är inte hela sanningen. Rekryteringsprofilen hos en och samma gymnasielinje kan uppvisa betydande olikheter mellan olika skolor, beroende på upptagningsområdenas karaktär. De sociala krafter som präglar den skolmiljö eleverna möter verkar *samtidigt* genom den framtid, de förhoppningar, den studiekultur som gymnasielinjen i sig själv representerar *och* genom karaktären hos det närsamhälle vars familjer – selektivt, som vi ska se – sänder sina barn till just denna linje.

Om det därför vore förenklat att begränsa analysen till skillnader mellan gymnasielinjerna som sådana, skulle det inte vara mindre förenklande att låta gymnasieskolorna som sådana utgöra det enda jämförelseunderlaget. De är knappast jämförbara storheter, eftersom de kan representera helt skilda slags (och antal) gymnasielinjer. Som sagt fanns läsåret 1988/89 renodlade yrkesgymnasier och renodlade teoretiska gymnasier, men också gymnasier som blandade yrkesförberedande och studieförberedande linjer. Vidare bör en skillnad mellan Stockholms kommun och övriga kommuner i Stockholmsregionen lyftas fram. Åtskilliga av de skolor som ingår i analysen var den enda gymnasieskolan i sitt område. Elever och familjer boende i exempelvis Vallentuna kunde inte räkna med att komma till en annan gymnasieskola än Vallentuna gymnasium, i varje fall inte om de avsåg att välja de gymnasielinjer som merparten av landets elever väljer att läsa. Detta innebär att rekryteringsprofilen hos denna skolas olika linjer nästan helt berodde på den sociala profilen hos skolans närområde och på de utbildningssatsningar de sociala grupper som befolkade detta område gjorde eller var i stånd att göra, låt vara att Vallentuna kommun förmodligen accepterade att ett mindre antal elever sökte sig till utbildningar som inte fanns företrädda på kommunens enda gymnasieskola. I Stockholms kommun var saken åtminstone delvis annorlunda. Dels finns anledning tro att åtskilligt fler elever därför att de valt en särskild linje, exempelvis Kungsholmens gymnasium med musikinriktning som alternativ på de 3-åriga teoretiska linjerna eller Södra Latins gymnasium med speciella kulturlinjer, kunde söka sig till andra skolor än dem de normalt skulle gå i; kostnaden blev ju inte större för kommunen. Dels kunde ett mindre antal elever (eller deras familjer) sannolikt utöva inflytande över vilken av centrala Stockholms gymnasier de blev placerade i. Slutligen bör det nämnas att vissa enskilda utbildningar i Stockholm, exempelis Södra Latins teaterlinje, på grund av sin speciella inriktning hade vad som kallas för riksintag, dvs. rätt att ta emot elever från hela landet. Vad gäller gymnasieskolorna i centrala Stockholm – och i synnerhet vissa av dem (som Kungsholmen eller Södra Latin) – bestämdes med andra ord rekryteringen till olika linjer inte enbart av hur närsamhällets såg ut.[[39]](#footnote-39)

Rekryteringen till en och samma gymnasieskola kan med andra ord vara tämligen heterogen, beroende på vilka linjer som finns företrädda på den. Den naturliga analysenheten har därför varit vad vi ska kalla enskilda gymnasieutbildningar – *gymnasielinje per skola*. Vi ska med andra ord skilja på naturvetenskaplig linje på Vallentuna gymnasium och naturvetenskaplig linje på Östra Reals gymnasium, samtidigt som skillnad görs mellan exempelvis social linje på var och en av de två skolorna. Emellertid kan det finnas många poänger i att också betrakta relationerna mellan aggregerade storheter som skolor och gymnasielinjer. En sådan jämförelse ska därför göras inledningsvis.

Nedanstående sammanställning visar de informationer om eleverna som kategoriserats och som – efter att ha aggregerats till linje- och skolnivå – fått konstituera utbildningarnas rekryteringsprofiler.

**Elevernas karaktäristika**

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |
| **Kön** |  |
|  |  |
| **Indikatorer på skolkapital** |  |
| medelbetyg i åk 9 | i korrespondensanalysen klassificerat i sex betygskategorier: < 2.5, 2.5-2.9, 3.0-3.4, 3.4-3.9, 4.0-4.4, minst 4.5. |
| särskild kurs i engelska i åk 9 |  |
| särskild kurs i matematik i åk 9 |  |
| kom in på 1a, 2a el. 3e-handsval till gymnasiet |  |
|  |  |
| **Indikatorer på av familjen förvaltat kapital** |  |
| socialt urspung | faderns och moderns sociala position; social klassificering (byggd på Folk o bostadsräkningens SEI- och NYK-koder) på 3 nivåer: 32 grupper, 14 grupper eller 5 grupper (se appendix) |
|  |  |
| boende | *bostadstyp:* villa, radhus, flerbostadshus |
|  | *upplåtelseform:* husägare, bostadsrättsägare, hyr bostad |
|  | *utrymmesstandard, två mått:* a. antal rum utöver kök (2 rum-8 rum el flera); b. < 1 rum per person, 1 rum /person, > 1 rum/person |
|  |  |
|  | I korrespondensanalysen används i regel följande kategorier, skapade utifrån de här nämnda ursprungliga kategorierna: villa 2-4 rum, villa 6-8 rum, bostadsrätt 2-4 rum, bostadsrätt 6-8 rum, hyresrätt 2-4 rum, hyresrätt 6-8 rum. De ursprungliga kategorierna förekommer då som illustrativa variabler |
|  |  |
| föräldrarnas inkomst | moderns och faderns, 5 nivåer: > 60000, 60000-89000, 90000-119000, 120000-149000, minst 150000 kronor. (Folk- och Bostadsräkningens arbetsinkomstbegrepp har använts; alla FoB-uppgifter avser förhållanden år 1985) |
|  |  |

Som synes är de indikatorer som finns tillgängliga på familjernas tillgångar i vid mening ytterst begränsade, låt vara att en kraftfull sådan finns med (socialt ursprung). Som vi ska se tenderar dessa indikatorer också att vara redundanta: korrelationen mellan vissa av variablerna, t ex inkomstnivå och bostädernas storlek, är stark.[[40]](#footnote-40)

Innan vi går vidare bör emellertid två utvikningar göras för att klargöra arten av de jämförelser som ska anställas. Intresset i de kommande jämförelserna mellan utbildningar och mellan gruppers utbildningssatsningar är riktat mot den betydelse olika former av tillgångar (“kapital” med Pierre Bourdieus terminologi) – hos eleverna eller deras familjer – har för utbildningsval. Betygsprestationerna i högstadiet utgör en indikator på vad vi ska kalla skolkapital, dvs. en tillgång eller en resurs som skolsystemet sanktionerar och som eleverna kan ha lite eller mycket av. På samma sätt utgör det faktum att en elev haft särskild eller allmän kurs i engelska och matematik indikatorer på visst skolkapital. Familjens boendeförhållanden kan sägas ge åtminstone en vink om ekonomiska tillgångar (ekonomiskt kapital), som i fallet med större villor eller bostadsrätter, men kan också utgöra en viss, låt vara osäker, indikator på vad vi ska kalla för socialt kapital, dvs. släkt- och vänskapsförbindelser, tillgång till kontakter eller goda informationskällor – nämligen i den mån som till exempel innehav av en större hyresrätt i Stockholms innerstad kan varsla om att sådana tillgångar finns hos den som bebor den. Föräldrarnas inkomstnivå utgör givetvis en indikator på ekonomiskt kapital. Den kraftfullaste indikatorn på tillgångar i den mening som här antytts, är dock onekligen elevens sociala ursprung. Att karaktärisera en grupp elever genom egenskapen att fadern är exempelvis universitetslärare eller handelsman innebär också att indirekt tillskriva den – med ett visst mått av osäkerhet – en rad andra egenskaper, exempelvis en närhet genom familjen till vissa specifika yrkesmiljöer eller en tillgång inom familjen till ett stort eller mer blygsamt utbildningskapital. När detta är sagt, bör det för säkerhets skull också understrykas än en gång att de ovan nämnda indikatorerna dels är tämligen grova, dels (och framför allt) är begränsade till ett fåtal aspekter av det som här kallas för tillgångar eller kapital.

Det bör vidare sägas att två parallella perspektiv ska användas i de följande jämförelserna. I det ovanstående har det nästan hela tiden talats om skolors, linjers eller enskilda utbildningars rekryteringsprofiler, dvs. hur fördelningen mellan olika grupper av elever ser ut på dessa skolor, linjer eller utbildningar. Vad som då står i centrum är utbildningarnas särdrag, likheter och olikheter mellan dem. Men perspektivet kan också vändas och uppmärksamheten riktas, inte mot skillnader och likheter mellan utbildningar, utan mot skillnader och likheter mellan grupper av elever. Till vilka linjer sökte sig exempelvis elever ur de högsta samhällskikten som hade låga betyg och vart sökte sig elever ur lägre samhällsklasser med höga betyg? När det senare perspektivet ansetts särskilt relevant, kommer tabellmaterial av detta slag att presenteras. Detta perspektiv är centralt bland annat därför att det upplyser om hur stora de objektiva chanserna är för elever av ett visst slag att hamna på en given gymnasieutbildning. Det bör i detta sammanhang påpekas att den statistiska metod, korrespondensanalys, som några gånger ska användas för att kartlägga sociala mönster i gymnasieskolan, tillåter att båda dessa perspektiv vägs in när kartorna ritas.[[41]](#footnote-41)

## 3. Linjerna

I en tidigare studie av gymnasieskolan läsåret 1988/89 beskrevs dess sociala struktur sammanfattande – och utan hänsyn till regionala skillnader – med hjälp av korrespondensanalytisk "karta" över relationerna mellan olika linjer[[42]](#footnote-42). Varje gymnasielinje karaktäriserades här av det sociala ursprunget hos de flickor och pojkar som valt att läsa denna linje i gymnasiets årskurs 1 höstterminen 1988, närmare bestämt av det antal flickor och pojkar som gick på linjen och vars fäder och mödrar tillhörde en av 32 sociala grupper, från universitetslärare, läkare och företagsledare till kvalificerade och okvalificerade arbetare. Låt oss börja granskningen av gymnasieskolan i Stockholmsregionen med att upprepa samma slags analys, men nu bara för gymnasielinjerna i Storstockholms skolor (Graf 1).

Graf 1 beskriver avstånden mellan gymnasieskolans linjer när hänsyn tas till elevernas, flickornas å ena sidan och pojkarnas å den andra, sociala ursprung (både faderns och moderns sociala position). Därutöver har elevernas (pojkars och flickors) betyg i årskurs 9 lagts in på "kartan" i efterhand, utan att påverka relationerna mellan linjerna.

Den tvådimensionella karta korrespondensanalysen upprättar överensstämmer helt med den som gällde för hela riket. Analysen pekar ut två grundläggande dimensioner i Stocholmsregionens gymnasieskolevärld. Å ena sidan skiljer den ut ett kvinnligt område från ett manligt: till vänster i grafen linjer som karaktäriseras av att de tar emot särskilt många flickor (från social service-linje till humanistisk linje och musiklinjen), till höger linjer som utmärks av att pojkarna där är överrepresenterade (från skogsbrukslinjen till 4-årig teknisk linje). Å andra sidan lyfter den fram en liknande socialt hierarkisk ordning i båda dessa världar. Linjerna i grafens övre halva utmärks framför allt av att de tar emot elever med lågt socialt ursprung. Ju längre nedåt i grafen man rör sig, desto högre tenderar elevernas sociala ursprung att vara.[[43]](#footnote-43) Den grafiska återgivningen av de grundläggande relationerna mellan gymnasieskolans linjer när hänsyn tas till elevernas kön och sociala ursprung ger alltså vid handen att gymnasieskolan utgörs av en kvinnlig och en manlig värld och att dessa världar befinner sig på speciellt stort avstånd från varandra på de yrkesförberedande linjer dit elever ur lägre sociala skikt särskilt ofta söker sig, men närmar sig varandra på de studieförberedande linjer på vilka elever ur högre sociala skikt är särskilt många. Gymnasieskolans kvinnliga och manliga världar möts som mest i dess elitlinjer.

**Graf 1 (nästa sida)**

Grafisk representation av de två första dimensionerna (korrespondensanalys) när flickor och pojkar hålls åtskilda och både faderns och moderns sociala position utgör indikatorer på socialt ursprung.

Analysens "individer" utgörs av de enskilda gymnasielinjerna. Variablerna, dessa individers egenskaper, utgörs av antalet pojkar respektive flickor på linjen som hade fäder resp. mödrar tillhörande 32 skilda sociala grupper, samt av antalet pojkar och flickor på 6 olika betygsnivåer. "f" som första bokstav står för "flickor", "p" för "pojkar", "f" som andra bokstav för "fader", "m" som andra bokstav för "moder".

GRAF 1. Relationerna mellan gymnasielinjer i Stockholmsregionen när hänsyn tas till elevernas, pojkars resp. flickors, båda föräldrars sociala position (boende, föräldrarnas inkomst, betyg, etc.. som illustrativa variabler)

**2:a axeln**

**egenvärde:0,05, förklaringsvärde 12%**

fbet<2,5------------------------------------------------+---------------------------------------------------------------+

! ! pbetyg<2,5!

! fbet2,5-2,9 ! !

! ! pbetyg2,5-2,9 !

! f3:eval ! p2:val !

! ffbonde ! pmbonde !

! ! fmbonde !

! ! **FORDON3** !

! **VÅRD2** ffokvarb ! !

! **KONSUMTION** ffkvarb fmkvarb ! pfkvarbet !

! fhyres- ! phyresrätt 2-4 rum !

! rätt fmokvarb ! pfokvarbet pmokvarbet !

! 2-4 rum ! !

! ffsmåföret **JORDBRUK2** **TRÄDGÅRD2** ! p2rum pmsmåföretag **FORDON2** **BYGG2** !

!**BEKLÄDNADS2** fbostadsrätt 2-4 rum **LIVSMEDEL2** pfsmåföretagare **VERKSTADSTEKN2** !

!**TEXTIL3** **OMVÅRDNAD3** fmfo **HANDEL** **EKONOMI2** pinkomst2 **INDU-** **ELTELE3** !

! **oKONTOR2** ! **STRI3** !

! f2rum ! **ELTELE2** !

! ! pbostadsrätt 2-4 rum ! **1:a**

! fmanställd **HANDELS3** ! pfbonde **TEKNISK2** ! **axeln:**

! ! **DRIFTS2** pvilla 2-4 rum **TRÄTEKNISK2** !

! ffmtjm **ESTETISK2** **SOCIAL2** ! pbetyg3,0-3,5 pmanställd tt ! **egen-**

! ffanställd ! pfanställd ! **värde**

+----------fvilla---------------fftekniker-----**EKONOMISK3**-----------------------pmmtjm----------------------------------+ **0,3**

! 6-8 rum **HUMANISTISK3** ! pradhus !

! ! ! **förkl**

! fmmtjm ! pfmtjm pftekniker ! **värde**

! ffklasslärare ! ! **73,2**

! fhyresrätt ! pfklasslärare **TEKNISK4** !

! 6-8 rum ffoffsekt **SAMHÄLLSVET3** ! pbostads- pvilla !

! ! rätt 6-8 rum !

! fbostads- ffföretagsled ! !

! rätt 6-8 rum fminkomst4 ! phyresrätt !

! ffkonstprod fmklasslär **MUSIK2** ! 6-8 rum pmtekniker !

! f7rum ! pmklasslärare !

! ! pfhtjm !

! ffhtjm ! pvilla 6-8 rum !

! fmkonstproducent **NATURVET3**! !

! fmhtjm ffciviling pbostads- pfkonst- pmatematiksk !

! f8rum fmatemsk rätt ! producent !

! fhögrelärare 6-8 rum pmkonst- pmhtjm pfföretags- !

! producent ledare !

! ffläkare ! pfinkomst5 pfhögrelärare !

! ! pfcivilingenjör !

! fmhögrelärare ! pmhögrelärare pmföretagsledare !

! fbetyg4,0-4,5 pfläkare !

! fmläkare pmläkare !

! fmcivilingenjör pmcivilingenjör !

! fbetyg>4,5! pbetyg4,0-4,5 !

! ! pbetyg>4,5 !

+-------------------------------------------------------+---------------------------------------------------------------+

Hur förhåller det sig med de skillnader mellan linjerna som har att göra med elevernas mått av betygsframgång i grundskolan? Den här beskrivna sociala hierarkin mellan linjerna tycks ju enligt Graf 1 också vara en betygsmässig hierarki?

En metodisk utvikning är här nödvändig. Elevernas betyg i årskurs 9 har i den presenterade grafen fått status av passiv, illustrativ variabel, som inte påverkar den struktur som grafen pekar ut. Avsikten var att renodla den aspekt av rekryteringen till gymnasieskolan som rör elevernas sociala ursprung, samtidigt som könsdimensionen bibehölls. Som vi kan se förefaller den sociala hierarkiska ordning som den andra, vertikala dimensionen i grafen beskriver också vara en betygshierarkisk ordning. De yrkesförberedande linjerna i grafens övre del kännetecknas också av att de tar emot särskilt många flickor och pojkar med låga medelbetyg, under det att de teoretiska och studieförberedande linjer i grafens nedre del utmärks av att elever med höga betyg söker sig dit.

Men det finns fog för att fråga vad som händer om också elevernas betygsprestationer tas med i beräkningen redan när kartan ritas. Kommer de grundläggande polariteterna att se annorlunda ut? Av utrymmesskäl återges inte här den grafiska återgivningen av den analys i vilken även elevernas betygsprestationer räknats in från början som aktiv variabel. Relationerna mellan utbildningarna, de grundläggande polariteterna, blir nämligen praktiskt taget identiska: en hierarkiserad kvinnlig gymnasieskola står mot en likaledes hierarkiserad manlig gymnasieskola. Emellertid kommer de modaliteter som anger betygsprofilen i linjernas rekrytering att överta praktiskt taget allt statistiskt "förklaringsvärde" (bidrag till faktorns samlade chi-2-värde) och de modaliteter som avser elevernas sociala ursprung att förvisas till en andraplatsnivå. Samtidigt höjs det ovan omtalade s.k. egenvärdet hos faktorn kraftigt. Hur ska detta tolkas? Förmodligen så att grundskolebetyget kan betraktas – vid sidan av kön – som den enskilda faktor som är mest predicerande för elevernas val av gymnasielinje. Men det är för den sakens skull inte alls en bisak att indikatorerna på elevernas sociala ursprung samtidigt placerar sig, även i denna struktur, på praktiskt taget identiskt samma sätt som i den ovan redovisade grafen. Detta är ett uttryck för att elevernas betyg i sin tur hänger samman med, inte är oberoende av, deras sociala ursprung.

De följande stapeldiagrammen belyser sambanden mellan elevernas sociala ursprung, betygsprestationer och linjeval, med fokus framför allt riktat mot elever ur högre sociala skikt och mot högpresterande elever. Låt oss emellertid först tänka bort elevernas sociala ursprung och se närmare på var i gymnasieskolan de elever hamnade som hade de allra högsta betygen med sig i bagaget från högstadiet (Diagram 1). Det är inte förvånande att naturvetenskaplig linje intar en särställning. Mycket höga avgångsbetyg från högstadiet tycks för både flickor och pojkar fungera som en uppmaning att söka sig till denna linje. Det kan vara värt att notera att gymnasieskolans mest attraktiva linje mätt i antal elever, den ekonomiska, inte utgör något påfallande attraktivt alternativ för elever med starkast skolkapital i bagaget. Vidare bör noteras att det bland de 2-åriga linjerna endast är den estetiska linjen och musiklinjen som överhuvud taget var synliga alternativ för dessa elever.



Nu är dock som sagt inte betygen socialt jämnt fördelade. Annorlunda uttryckt: chansen att få höga betyg i högstadiet varierar starkt mellan de sociala grupperna. Diagram 2 visar hur samtliga elever i Stockholmsregionens gymnasieskolor i fem sociala grupper fördelar sig på sex betygskategorier. Om vi håller oss till de högsta betygskategorierna, kan vi bland annat konstatera att 23.1 procent av alla elever med ursprung inom övre medelklassen hade ett medelbetyg på 4.0-4.4 och 6.7 procent ett medelbetyg över 4.4. Betygsprestationerna hos dessa elever kan jämföras med dem hos elever med ursprung i exempelvis familjer inom lägre arbetarklass, av vilka 8.3 procent hade ett betygsmedeltal mellan 4,0 och 4,4 och 1.7 procent fick ett medelbetyg över 4.4. För att understryka sambandet med nästföljande tabell, kan samma mönster formuleras så att närmare 30 procent (29.8) av eleverna med ursprung inom övre medelklassen hade ett betygsgenomsnitt på minst 4.0, under det att motsvarande andel av eleverna med ursprung inom lägre arbetarklassen uppgick till knappt 10 procent (8.4). Uttryckt på ännu ett sätt: elever med ursprung inom övre medelklassen hade 3 gånger så stor chans att få de högsta betygen i Årskurs 9 som elever med ursprung i lägre arbetarklass.



Låt oss nu specificera sambandet mellan socialt ursprung, betyg och val av gymnasielinje. Tabell 1 skiljer, inom var och en av de fem sociala grupperna på denna aggregerade nivå, på elever med olika mått av betygsframgång i högstadiet (de tidigare 6 olika betygsnivåerna har här för åskådlighetens skull reducerats till 3) och visar till vilken typ av gymnasielinje de sökte sig (för samma åskådlighets skull åtskiljs bara tre typer av linjer). Vid avläsningen av tabellen bör man hålla i minnet *den andel av samtliga elever i varje social grupp* som fått ett betyg som motsvarar var och en av de tre betygskategorierna (ett värde som anges i tabellen för varje grupp och betygsnivå), med andra ord hur pass sannolikt det var för en elev ur denna sociala grupp att överhuvud taget tillhöra denna betygsnivå.



Några av de förhållanden tabellen gör synliga bör kommenteras. För det första illustrerar den att musiklinjen, samt estetisk och social linje, alla 2-åriga, tillsammans med de 3-åriga teoretiska linjerna utgör ett alternativ till de yrkesinriktade 2-åriga linjerna för de barn från de högsta sociala skikten som fått särskilt dåliga betyg i grundskolan. Gissningsvis kan familjer ur dessa skikt, mer än andra familjer, i dessa linjer se just ett alternativ till de 3-åriga teoretiska linjerna som barnen så att säga normalt borde gå på, dels för att de (i synnerhet vad gäller social linje) också kan fungera som studieförberedande[[44]](#footnote-44)och därför erbjuder en tillflykt från de stigmatiserande yrkesorienterade linjerna, dels för att de (som i fallet med estetisk linje och musiklinjen) kan uppfattas som platser där familjens och barnets kulturella kapital både kommer till sin rätt och kan utökas.

Vidare visar tabellen att de dispositioner i förhållande till framtiden och till utbildning som skiljer de sociala klasserna åt blir särskilt synliga i de mellanliggande betygskategorier (3.0-3.9), där skolan inte givit något entydigt domslut om barnets kompetens och värde på utbildningsmarknaden. Om bara 13 procent av eleverna med genomsnittliga betyg med ursprung i övre medelklassen söker sig till gymnasiets yrkeslinjer, är motsvarande andel för barn ur lägre arbetarklassen i samma betygskategori nästan 4 gånger högre (39 procent).

Men den mest intressanta informationen gäller gymnasievalen bland elever med de högsta betygsgenomsnitten från grundskolan. Även om de små skillnader mellan de sociala grupperna som här kan konstateras går i samma riktning som de tidigare mer signifikativa skillnaderna, tyder det mesta på att ett tydligt besked från skolan om elevens kompetens av alla grupper också tolkas som ett besked om att välja de studieförberedande teoretiska linjerna. Vi bör emellertid här hålla i minnet att andelen elever med höga avgångsbetyg från högstadiet varierar starkt mellan de sociala grupperna. Att chansen för en gymnasieelev från övre medelklasshem att tillhöra denna kategori är 4 gånger större än chansen för en elev med ursprung i lägre arbetarklassen, innebär att de senare är betydligt mer starkt selekterade än de förra och att de, när de senare fylkar sig till sina klasskamrater på gymnasiet, är betydligt mindre representativa för elever med samma bakgrund än vad deras nya klasskamrater från övre medelklasshem är för sin ursprungsgrupp (förutsatt att de verkligen hamnar samma skola, vilket de mekanismer som reglerar skolornas rekrytering ofta gör mindre sannolikt).



Låt oss specificera ytterligare genom att titta närmare på de två grupper som representerar polerna i den sociala klassificeringen, elever från övre medelklasshem och elever med ursprung i lägre arbetarklassfamiljer. Diagram 2a och 2b visar var flickor respektive pojkar ur dessa grupper och med olika mått av framgång i högstadiet hamnat bland gymnasiets linjer. Diagrammen visar samtidigt hur stor andel av flickorna respektive pojkarna i de två sociala grupperna som överhuvud taget hade medelbetyg på de tre nivåer som här använts. Av samtliga övre medelklassdöttrar hade exempelvis bara 8 procent ett medelbetyg under 3.0, att göra med 26 procent för flickor från lägre arbetarklasshem. De senare hade med andra ord 3 gånger större chans att hamna i den lägsta betygskategorin än flickor hade ur övre medelklassen. För pojkar var motsvarande andelar 14 procent respektive 41%. Det omvända förhållandet gällde för medelbetyg på minst 4.0.

För flickorna med lägst betyg utgjorde inom båda sociala grupperna 2-årig vårdlinje och 2-årig handelslinje de främsta alternativen, dock inte i samma ordning för de två grupperna. Att övre medelklassflickor med låga betyg framför allt sökte sig till handelslinjen, beror förmodligen på ett förhållningssätt till utbildningssystemet som för dem också gjorde 2-årig social linje och 3-årig humanistisk till tänkbara alternativ, snarare än den mer snävt yrkesinriktade konsumtionslinjen, vilken rankades högre av flickor från lägre arbetarklasshem. De tydligaste skillnaderna mellan de två grupperna återfinns emellertid bland de flickor som fick mer genomsnittliga betyg. Övremedelklassens starka tilltro till utbildningssystemet och till sin egen förmåga att utnyttja det visar sig i att de fem s.k. teoretiska linjerna hamnar främst bland alternativen för flickor ur dessa sociala skikt. Omvänt illustreras den tvekan inför skolan och den svaga tilltro till sina egna möjligheter att hävda sig där som är karaktäristisk för sociala grupper med särskilt lite utbildningskapital i att 2-årig handelslinje och 2-årig vårdlinje, tillsammans med ekonomisk linje, utgör huvudalternativ bland flickor i denna betygskategori ur lägre arbetarklassen. För flickor med de högsta medelbetygen har skillnaderna till stor del planats ut, även om det är kännetecknande att satsningen på naturvetenskaplig och samhällsvetenskaplig linje tycks vara mer naturlig inom de högre samhällsskikten än inom de lägre, där förtroendet för yrkeslinjen (vid sidan av den 4-åriga tekniska linjen) bland de teoretiska linjerna, ekonomisk linje, inte balanserades av ett lika starkt förtroende för samhällsvetenskaplig linje.

Bland pojkarna är likartade skillnader synliga i förhållningssättet till utbildningsvalen i gymnasieskolan. Bland övre medelklasspojkar med låga betyg utgjorde den 2-åriga handelslinjen det främsta alternativet, samtidigt som 2-årig social, 4-årig teknisk och 3-årig humanistisk också ingick i horisonten av möjligheter. Bland pojkar med ursprung i lägre medelklassen dominerade nästan helt de rent yrkesinriktade linjerna. För de pojkar som lyckats mer genomsnittligt i högstadiet (betyg 3.0-3.9), återfinns skillnader lika dem som kunde konstateras för flickorna. För pojkar ur de högre samhällsskikten tedde det sig naturligt att i första hand söka sig till gymnasiets teoretiska linjer och i synnerhet den 4-åriga tekniska. Det är också talande att gymnasiets elitlinje framför andra, den naturvetenskapliga, till vilken man kan bli antagen utan höga betyg, utgjorde det främsta alternativet för 11 procent av dessa pojkar. För pojkar från lägre arbetarklassfamiljer utgjorde vid sidan av ekonomisk och teknisk linje framför allt den 2-åriga el- och teletekniska linjen ett attraktivt alternativ. För pojkarna med de högsta betygen, slutligen, är den stora skillnaden mellan de två sociala grupperna den att övre medelklasssönerna i särskilt hög grad satsade på naturvetenskaplig linje, samt att de 2-åriga linjerna nu med undantag för musiklinjen försvunnit från horisonten, vilket inte var fallet för pojkarna med ursprung i lägre arbetarklasshem, bland vilka 4 procent sökte sig till driftsteknisk eller el- och teleteknisk linje.



När dessa skillnader diskuteras, måste vi emellertid hålla i minnet att selektionen till de tre olika betygskategorierna var helt olika för både pojkar och flickor i de två sociala grupperna. De 8 procenten övre medelklassflickor som fått betyg under 3.0 i högstadiet utgjorde en liten minoritet av denna grupp och var med andra ord inte alls typiska för den, under det att de 26 procenten lägre medelklassflickor som fått samma betyg representerade en fjärdedel av alla flickor med detta ursprung. Det omvända förhållandet gällde som vi sett för den betygskategorin. De 16 procent av flickorna ur lägre medelklasshem och de bara 7 procent av pojkarna me denna bakgrund som fått höga betyg var betydligt mer selekterad, betydligt mindre typisk för sin grupp som helhet än de 36 procent bland flickorna och de 24 procent bland pojkarna inom övre medelklassen var för sina grupper.

Låt oss tänka bort betygsprestationerna i högstadiet och bara se hur flickor och pojkar ur de fem aggregerade sociala grupper vi hitintills diskuterat fördelade sig på gymnasieskolans linjer. Tabell 5 visar de 10 linjer till vilka störst andel ur var och en av de fem grupperna sökt sig.



Att ekonomisk linje intar en särställning bland flickor ur alla fem sociala grupper hänger som vi sett samman med att den uppfattas som den främsta alternativet för dem som nått mer genomsnittlig betygsframgång i högstadiet. För flickor ur de högsta samhällsskikten utgjorde naturvetenskaplig och samhällsvetenskaplig linje starka alternativ, medan framför allt naturvetenskaplig linje förlorar i betydelse bland flickor i lägre skikt. Det är talande att oavsett betygsprestationerna, utgörs de fem viktigaste alternativen bland flickorna ur de högsta skikten av dem fem s.k. teoretiska linjerna.

Bland pojkarna kan liknande förskjutningar iakttas. Teknisk linje förlorar i betydelse när vi rör oss från övre medelklassen till den lägre arbetarklassen. Andelen pojkar ur dem fem grupperna som sökte sig till naturvetenskaplig linje faller likaså drastisk, bland annat därför att valet av naturvetenskaplig linje är starkt beroende av de höga betyg i grundskolan vilka lättare tillfaller elever ur de högsta skikten. Liksom i fallet med flickorna, är chansen att en pojke med ursprung i övre medelklassen ska gå på naturvetenskaplig linje dubbelt så stor som för en pojke ur ett medelklasshem, och skillnaden växer när vi rör oss nedåt i den sociala hierarkin.

Sambandet mellan socialt ursprung och betyg blir också synligt i de 5 procent av alla övre medelklasspojkar som gick på handelslinjen, vilka till största delen utgörs av dem som hade de lägsta betygen (25 procent av övremedelklasspojkarna i den lägsta betygskategorin valde 2-årig handelslinje; se föregående tabell). Det är också synligt i förhållandet att 2-årig bygglinje utgjorde det främsta alternativet för pojkar ur högre och lägre arbetarklass, av vilka mellan 30 och 40 procent tillhörde den lägsta betygskategorin i den klassificering som använts här: vare sig deras betygsprestationer eller deras dispositioner i förhållande till utbildning uppmuntrade till att istället välja exempelvis 2-årig handelslinje eller social linje.

Gymnasielinjernas rekrytering och olika elevegruppers val av gymnasielinje har hitintills diskuterats på en tämligen aggregerad nivå, med bara fem sociala grupper, ordnade “vertikalt” efter en enda dimension i vilken högre belägna grupper förutsätts besitta mer av kulturella, sociala och eonomiska resurser än lägre placerade grupper. Detta är en delvis alltför grov bild. Betydande skillnader återfinns mellan sociala grupper på samma globala nivå, men med delvis olika slags tillgångar. Eller rättare: för en given social grupp kan vissa former av kapital väga särskilt tungt i upprätthållandet av dess ställning, under det att andra grupper är relativt sett mer beroende av andra tillgångar. För att sådana polariteter ska framträda måste den endimensionella sociala klassificering som hitintills använts nyanseras. Som vi ska se framträder då bland annat skillnader mellan grupper i samhället som är mer beroende av ekonomiska tillgångar eller befinner sig närmre samhällets ekonomiska sfär, å ena sidan, och grupper vars ställningar vilar mer på kulturella tillgångar och utbildningskapital, å andra sidan.

Diagram 4 återger just denna polaritet, återspeglad i den tilltro olika sociala grupper hyser till ekonomisk linje, å ena sidan, och naturvetenskaplig linje, å den andra. Den förra står särskilt högt i kurs inom sociala grupper som står ekonomin som socialt område nära, men värderas lägre av grupper vars ställningar främst beror på utbildningskapital och andra former av kulturellt kapital. Barn till jurister, handelsmän, företagsledare och till högre tjänstemän i privat sektor har exempelvis nära 3 gånger större chans att befinna sig på ekonomisk linje än barn till universitetslärare eller konstproducenter och nästan dubbelt så stor chans att gå där som barn till läkare. Det omvända gäller för naturvetenskaplig linje, som väljs av en tredjedel av alla universitetslärarbarn och en fjärdedel av alla läkarbarn, men av bara en sjättedel av företagsledarbarnen och mindre än en femtedel av barnen till jurister och högre tjänstemän i privat sektor. Naturvetenskaplig linje, med sin betoning på kombinationen av allmänbildning och teoretisk, naturvetenskapligt orienterad skolning, och med matematikämnet som centralt karaktärsdanande ämne, representerar förmodligen just de värden och det slags intellektuella kompetens på vilka kulturellt starka gruppers ställning vilar och som de har ett medvetet eller omedvetet intresse av att förnya och försvara.





**TABELL 2**. Tabellen visar hur stor andel av pojkarna och flickorna i 23 olika grupper (förenklad version av klassificeringen innehållande 32 grupper) som gick på 17 skilda gymnasielinjer. De vertikala gråtonade kolumnerna redovisar samma sak men för den aggregerade gruppen. Det bör observeras att exempelvis de 8 sociala grupper, från civilingenjörsbarn till företagsledarbarn, som förs till kategorin övre medelklassbarn inte utgör alla grupper som inkluderats i den senare kategorin, eftersom gruppen officerer av utrymmesskäl inte medtagits. Samma sak gäller de grupper som summerats i kategorierna medelklassbarn och lägre medelklassbarn. De aggregerade kategorierna barn till kvalificerade arbetare och barn till okvalificerade arbetare har ersatt de skilda arbetargrupper som i på denna klassificeringsnivå (32 grupper) normalt ingår och motsvarar de tidigare kategorierna högre respektive lägre arbetarklass. Slutligen bör det sägas att kolumner bara undantagsvis summerar till 100 procent, eftersom ett antal gymnasielinjer saknas.

Tabell 2 redovisar den andel av pojkar och flickor ur 23 sociala grupper (av utrymmesskäl förenklad form av klassificeringen med 32 grupper) som gick till de fem s.k. studieförberedande linjerna, till 2-årig social, estetisk och musiklinje, samt till 9 andra 2-åriga yrkesinriktade linjer. Låt oss jämföra två grupper som representerar den polaritet som just beskrivits, universitetslärarbarn och företagsledarbarn. Den mest iögonfallande skillnaden grupperna emellan är just den betydelse de fäster vid naturvetenskaplig resp. ekonomisk linje, men det kan också vara värt att lägga märke till att sju gånger fler universitetslärarsöner än företagsledarsöner väljer humanistisk linje, där de gissningsvis genom sitt större kulturella kapital kan känna sig mer hemma och också förbereda tänkbara framtida studier med kulturell eller allmänbildande orientering. En liknande motsatsställning existerar mellan högre tjänstemän i offentlig sektor och de i privat. Däremot tycks de grupper, som samtidigt som de är starkt beroende av sitt utbildningskapital, förfogar över ett mindre starkt sådant och därför inte med samma självklarhet kan prioritera naturvetenskaplig linje – som ämneslärarbarn och klasslärarbarn -, vara mer benägna att söka sig till ekonomisk linje, eller för pojkarnas del till den av de teoretiska linjerna som mest tydligt ställer en yrkesutbildning i utsikt, 4-årig teknisk.

Låt oss slutligen återigen vända på perspektivet och ställa frågan vad de utbildningsstrategier som här diskuterats betyder för “profilen” hos de enskilda linjerna, alltså hur elevgruppen på olika linjer är sammansatt. Tabell 3 redovisar andelstal på gymnasielinjerna för elever i tre betygskategorier inom de sociala fem grupperna på den aggregared nivån i det klassificeringssystem som använts. Vi kan bland annat se att naturvetenskaplig linje domineras av närvaron av flickor och pojkar ur övre medelklassen med höga betyg från grundskolan, och i viss mån av flickor och pojkar med medelklassursprung och höga betyg. Samhällsvetenskaplig och ekonomisk linje domineras likaledes av pojkar och flickor från övre medelklass och medelklass, men nu av dem som hade mer genomsnittlig framgång i Årskurs 9. Vidare tar linjerna emot fler elever från lägre sociala skikt än den naturvetenskapliga. Den humanistiska linjen tycks tillsammans med 4-årig teknisk ha den socialt sett mest spridda rekryteringen bland de studieförberedande linjkerna, men en könsmässig sned balans. Den socialt sett kanske mest blandade linjen av alla är 2-årig social, under det att musiklinjen och i viss mån den estetiska linjen domineras av övremedelklass- och medelklassbarn.





## 4. Skolorna

Låt oss härnäst titta närmare på skillnader mellan skolor. Denna jämförelse är artificiell i den meningen att gymnasieskolorna knappast kan betraktas som homogena företeelser. Rekryteringsprofilerna kan skilja sig väsentlig mellan linjerna på en och samma skola, beroende på linjernas inriktning. Att en skola har exempelvis fordonsteknisk linje innebär också att den tar emot pojkar med arbetarursprung och med relativt låga betyg från högstadiet, alldeles oavsett skolans karaktär i övrigt.

Å andra sidan kan man också säga att en skola i sin helhet i regel[[45]](#footnote-45) utgör en avgränsad social "miljö" med viss karaktär. Närvaron av en fordonsteknisk linje – för att behålla exemplet ovan – karaktäriserar i denna mening också skolans andra linjer: dess elever är synliga i skolmiljön, dess lärare har något att betyda i lärarkollegiet, undervisningslokalerna kan vara ett inslag i den fysiska omgivningen.[[46]](#footnote-46)

I det följande ska ingen hänsyn tas till skillnader i könsrekryteringen till de olika skolorna. Betydande sådana finns givetvis och framför allt vad gäller de skolor som enbart har yrkesinriktade linjer. Vårdgymnasier som S:t Göran, där bara flickor går, skiljer sig helt från gymnasieskolor där yrkesinriktade linjer för pojkar dominerar, exempelvis Polhemsgymnasiet.

Graf 2 är resultatet av en korrespondensanalytisk beräkning av relationerna mellan Stockholmsregionens gymnasieskolor när hänsyn tas bara till deras sociala rekrytering (32 sociala grupper). Vi måste börja med en stark reservation. Det s.k. egenvärde, vilket är en indikator på en faktors eller axels styrka (egentligen: avstånd från en oberoende, slumpmässig fördelning), är alltför lågt för grafens andra dimension. Detta har tvivelsutan att göra med det som just sagts, nämligen att gymnasieskolor som sådana är svåra jämförelseobjekt eftersom deras rekrytering till väsentlig del alltid beror på de gymnasielinjer de företräder. Om exempelvis Östra Reals gymnasium på Östermalm i grafen placerar sig nära det vi senare ska kalla för en kulturell pol i fältet av gymnasieskolor, så bör man minnas att denna skola också hade linjer vars rekryteringsprofiler stod tämligen långt från dem som var typiska för denna pol, och i själva verket hade större släktskap med helt andra utbildningar på andra skolor. Det är alltså begripligt att de tekniska värdena i analysen (det ovan omtalade egenvärdet) ger vid handen att denna andra dimension långt ifrån är säkerställd och får betecknas som tämligen svag, även om den stabilt uppträder i flera delvis olikartade analysförsök med hela skolor som jämförelseobjekt, vilket normalt brukar anses vara ett argument för att en funnen dimension är tolkningsbar. Det låga egenvärdet på denna andra faktor till trots ska den här medtagna tvådimensionella projeceringen av analysens två första dimensioner ända redovisas, som ett sätt att ge underlag för resonemang om skillnader mellan gymnasieskolor i Stockholmsregionen.

Den första polariteten – den horisontella som ställer skolor i grafens högra del mot skolor i dess vänstra del – är statistiskt mer säkerställd och uttrycker en inte oväntad motsatsställning mellan vad som skulle kunna kallas en elitpol inom fältet av gymnasieskolor och en arbetarklasspol. Danderyd, Hersby, Blackeberg, Franska skolan, Bromma, Kungsholmen, Gångsätra, Saltsjöbaden, Åva, Nya Elementar, Södra Latin, Östra Real, Enskilda gymnasiet var alla skolor som i särskilt hög grad utmärkte sig genom sin höga sociala rekrytering. De särskilde sig i särskilt hög grad från yrkesinriktade gymnasier som Skytteholm, Grantorp, Polhem, Jakobsbergs vårdgymnasium, Enskede Gård, men också i ingen liten utsträckning från större gymnasieskolor med utbud även av teoretiska linjer som Tumba, Farsta, Nacka, Skärholmen, Vallentuna eller Solna. Denna första dimension eller polaritet blir synlig i Diagram 5, i vilket redovisas andelen övremedelklasselever, å ena sidan, och andelen elever ur arbetarhem (alla arbetarkategorier sammanslagna), å den andra, på Stockholmsregionens gymnasieskolor. Danderyds gymnasium tog emot 46 procent av sina elever från övremedelklassfamiljer, men bara 16 procent från familjer som klassificerats som någon form av arbetarklass. För Gångsätra på Lidingö vara motsvarande andelstal 40 respektive 13. Detta ska jämföras med skolor som Polhem, med 5 procent av eleverna ur övremedelklassfamiljer och närmare 50 procent från arbetarhem, eller en skola som Tumba med en femtedel av eleverna med ursprung i övre medelklassen och knappt en tredjedel med arbetarklassbakgrund.

Till största delen torde de här synliga skillnaderna bero på skillnader i skolornas upptagningsområde. Delar av Lidingö (Hersby, Gångsätra), Danderyd, liksom delar av de norra förorterna som Bromma och delar av Täby (Åva, Tibble, Nya Elementar) och undantaget bland de södra förorterna, Saltsjöbaden, är sannolikt socialt sett betydligt mer homogena områden än exempelvis söderförorter som Tumba, Farsta eller Skärholmen. Åtminstone för Södra Latins och Kungsholmens del påverkades rekryteringen sannolikt också av att skolorna hade linjer med s.k. riksintag (teater- och musikklasser) och som att döma av de analyser som presenteras längre fram i denna studie hade en hög social rektytering.

**GRAF 2.** Relationerna mellan Stockholms gymnasieskolor när hänsyn tas bara till elevernas sociala ursprung (faderns yrke, 32 sociala grupper); andra egenskaper illustrativa

**2:a axeln**

**egenvärde 0.03, förklaringsvärde 12%**

+---------------------------------------------------+-----------------------------------hyresrätt 6-8 rum---------------+

! ! !

! ! bostadsrätt !

! ! 6-8 rum !

! ! !

! ! konstproducent !

! ! journalist !

! ! !

! HANINGE ! SÖDRA LATIN !

! VÅRDGYMN ! !

! ! !

! ! !

! *hyresrätt* ! !

! *2-4 rum* ! !

! *flerbostadshus* ! !

! ! !

! ! KUNGSHOLMEN !

! kv arb i serv ! !

! *3 rum* KRISTINEBERG ! VASA ÖSTRA REAL !

! SOLNA ! !

! okv arb i serv S:T GÖRAN kontorsanst/off !

! klasslärare !

SKYTTEHOLM ENSKEDE KÄRRTORP SKÄRHOLMEN sjukvård yrke *betyg >4,5* !

! GÅRD TENSTA *2:ahandsval* ! !

! arbet i repro inkomstnivå 1 ! FRANS SCHARTAU universitetslärare läkare!

! BOTVIDSGYMN FARSTA ! !

! POLHEM VÄSTBERGA SUNDBYBERG *bostadsrätt* SALTSJÖBADEN ENSKILDA

! kontorsanst/off ! GYMNASIET

! betyg >2,5 GRANTORP STADSHAGEN småföret förman ! ! **1:a**

! GUBBÄNGEN *bostadsrätt 2-4 rum* BRÄNNKYRKA *engel sk* ! **axeln**

+--------------------okv arb i prod-i*nkomstnivå 2*---+-----------mtjm/off--------------------BROMMA----------------------+ **egen-**

! ÅSÖ ! *1:ahandsval* *matem sk* GÅNGSÄTRA ! **värde:**

! kv arb i prod SPÅNGA NACKA S:T JACOBI ämneslärare handelsman jurist! **0.1**

! TYRESÖ handelsanst *betyg 4,0-4,5* ! **förkl**

! JAKOBSBERGS FREDRIKA *villa* RUDBECK htjm/off DANDERYD *8 rum*! **värde:**

! VÅRDGYMN BREMER ! tekniker/off ! **32%**

! EDSVIKEN HUDDINGE ! *5 rum* NYA HERSBY civilingenjör inkomst- !

! polis ! mtjm/pr ELEMENTAR officer nivå 5 !

! BANDHAGEN *radhus* TUMBA ! företagsledare !

! *2-4 rum* ! !

! lantarbetare BERGA LANT- VILUNDA- JAKOBSBERG ÅVA TIBBLE FRANSKA SKOLAN !

! BRUKSSKOLA SKOLAN ! htjm/pr *7 rum* !

! tekniker/pr *äger* *5 rum* BLACKEBERG !

! ! *bostaden* *villa 6-8 rum* !

! VALLENTUNA THORILDSGYMN !

! ! !

! bonde ! *radhus 6-8 rum* !

! ! !

+---------------------------------------------------+-------------------------------------------------------------------+



Graf 1 ger också vid handen att de skillnader korrespondensanalysen pekar ut också drar med sig andra slags skillnader, som exempelvis att skolorna vid elitpolen också utmärks av att eleverna där tenderar att ha höga betyg, att bo rymligt (“8 rum” är en indikator som inte säger att alla elever på dessa skolor skulle bo i bostäder på minst 8 rum och kök, utan ger vid handen att det är en utmärkande egenskap hos dessa skolor att, i jämförelse med andra skolor, ha många elever med sådana boendeförhållanden).

Låt oss vidare något undersöka den andra polaritet som grafen pekar ut och som inte svarar mot korrespondensanalysens krav på säkerställd faktor, nämligen den mellan skolor i grafens övre del och skolor i dess nedre. Grafen antyder att Södra latin, Östra Real och Kungsholmen särskilde sig från skolor som Tibble, Blackeberg, Thorildsplan och Åva genom att ta emot särskilt många elever som var barn till konstproducenter, journalister, och särskilt få barn till företagsledare och högre tjänstemän i privat sektor. Diagram 6 visar dessa gruppers andel på de gymnasieskolor som mest bidragit till den första dimensionens pluspol, dvs. till det vi kallat för elitpolen i fältet av gymnasieskolor i Stockholmsregionen. I synnerhet Södra Latin utmärker sig genom att ta emot särskilt få barn till företagsledare och högre tjänstemän i privat sektor, och särskilt många barn till konstproducenter och journalister. Till Östra Real söker sig också förhållandevis många barn till journalister och konstproducenter, förmodligen en indikator på att den sociala profilen hos Östermalm ändrats under 80-talet, så att bland annat mediayrken där blivit mer rikligt företrädda (vilket skulle kunna förklaras av närheten till bland annat Sveriges radio, men möjligtvis också av att grupper verksamma i media sannolikt kan utnyttja ett jämförelsevis starkt socialt kapital i jakten på hyresrätter i en eftertraktad del av innerstaden). Kungsholmen tar emot förhållandevis många barn till konstproducenter och få barn till företagsledare, men utmärker sig inte genom en svag rekrytering av elever från hem där fadern var högre tjänsteman i privat sektor, vilket senare kan bero både på det direkta upptagningsområdets karaktär och på de s.k. musikklasserna (på dessa utgör körmusik ett tillägg till den normala undervisningen på de teoretiska linjerna), vilka kommer till skolan från Adolf Fredriks musikskola. Skolor som Tibble, Åva och Danderyd i de norra förorterna har få barn till journalister och konstproducenter, men tar emot många elever ur företagsledarhem .

För jämförelsens skull har andelen läkarbarn och universitetslärarbarn – två grupper med jämförelsevis starkt kulturellt kapital, i synnerhet utbildningskapital – på de 12 skolorna lagts in i diagrammet. Läkarbarnen är många på Kungsholmen, vilket återigen möjligtvis kan hänga samman med att den körmusik som där förekommer ofta utgör naturlig del av den bildning som denna grupp förvaltar och har intresse av att reproducera. Det totala antalet universitetslärarbarn var jämförelsevis litet i Stockholms gymnasieskolor läsåret 1988/89 och deras andel på aggregerade enheter som gymnasieskolor var därför jämförelsvis låg.



Den andra polaritet som uttrycks i Graf 2 antyder också en motsatsställning mellan skolor som tar emot särskilt många elever från familjer i offentlig sektor och skolor som tar emot fler från hem där fadern arbetade i privat sektor. Diagram 7 förtydligar denna polaritet. Södra Latin och Kungsholmen skilde sig från skolor som Åva, Blackeberg, Saltsjöbaden och Tibble (och i synnerhet från Franska skolan och Enskilda gymnasiet, vilka dock hade så få elever att underlaget här knappast tillåter procentuella jämförelser) genom att många elever med förankring i offentlig sektor sökte sig dit. Detta kan bero på upptagningsområdenas sociala karaktär, men också på att dessa skolor och deras speciella linjer var särkilt attraktiva för grupper i offentlig sektor, exempelvis högre tjänstemän eller läkare (vilket var fallet med Kungsholmen). Villaområdena kring skolor som Åva, Blackeberg, Saltsjöbaden och Tibble är sannolikt präglade av en förhållandevis stark närvaro av grupper inom övre medelklassen och medelklassen, men i privat sektor.







Diagram 8 visar andelen elever ur hem i två skilda inkomstkategorier på de tolv skolorna. Störst andel elever ur hem med mer normala inkomster återfanns på Södra Latin, Åva, Kungsholmen, Östra Real och Nya Elementar, lägst andel kanske inte oväntat på Enskilda Gymnasiet, Franska skolan och Danderyd. Om vi ser höga inkomster som en indikator på större närhet till privat sektor och samhällets ekonomiska sektor, kan detta delvis bekräfta de tidigare funna polariteterna.

Diagram 9 och 10 visar andelen elever med hög bostadsstandard och andelen elever som bor i större bostadsrätter, hyresrätter och villor. De hierarkier som antyds förefaller likartade den som gällde inkomstförhållanden. Mest elever med spatiösa bostäder återfinns, förutom på Enskilda Gymnasiet och Franska skolan, på gymnasier som de i Danderyd, Gångsätra och Tibble, minst på Södra Latin och Kungsholmen. Vidare finns en liten, men synlig tendens till att en större andel av eleverna i innerstadsgymnasierna bland de tolv skolorna, det vill säga Kungsholmen, Södra Latin och, i synnerhet, Östra Real, tar emot fler elever som bor i större hyresrätter eller bostadsrätter, samtidigt som samma gymnasier har förhållandevis få elever som bor i större villor.



## 5. De enskilda utbildningarna

Låt oss avslutningsvis titta närmare på den struktur som framträder när relationerna mellan de enskilda gymnasieutbildningarna är objekt för analysen. Denna jämförelse är riktigare i den meningen att den tar hänsyn till skillnader både mellan linjer och mellan skolor och därvid undviker aggregerade eller genomsnittliga värden.

Den första polariteten i Graf 3 motsvarar helt och hållet den som återfanns i Graf 2, med den skillnaden att nu enskilda utbildningar framträder. Ju längre till höger i grafen vi rör oss, i desto högre grad befolkas utbildningarna av elever med ursprung i högre sociala skikt, desto större blir den andel elever som utgörs av söner och döttrar till läkare, universitetslärare, jurister, högre tjänstemän i offentlig och privat sektor, civilingenjörer och företagsledareledare. Bland de enskilda utbildningar som mer än andra karaktäriserar denna pol finner vi framför allt de naturvetenskapliga linjerna på skolor i utpräglade övremedelklassområden – Bromma, Gångsätra, Saltsjöbaden, Danderyd, Åva, Rudbeck, Hersby, S:t Jacobi – eller på den gamla läroverken bland innerstadsgymnasierna (gamla Vasa gymnasium, Kungsholmen, Östra Real och Södra Latin).

Till vänster i grafen finner vi utbildningar som utmärks av att de tar emot en särskilt hög andel arbetarbarn. Extrema representanter för denna pol är exempelvis vårdlinjerna på Upplands-Bros gymnasium, Åva och Tensta, eller 2-årig byggteknisk linje på Nacka gymnasium, Tumba eller Jakobsberg.

Grafen ger en antydan om att de sociala avstånden mellan de olika gymnasieutbildningar beror på samverkan mellan två huvudsakliga faktorer: å ena sidan linjens inriktning som sådan (teoretiska linjer står mot yrkesförberedande, vårdlinjen mot Na-linjen, osv), å andra sidan den enskilda gymnasieskolans upptagningsområde eller närsamhälle. Utbildningar på skolor belägna i jämförelsevis mycket homogena övremedelklassområden tenderar att dras mot grafens högra del. Detta är exempelvis fallet med Bromma och Danderyds gymnasier, där även ekonomlinjen – som annars i övrigt tenderar att inta en mellanställning mellan den högra polens elitutbildningar och den vänstra polens mer folkliga utbildningar – bidrar till den högra polen. Denna tendens balanseras emellertid av linjernas inriktning, som kan vara sådan att eliternas barn särskilt ogärna söker sig dit. Det senare tycks vara fallet med den 2-åriga linjen på Åva gymnasium i Täby, en skola vars naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga linjer har särskilt höga rekryteringsprofiler. Åva, en stor skola med både yrkesförberedande och teoretiska linjer, är med andra ord av allt att döma också en skola med inneboende sociala polariteter av ett slag som exempelvis Bromma gymnasium inte alls utmärks av.

Den andra dimensionen, den som består av polariteten mellan de utbildningar som framförallt återfinns i grafens övre högra hörn och utbildningar lokaliserade i dess nedre (främst högra) del, är mindre starkt. I själva verket är återigen den främsta indikatorn på avståendet till oberoende, det s.k. egenvärdet, återigen alltför lågt för att denna polaritetet ska kunna anses helt säkerställd. Å andra sidan är den motsatsställning analysen lyfter fram stabil, dvs. den återkommer i likartad form även när förutsättningarna för den statistiska bearbetningen ändras. Vi skulle alltså kunna säga att vi här har att göra med en polaritet som är långt ifrån lika stark som den motsatsställning som den första dimensionen återger, men som sannolikt ändå utgör en stabil dimension av gymnasieskolans struktur i Stockholm. Denna andra dimensions ena pol, den i grafens övre högra hörn och i synnerhet det område som inringats i kvadraten, utgörs av utbildningar vilka mottar särskilt många barn till grupper med starkt kulturellt kapital och med närhet till offentlig sektor, antingen kulturellt inriktade utbildningar eller de mer renodlat teoretiska och allmänbildande av gymnasiets linjer på vissa skolor (Södra Latin, Kungsholmen, Östra Real). Denna dimensions motsatta pol utgörs av utbildningar som utmärks av att där återfinns särskilt många barn till grupper som står privat sektor och samhällets ekonomiska fält nära, barn till högre tjänstemän i privat sektor, företagsledare, tekniker, handelsanställda, nämligen i synnerhet ekonomiska linjen, 4-årig teknisk och även naturvetenskaplig linje på vissa skolor i vars närområden dessa grupper är välrepresenterade (Hersby på Lidingö, Tibble i Täby, S:t Jacobi, Vallentuna, Thorildsplan).

Denna andra motsatsställning mellan en kulturell och en ekonomisk/teknologisk pol beror sannolikt i första hand på att de olika fraktionerna av den övre medelklassen eller överklassen inte har en helt likartad utspridning i Stockholm som geografiskt rum. I innerstaden är representationen relativt sett starkare än i de norra förorterna av grupper för vilka utbildningskapital och kulturellt kapital utgör avgörande sociala tillgångar (journalister, konstproducenter, läkare, universitetslärare, högre tjänstemän i offentlig sektor), under det att de norra förorterna har en relativt sett kraftigare representation av grupper med starkare ekonomiskt kapital och större närhet till samhällets ekonomiska fält (tjänstemän i privat sektor, företagsledare, civilingenjörer, tekniker i privat sektor). Det polariteter som dessa skillnader i gruppernas fördelning i det geografiska rummet tenderar att skapa förstärks i sin tur av att samma grupper tenderar att utveckla olikartade utbildningsstrategier och att värdera utbildningar olika. Gymnasieelever med ursprung i grupper för vilka utbildning och kultur utgör särskilt viktiga tillgångar är mer benägna än andra att investera i studier med naturvetenskaplig eller samhällsvetenskaplig inriktning eller att söka sig till konstnärligt inriktade utbildningar, och visar inte samma uppskattning för ekonomiska och tekniska utbildningar som elever ur grupper där ekonomiska tillgångar och närheten till ekonomin som socialt område har relativt sett större tyngd i arbetet för att återskapa eller förbättra den sociala ställningen.

**GRAF 3 (nästa sida).** Relationerna mellan Stockholmsregionens gymnasieutbildningar när hänsyn tas till deras sociala rekryteringsprofiler (32 sociala grupper). Indikatorer på skolframgång i högstadiet (6 betygskategorier), familjens boende- och inkomstförhållanden är illustrativa variabler

**Teckenförklaring:** SöL=Södra Latin, ÖsR=Östra Real, KU=Kungsholmen, DAND=Danderyd, SALT=Saltsjöbaden, FrS=Frans Schartau, BLACK=Blackeberg, THOR=Thorildsplan, ek=ekonomisk linje, hand2=2-årig handelslinje, el2=2-årig el- och teleteknisk linje, etc.. Aktiva variabler (modaliteter)i fet stil, inaktiva (illustrativa) i kursiv. Långt ifrån alla enskilda utbildningar – 200 i denna analys – har kunnat skrivas ut i grafen. Däremot är alla grundläggande polariteter representerade.

**2:a axeln**

egenvärde: 0.06; förklaringsvärde: 11.7%

+---------------------------------------------------------------+---------------------------**konstprod**-------------------+

! ! !

! ! SöLmus *hyresrätt >5 rum*  !

! ! !

! ! SöLsoc !

! ! !

! TENSTAsoc ! FrSsam KUhum !

! ! !

! SKÄRHhum ÖsRsoc SöLnat **journalister** !

! ! !

! ENSKEDEel2 DANDsoc KUsam ÖsRsam !

! ! SöLsam !

! ! BOTVest SOLLnat ÖsRnat *bostadsrätt >5 rum*  !

! *2 rum o kök* ! !

! TENSTAhand2 FARSTAhum ! JACOBIhum SUNDBnat VASAnat !

! TENSTAvård2 *hyresrätt* ! SöLest2 !

! TUMBAbygg2 KÄRRThand2*hyresrätt 2-4 rum* KRISTlivs2 SöLhum DANDhum GÅNGShumHERSBYsam **läkare**!

! VÄSTBbygg2 ! !

! NACKAel2 SKÄRvård2 **handanst off** **sjuk o**! JAKOBSBhum ÖsRhum bana SALTsam !

! **okv arb serv**FARSTAvård2 SKÄRek **häls yrk** **klasslärare** !

*betyg* **kv arb** ÅVAkons2 BOTVnat S:tGÖRANlivs2 ! FARSTAsam NACKAhumFARSTAnat BROMsam BROMnat !

*<2.5* **service** FARSTAhand2 ! !

! JAKOBSBbygg2 *inkomst <60 000t* ! *off sekt* KUek KUnat GÅNGnat **univlärare**

! JACOBIvård2 ! !

! *bet 2.5-2.9* FRBREMbyggHERSBYRUDBel2 KÄRRTeka ! JACOBIsam DANDsam *bet >4.4*

! UPPLBROvård2 BOTVhand2 RUDBhand2 *bostadsrätt* ! !

! TENSTAhum VÄSTBvård2 POLHel2 *kvinna* SPÅNGAnat ÅVAsam GÅNGek SALTnat **jurister**

! **okv arb repr småföret** BOTVek **kontorsans pr**! ! **1:a axeln**

+-------ÅVAvård2----**okval arb**--GRANTvård2 FRBREMvård2 FRBREMek--+---------------------------ÖsRek---------DANDnat- *>7 rum*  egenvärde:

! **produktion** ! **officerer** ! 0,18

! NACKAby2**kv arb** HUDDel2 *betyg 3.0-3.4***polis** ! **mln tjm off** BLACKnatDANDte4  *inkomst* ! förklarings-

! **prod** **lantbr arb** ! **hgr tjm off** >269000 ! värde:

! BOTVvård2 ÅVAby2 JACOBIhand2 *pr sekt* **teknoff** **handelsm** **ämneslä**  *bet4.0-4.4*  ! 28,6%

! *inkomst*  *villa 2-4 rum* *man*! *betyg 3.5-3.9* BROMek !

! *60-90t* POLHverk2 SUNDekHUDDek! **mln tjm pr** ÅVAtekn4 *inkomst* DANDek ÅVAnat !

! ! *150-269t* !

! FRBREMhand2 NACKAverk2 HUDDte4 TUMBAek NYAEek  **civiling** RUDBnat !

! **bönder** *radhus 2-4 rum* *4-6 rum o kök* **företagsled** !

! BANDHte4 ÅVAel2 **handelsanst** JAKOBSBek TUMBte4 BLACKte4 ÅVAsoc *villa >5 rum* !

! ! !

! UPPLVÄSBhand2 FrShand2 JACOBIek JAKOBSBte4 **Hgr tjm pr** HERSBYnat !

! ! !

! TUMBAel2 VÄSTBel2 HUDDhand2 HUDDnat THORte4 TIBBLEek JACOBInat !

! ! !

! BOTVhum **tekn** UPPVÄSBYek THORte4 HERSBYte4 !

! **priv** ! *radhus >5 rum* !

! ! !

! ! !

! ! VALLek !

+---------------------------------------------------------------+-------------------------------------------------------+

## 6. Ett utbildningslandskap med ökande sociala avstånd?

Stockholmsregionens gymnasieskolevärld utgör ett strukturerat fält av utbildningar, vars grundläggande sociala polariteter består för det första av motsatsställningen mellan en kvinnlig och en manlig utbildningsvärld, för det andra av den starka motsatsställningen mellan utbildningar för eliternas barn och utbildningar för icke-eliternas, och för det tredje av den svagare men skönjbara motsatsställningen bland elitutbildningarna mellan utbildningar för barn ur grupper med starkt kulturellt kapital och utbildningar för elever från familjer vars ställningar snarare vilar på närhet till ekonomin som socialt område.

En av förklaringarna till detta mönster är att de sociala grupperna är ojämnt fördelade i Stockholmsområdet. Det vore dock förenklat att nöja sig med att peka på den välkända polariteten mellan de välbärgade norra förorterna, oftare bebodda av högre tjänstemän eller företagare och med en tätare förekomst av större villor, och de fattigare söderförorterna, i vilka arbetarfamiljer och lägremedelklasshem är desto vanligare och där villorna blir färre och hyresrätterna fler. Stockholmsregionens bostadsområden är med all sannolikhet mer homogena och socialt strukturerade än vad den här föreliggande studien kan ge en bild av, men de fogar å andra sidan knappast in sig i en perfekt ordning, så att varje social grupp av betydelse får sin egen skola. Att gymnasieskolan åtminstone relativt ofta ännu är en social mötesplats, beror i ingen ringa utsträckning på att många enskilda skolor fortfarande är vända mot ett komplext socialt landskap. De korrespondensanalytiska graferna låter ana konturerna av detta landskap: det radhusboende småborgerskapet (lägre medelklassen) i Huddinge eller Tumba som prioriterar handelslinjen eller ekonomilinjen, barnen till konstproducenter och journalister i stora hyresrätter på Södermalm eller Östermalm som gärna försöker förena personlighetsutveckling och en realistisk framtidsförberedelse på musiklinjen, estetisk, naturvetenskaplig eller samhällsvetenskaplig linje, de högre tjänstemännen i privat sektor och företagsledarna i större villor på Lidingö, på Djursholm eller i Täby vars känsla för konkurrensens krav och studiernas framtida avkastning för med sig en satsning på ekonomisk, 4-årig teknisk eller naturvetenskaplig linje.

De få indikatorer på tillgångar (eller kapitalformer) som den offentliga statistiken erbjuder, åtminstone i den relativt lättillgängliga form som Folk- och bostadsräkningen utgör, och som använts i denna studie (boendeformer, inkomstförhållande och – framför allt – föräldrarnas yrken och sociala positioner), tillåter knappast att kartan över detta utbildningslandskap tecknas med någon större precision. Därtill skulle en större rikedom på fungerande indikatorer behövas. Inte desto mindre finns det all anledning att tro att de polariteter som de här använda indikatorerna ger en antydan om verkligen utgör grundläggande strukturer i gymnasieskolan och att de ger en klar fingervisning om hur olika sociala grupper *använder* denna gymnasieskola.

Det regelverk som 1988/89 styrde gymnasieskolornas verksamhet och satte gränserna för hur familjerna kunde använda sig av systemet av gymnasieutbildningar har i och med 1991 års gymnasiereform väsentligt ändrats. Grovt uttryckt har både skolor och familjer fått större formellt spelrum att söka nya positioner inom det fält som regionens gymnasieskolor utgör. En viktig strid om detta spelrums vidd utspelar sig som bekant vid kommungränserna – ska familjerna ha rätt att välja vilken skola och utbildning som helst, också utanför kommunen, och ska skolorna kunna rekrytera elever utanför kommunens domäner?[[47]](#footnote-47) Det är ännu för tidigt att säga hur dessa nya villkor för skolornas (lärarnas, skolledarnas) reproduktionsstrategier och för de sociala gruppernas (familjernas) utbildningssatsningar kommer att förändra landskapet av gymnasieutbildningar i regionen. En kvalificerade gissning är emellertid att den omtalade “profileringen”, i den mån den blir verklighet, kommer verka i riktning mot ett större socialt samförstånd[[48]](#footnote-48) mellan skolorna, å ena sidan och, å andra sidan, utbildningsstrategierna hos de sociala grupper som dominerar i det existerande eller tilltänkta upptagningsområdet – med andra ord i riktning mot en ökad social differentiering. Lärare, skolledare och skolpolitiker kommer gissningsvis att tendera att skapa utbildningar som svarar mot specifika intressen hos de grupper som befolkar skolornas närområden, med andra ord mer management, ekonomi och EG-inriktning i områden dominerade av eliter som står privat sektor och samhällets ekonomiska sfär nära, och mer naturvetenskap, bildning och kultur i områden där kulturellt starka grupper är välrepresenterade. Om ett begränsat antal skolor och utbildningar lyckas etablera sig som uttalade elitinstitutioner inom sina respektive utbildningsområden, med höga intagningspoäng, särskilt kvalificerad lärarkår, erbjudande om särskilt gynnsamma perspektiv vad gäller framtida studier och yrkeskarriärer för de elever som lyckas komma in, och med en sannolikt stark social selektion av elever, finns det också skäl att tro att den redan nu existerande starkt hierarkiska strukturen i gymnasieskolan ytterligare förstärks.

Men sådana förändringar är knappast automatiska. Eftersom de sociala grupperna inte är perfekt ordnade i det geografiska rummet och eftersom skolorna sällan lär fungera som välordnade apparater ägnade att alltid producera rätt utbildning åt rätt grupp, blir konturerna i det nya landskapet av gymnasieutbildninar förmodligen inte alldeles rätlinjiga. Detta nya utbildningslandskap ska närmare granskas i en kommande studie.

# L'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en Suède face à l'internationalisation (1995)\*

Dans notre contribution au colloque antérieur[[49]](#footnote-49), nous avons présenté une analyse des institutions de l'enseignement supérieur en Suède, ainsi que quelques hypothèses sur la reproduction des cadres supérieurs et d'autres catégories des élites suédoises. Depuis, ce champ a été l'objet de bouleversements remarquables, comme l'ont été aussi d'autres domaines sociaux. Le résultat de la lutte sociale et politique actuelle décidera si on assiste, comme le veut le discours de la droite, à la fin du "modèle suédois". Faute de posséder des données systématiques nouvelles sur l'état actuel du champ, nous voudrions dans le présent exposé essayer de décrire les transformations qu'il a subies depuis que les analyses antérieures ont été faites. Pour compléter l'image du système d'enseignement suédois, nous présenterons aussi une analyse des transformations actuelles du champ de l'enseignement secondaire.

Les analyses du système d'enseignement supérieur en Suède que nous avons présentées dans les réunions antérieures décrivent un système relativement homogène et unifié, créé par les tentatives sociaux-démocrates de démocratiser l'accès aux études supérieures, d'une part, et d'adapter – sous les auspices d'un État contrôlant et planifiant – le système d'enseignement supérieur aux besoins du système économique d'autre part. Ce développement se caractérise par les facteurs suivants : remplacement de l'université traditionnelle et rassemblement de toutes les formations post-secondaires traditionnellement académiques et non académiques, dans une seule organisation, la "Högskolan" ; substitution des "études libres" traditionnelles par des "filières" d'études standardisées menant à un diplôme déterminé ; substitution de l'autonomie universitaire traditionnelle et introduction des politiciens et des représentants du patronat et des dirigeants syndicaux dans les directions de gestion des universités ; introduction d'un système de bourse favorable aux étudiants issus des couches économiquement défavorisées ; introduction de critères d'admission unifiés, qui reconnaissaient aussi l'expérience professionnelle, y compris le travail manuel ; création d'une vingtaine de petites écoles universitaires régionales.

## L’exode de l’état, l’entrée du marché

Les données antérieurement présentées proviennent d'une époque, le milieu des années 80, qui paraît aujourd'hui comme la culmination et peut-être aussi comme la fin de ce système unifié et homogène. Même si cette homogénéité, comme on a essayé de le montrer dans les analyses présentées, était beaucoup plus une vision politique qu'une réalité sociale (le champ des institutions d'enseignement supérieur était beaucoup plus hiérarchisé socialement que leurs formes organisationnelles le suggéraient), il reste que le système d'enseignement supérieur en Suède était relativement égalitaire par rapport à ceux de la plupart des pays occidentaux. En particulier, l'élite a eu des possibilités relativement réduites de s'appuyer sur le système d'enseignement supérieur pour s'assurer de sa propre reproduction. Il y avait très peu d'écoles d'élite reconnues comme telles.

Comme on a pu le remarquer à la fin de notre rapport précédent, ce système est en train de s'écrouler. Nous n'avons pas, aujourd'hui, la possibilité de vous présenter une analyse complète de cet effondrement spectaculaire. Nous nous contenterons d'en décrire certains aspects pertinents.

Comme on le verra plus loin, l'école secondaire a subi des changements parallèles, se transformant d'un système relativement homogène avec des filières standard, en un modèle diversifié avec la possibilité de créer des établissements et filières mieux adaptés aux intérêts stratégiques des différents groupes et fractions sociaux.

## Les transformations sociales actuelles du système d’enseignement supérieur

Antérieurement, le système d'enseignement supérieur était dirigé par l'Etat. Au moyen d'un règlement détaillé, l'Etat essayait de garantir l'homogénéité et l'uniformité dans tous les établissements universitaires. Selon le discours officiel, du moins, il n'y avait aucune différence entre la HEC de Stockholm et la filière économique d'un petit établissement universitaire de province.

Ce règlement uniforme et détaillé a été remplacé par des contrats particuliers entre chaque établissement et l'Etat, ne définissant pratiquement que le nombre d'étudiants financés par l'Etat ainsi que le type de diplôme proposé par l'établissement[[50]](#footnote-50). L'ambition de l'Etat n'est plus de diriger les formes et le contenu de l'enseignement. Tout au contraire, la volonté politique déclarée par l'Etat est de créer une multitude d'établissements différenciés se trouvant dans un état de compétition constante, de lutte pour la reconnaissance afin d'attirer les meilleurs étudiants et les meilleurs professeurs. Selon l'idéologie actuelle, les lois du marché doivent opérer sur le champ de l'enseignement supérieur, les institutions "offrant" des études aux clients étudiants en compétition mutuelle.

Ainsi, l'exode de l'Etat semble renforcer l'autonomie universitaire. Chaque établissement a été doté d'une liberté autrefois impensable :

- la liberté de sélectionner les étudiants selon les critères propres aux établissements : la mention moyenne au baccalauréat, des concours, des entretiens personnels, qualités d'excellence dans des domaines non scolaires tels que la musique ou les sports, etc.. ;

- la liberté de formuler ses propres programmes d'étude, en principe sans interventions gouvernementales, le contrat avec l'État ne réglant que les types de diplômes, sans préciser les voies conduisant à ces diplômes ;

- la liberté de prendre ses propres décisions concernant le salaire des professeurs ;

- la liberté, dans certains cas, d'adopter la forme de la fondation privée ; jusqu'à présent, deux établissements universitaires ont, en concurrence intense avec d'autres candidats, obtenu le statut de "fondation" : l'École Polytechnique de Chalmers à Göteborg, prestigieuse ancienne école supérieure, et une petite école universitaire récemment fondée, celle de Jönköping, cette dernière essayant de se distinguer en tant que "business school" internationale.

- la liberté de créer ses propres systèmes d'organisation et de gestion, avec la possibilité d'exclure, par exemple, les représentants syndicaux, mais également d'intégrer, par exemple, des représentants du patronat.

Ainsi, il est possible pour chaque institution universitaire d'établir son profil unique, aussi bien de façon culturelle que de manière scolaire, afin de le vendre aux clients étudiants sur le marché des études supérieures. On assiste actuellement à une concurrence de plus en plus agitée entre les établissements où on emploie des armes impensables auparavant, telles que les brochures en couleur produites par des agences de publicité, dans lesquelles on met en vente non seulement les connaissances scolaires mais aussi le style de vie des étudiants ainsi qu'un avenir prospère à tout détenteur d'un diplôme. Les établissements renommés essayent de profiter de leur ancienneté, comme dans le cas de l'école supérieure de musique de Stockholm qui vient récemment de reprendre l'épithète "Royale". Les établissements moins riches en capital symbolique, comme les petites écoles universitaires de province, adoptent d'autres stratégies, notamment celle de s'allier à des entreprises locales ou celle de simplement refuser d'accepter la classification officielle de leur statut en refusant d'employer la dénomination officielle "university college" et en se présentant dans leur correspondance internationale comme une "university". Aussi, il est intéressant de noter que les petites écoles universitaires réclament, plus ardemment que les universités anciennes, la possibilité d'offrir des contacts avec des établissements étrangers, tentant ainsi de mettre en cause le monopole réel des universités anciennes en ce qui concerne les prestigieux échanges internationaux.

Ainsi la rhétorique politique a pu souligner l'importance de "la liberté", devenue le facteur dominant des réformes actuelles : liberté des étudiants en tant que "homines economici" et aussi pour les institutions de devenir des commerçants de connaissances. Un bon exemple de ce nouvel esprit nous est donné par un étudiant de Linköping, qui, se plaignant de la qualité des cours, s'adressa à l'*ombudsman* des consommateurs pour réclamer son droit ainsi que le remboursement de l'argent qu'il avait investi dans ses études.

En termes d'autonomie, cependant, ces libertés, qui représentent en premier lieu une autonomie relative pour les établissements individuels, peuvent en réalité même signifier un affaiblissement général de l'autonomie du champ académique. Dans le cas des fondations universitaires privées, par exemple, les procédures de recrutement du corps professoral et les critères de nomination inhérents aux traditions académiques sont abandonnés ; les candidats ne doivent pas nécessairement êtres examinés par la confrérie scientifique ; les critères de nomination et les procédures employées ne doivent pas nécessairement être publics. Les candidatures, ainsi que les dossiers des candidats, peuvent rester secrets. L'autonomie du champ académique semble surtout être menacée par le fait que ses bornes face au domaine économique tendent à s'effacer. Notamment, le droit nouveau des établissements de créer des chaires (professeurs ordinaires) par leur propre décision – privilège appartenant autrefois au parlement – peut mettre en cause l'autonomie académique dans la mesure où ces postes académiques peuvent être créés en dehors des universités, par les financiers, les grandes entreprises etc.., et aussi dans les domaines académiquement peu reconnus.

Aussi, la liberté d'autogestion semble s'accompagner de nouveaux modèles de gestion, empruntés du monde des entreprises et utilisant le vocabulaire de la littérature du *management*. Les établissements universitaires doivent appliquer une analyse *cost-benefit* ; agissant comme des vendeurs de formation sur un marché où les étudiants en tant que clients consommateurs vont déterminer leur succès, les établissements seront financés par l'État non seulement selon le nombre d'étudiants admis par année, mais aussi selon le nombre d'étudiants qui arrivent à leur diplôme. Cela amène probablement les établissements à deux stratégies principales : d'une part celle d'offrir les examens les moins coûteux en ce qui concerne l'investissement scolaire pour le plus grand nombre possible d'étudiants, et, d'autre part, celle des établissements les plus prestigieux qui consiste à proposer des études exigeantes, menant à un diplôme attrayant, n'attirant que les meilleurs étudiants, sélectionnés pour affronter un milieu sélectif et efficace.

La différenciation est très nette lorsque l'on compare la stratégie adoptée par la petite école de province, qui, essayant d'attirer un maximum d'étudiants, offre des programmes d'études tels que "santé et vie quotidienne", "pédagogie de la culture populaire" et "la vie des femmes", tout en adoptant des exigences d'admission minimum, et la stratégie contraire de l'université de Lund qui essaie de limiter le nombre d'étudiants et de mieux les sélectionner en introduisant des critères d'admission très stricts[[51]](#footnote-51).

Ces deux stratégies doivent, avant tout, être perçues dans le contexte de la transformation actuelle du système d'enseignement supérieur vers un système ouvertement bifurqué : si l'État contrôleur a pu gérer l'expansion dramatique du système d'enseignement supérieur des années 60 par le règlement du nombre d'étudiants, tout en créant un système homogénéisé et "démocratisé", la situation actuelle semble donner naissance à une différenciation rapide entre des établissements de masse, satisfaisant à la demande populaire[[52]](#footnote-52), et des institutions d'élite, réglant l'accès aux postes de pouvoir.

## Les transformations du système d’enseignement secondaire

### La structure sociale de l'enseignement secondaire avant la réforme de 1991

En modifiant l'ancien système d'enseignement secondaire avec ses établissements séparés pour les filières préparatoires aux études supérieures (anciens lycées), d'une part, et les filières d'orientation professionnelle d'autre part, la réforme de 1968 a créé une organisation monolithique de formation secondaire, intégrant dans la plupart des cas toutes les filières dans les mêmes établissements. Ainsi, on retrouvait cette division entre les groupes sociaux, à l'intérieur des établissements scolaires aussi, la différenciation la plus importante étant celle entre les filières "pratiques" ou d'orientation professionnelle de deux ans, et les filières "théoriques" de trois ans, préparant aux études supérieures. Dès l'introduction d'une école secondaire unifiée, le nombre d'élèves de l'enseignement secondaire a progressivement augmenté, représentant aujourd'hui presque 100% d'une cohorte. Dans ce système unifié, l'espace des établissements privés était très réduit, se limitant à un très petit nombre d'établissements dont certains sont de véritables "écoles-refuge" pour les enfants d'origine sociale aisée affrontant un échec scolaire relatif.

L'homogénéisation formelle du système des établissements de l'enseignement secondaire était néanmoins compensée par la tendance évidente des différents groupes sociaux à faire un usage différencié des filières existantes. Si on ne considère ni la dimension géographique ou régionale, ni les différences sociales entre les établissements individuels, la structure sociale de l'enseignement secondaire se caractérise par trois oppositions fondamentales. Comme on peut le voir dans le graphique 1[[53]](#footnote-53), l'espace des filières était divisé en premier lieu en un univers féminin, d'une part et un univers masculin d'autre part, les deux étant socialement nettement hiérarchisés. Ces deux univers se joignaient dans le sous-espace des filières où le recrutement social était particulièrement élevé, et surtout dans la plus prestigieuse d'entre elles, celle des "Sciences".

La troisième dimension, qui n'est pas visible dans le graphique bidimensionnel, oppose un pôle, qu'on pourrait appeler "culturel", avec des filières caractérisées par un recrutement particulièrement fort au sein des fractions riches en capital culturel (fils de producteurs artistiques, journalistes, médecins, professeurs d'université et cadres supérieurs publics), en premier lieu la filière "Sciences", à un pôle économique ou privé réunissant les filières recrutant surtout dans toutes les fractions plus riches en capital économique (patrons de l'industrie, juristes, cadres supérieurs privés, commerçants etc..), en particulier la filière "Économie". Cette opposition peut être illustrée par le tableau 1, montrant le taux relatif d'étudiants issus de chacun des groupes sociaux ayant choisi soit "Sciences", soit "Économie":

Un facteur également important était la différenciation sociale des établissements scolaires résultant de la distribution hiérarchisée des groupes sociaux dans l'espace géographique. Ainsi, on voit dans le cas de Stockholm que les écoles secondaires de la banlieue nord, caractérisées par un recrutement social nettement plus élevé, s'opposaient en premier lieu aux établissements secondaires de la banlieue sud, marqués par un taux d'élèves immigrés élevé et un recrutement social plutôt populaire, mais aussi aux écoles anciennes du centre-ville de Stockholm, qui se distinguaient par un recrutement relativement plus fort des élèves issus de couches sociales riches en capital culturel.



### La réforme de 1991 et les transformations actuelles

Les tendances de la politique éducative social-démocrate à vouloir homogénéiser ont d'une certaine manière été poursuivies par les bouleversements dont l'enseignement secondaire a été l'objet dans les années 90. Les facteurs principaux de la réforme de 1991 – l'intérêt économique et social à garder les jeunes un an de plus à l'école afin de soulager le marché du travail et le système de sécurité sociale, l'ambition de vouloir créer une main-d'oeuvre plus flexible et mobile par l'intermédiaire d'une diminution de la domination du type de formation professionnelle pour favoriser une formation plus théorique et généraliste, le souci politique de donner accès à tous aux études post-secondaires – ont créé une école secondaire formellement unifiée en 12 programmes ou filières d'études de trois ans, dont aucune n'exclut formellement la possibilité pour les élèves de poursuivre des études post-secondaires et dans lesquelles les disciplines académiques de base – suédois, anglais et mathématiques – ont acquis une importance accrue.

Parallèlement, cette vision politique d'une école unifiée se trouve renversée par les mécanismes très puissants de différenciation qui font également partie du nouveau système. La réforme a aussi permis à l'école secondaire de créer des variantes locales des filières générales, toutes en compétition pour attirer des étudiants à travers la mise en vente du "profil" particulier de chaque école en tant qu'école. Ainsi, les grandes villes surtout ont assisté à une évolution dans laquelle les établissements secondaires se dépassent entre eux en proposant des programmes d'études censés satisfaire aux intérêts éducatifs spécifiques, donc en grande partie, comme on le verra plus loin, aux stratégies éducatives des différents groupes sociaux. Cette liberté auparavant impensable ne devient véritablement importante que lorsqu'on la rapproche d'un autre changement récent. Si auparavant on désignait aux familles l'école publique la plus proche de leur domicile, au cours de l'année scolaire 1990/91, on leur accorda, selon une idéologie du marché et du libre choix lancée par le nouveau gouvernement non-socialiste, le droit de choisir l'école de leurs enfants, c'est-à-dire de diriger le financement public pour la scolarisation de leurs enfants dans l'école de leur choix. Dans l'école primaire, l'effet le plus dramatique jusqu'à présent a été l'abandon par les familles suédoises des écoles ayant un taux élevé d'enfants immigrés et, par conséquent, la création d'écoles publiques tout à fait dominées par des familles immigrées, mais on peut aussi supposer que cette nouvelle situation de marché contribue, dans des formes n'étant pas encore tout à fait visibles, à la ségrégation sociale générale, les familles les plus riches en capital culturel ayant le temps et la possibilité de faire des choix plus informés que les familles appartenant aux groupes sociaux défavorisés – par exemple en réalisant des écoles d'orientation pédagogique "alternative", comme les écoles Montessori.

Il faut aussi souligner le rôle particulier d'une des 12 filières de l'école secondaire nouvelle, celle qui porte le nom de "Programme individuel" et qui en fait réunit tous les élèves ayant subi un échec scolaire quasiment total et qui ne souhaitent qu'arrêter leurs études, par conséquent, le plus souvent les élèves issus des groupes sociaux les plus défavorisés, y compris un grand nombre d'élèves immigrés. Pour l'année scolaire 1994/95, cette filière représente globalement environ 10% du corps des élèves, et environ de 20 à 30% dans les milieux défavorisés. Ainsi, pour atteindre l'objectif d'arriver à une école secondaire faite pour réunir tous les étudiants auparavant séparés, il a fallu introduire une filière particulière qui s'adresse spécialement au résidu d'élèves n'ayant pas de place dans les autres filières, et qui par son énorme expansion imprévue représente une menace au modèle organisationnel.

Parallèlement à la différenciation entre établissements secondaires résultant des offres de différents "profils" d'études locaux et spécialisés, les réformes récentes des systèmes d'enseignement primaire et secondaire ont encouragé l'établissement des écoles privées. Cette évolution a jusqu'aujourd'hui été relativement modeste, se limitant dans l'enseignement secondaire, dans le cas de Stockholm, à la création d'une dizaine d'écoles, assez petites en nombre d'étudiants et le plus souvent orientées vers des pédagogies particulières (comme celle de Waldorf), vers les domaines de production ou transmission culturelle (média, théâtre, musique) ou vers une "internationalisation" de l'enseignement par l'usage de la langue anglaise comme moyen d'instruction. Bien que ce développement n'en soit qu'à ses débuts, on peut constater que la différenciation sociale actuelle dans l'enseignement secondaire se fait avant tout à travers des changements dans le système d'écoles publiques.

Les changements en cours sont renforcés et ont été conditionnés par le fait que la responsabilité de l'enseignement pré universitaire est passée, à partir de l'année scolaire 1989/1990, de l'État aux communes, qui peuvent à présent prendre leurs propres décisions sur l'organisation du système scolaire, obéissant seulement aux programmes d'études (ce qui laisse une liberté considérable aux écoles et aux professeurs) et aux règles du jeu assez générales établies par le Parlement et contrôlées par l'Agence Nationale de l'Education. Ainsi, les communes peuvent, selon les conjonctures politiques locales, établir leurs propres priorités en ce qui concerne l'usage concret du financement public du système d'enseignement, et aussi la tolérance des écoles privées.

Si l'autonomie ainsi fournie aux communes, en combinaison avec le droit des familles de choisir l'école qu'elles jugent être la meilleure, a renforcé la différenciation du système scolaire d'une façon générale et facilité l'entrée des mécanismes du marché, il reste que ces mécanismes n'ont pas pu jouer librement et sans restrictions. En premier lieu, les communes ne sont pas obligées d'accepter qu'un étudiant choisisse une formation secondaire dans une autre commune – et ainsi de perdre le financement correspondant – si le même type de formation est offert dans la commune du domicile. Dans le cas de la région de Stockholm, les communes de la banlieue sont devenues de plus en plus restrictives pour accepter de payer pour leurs propres étudiants voulant être admis dans les lycées du centre-ville[[54]](#footnote-54). Un autre facteur également important est qu'une école ne peut pas refuser d'admettre des élèves pour lesquels cet établissement est le plus proche en termes de distance géographique, étant donné qu'ils acceptent une des formations offertes par cette école, ce qui également tend à limiter les possibilités des écoles secondaires de, pour ainsi dire, "choisir" leurs élèves. Avec le retour au pouvoir de la social-démocratie en 1994, au niveau national aussi bien que dans beaucoup de communes auparavant non-socialistes, il semble aussi que le grand enthousiasme pour les modèles de marché dans le domaine scolaire ait diminué et soit à présent contesté, sans que les changements déjà introduits soient menacés.

### La lutte pour la définition de l'excellence

La recherche de profils éducatifs exclusifs et l'expansion des écoles privées, bien qu'elle soit encore modeste, ont eu un effet significatif surtout dans les grandes villes et dans le système des formations secondaires d'élite. Dans la situation nouvelle de concurrence, les anciens lycées, normalement situés dans les centres-villes ou dans les banlieues les plus anciennes et prestigieuses, continuent à bénéficier de leur location dans un espace géographique socialement hiérarchisé. Dans la recherche d'un profil éducatif compétitif, ces écoles peuvent toujours compter sur l'avantage de recruter une bonne partie de leurs élèves parmi les fractions de la classe dominante. Tout porte d'ailleurs à croire que c'est avant tout le caractère spécifique de sa clientèle, c'est-à-dire la composition sociale particulière de sa zone de recrutement, qui détermine le caractère spécifique du nouveau profil éducatif d'un établissement secondaire. Dans le cas de Stockholm, par exemple, ce n'est sans doute pas par hasard si le lycée le plus reconnu par son style culturel et par ses filières spécialisées orientées vers les champs de production culturelle et la transmission de la culture – proposées parallèlement aux filières plus classiques – est situé dans un quartier où les fractions riches en capital culturel sont particulièrement importantes.

En ce qui concerne la formation et la reproduction des élites suédoises, l'analyse des changements de recrutement dans les filières classiques de l'enseignement secondaire (dans les formes nouvelles qu'elles ont adoptées lors de la réforme de 1991) et du caractère des nouvelles filières d'études secondaires résultant de la recherche des "profils" éducatifs, fait ressortir trois aspects particulièrement importants. D'abord, une grande partie des filières nouvelles et spécialisées, y compris celles des écoles privées, sont orientées vers la production ou la transmission de la culture et des valeurs symboliques (médias, théâtre, musique, etc..). On peut y voir, sans doute, une adaptation des stratégies scolaires à l'importance croissante des champs de production et de circulation des valeurs symboliques ainsi que de l'information.

En second lieu, la domination traditionnelle de la filière "Sciences" en tant que filière d'élite par excellence semble être menacée. En combinant l'enseignement de la culture classique (littérature, histoire, langue suédoise) avec des études de sciences naturelles et de mathématiques, exigeant une discipline personnelle particulière (l'organisation et le contrôle du temps et du corps), la filière "Sciences" a monopolisé la définition du "bon élève" et donné les meilleures perspectives pour une carrière d'études dans n'importe quel domaine. Les données sur l'admission à l'école secondaire montrent une tendance assez claire – et inquiétante pour les politiciens et planificateurs – d'abandon de cette filière pour la filière "Sciences politiques". Si ce changement, dans le débat, est normalement perçu comme le résultat d'une contradiction entre la socialisation des jeunes en tant que créateurs de leurs vie quotidienne et en tant que consommateurs d'une part, et les exigences disciplinaires de l'ancienne filière d'élite de l'autre, il reste qu'on peut aussi bien y voir une adaptation des stratégies éducatives des étudiants et de leurs familles à un marché d'études et du travail qui tend plutôt à demander des connaissances et des aptitudes relatives à la "société", c'est-à-dire à la gestion des rapports sociaux et à la manipulation de l'information, que les connaissances classiques des mathématiques et des sciences naturelles.

Troisièmement, la mise en question du monopole traditionnel de la filière "Sciences" semble aussi être parallèle à une recherche très forte des valeurs et compétences liées à l'internationalisation du marché d'études et du marché du travail, en particulier dans l'Union Européenne. Une partie considérable des nouvelles filières spécialisées lancées par les écoles secondaires utilise des épithètes additionnelles comme "orientation internationale", "orientation UE" ou "variante anglaise" (comme dans l'exemple "Sciences, orientation internationale"), signalant ainsi que le programme d'études se veut particulièrement adressé aux perspectives internationales ou même prétend enseigner dans une langue étrangère (partiellement ou non). Dans plusieurs cas, ce sont des formations qui réunissent toutes les qualités des formations d'élite, en particulier en ce qui concerne le recrutement social et scolaire.

Les entretiens tenus dans des lycées de Stockholm montrent que ce qui semble être en jeu dans la recherche des compétences considérées comme particulièrement intéressantes face à l'internationalisation, du moins aux yeux des créateurs de ces formations et des étudiants et familles qui les fréquentent, est une nouvelle définition de l'excellence. Une grande partie des nouvelles formations d'orientation internationale ou européenne mettent l'accent sur l'enseignement de l'économie, du *management*, du droit européen, des sciences politiques et des langues. Accordant moins de temps aux investissements culturels traditionnels et aux investissements dans la maîtrise des sciences naturelles et des mathématiques, et peut-être, avant tout, en recrutant des étudiants moins intéressés à ces investissements, ces formations tendent à développer une culture mondaine d'orientation internationale qui pourrait dévaloriser un capital culturel plus traditionnel. Défiant, ainsi, au moins en partie, la définition de l'excellence soutenue par les fractions de classe particulièrement riches en capital culturel légitime, ces formations sont faites pour recruter surtout des étudiants issus des fractions sociales plutôt riches en capital économique et surtout des familles manquant d'ancienneté dans leurs positions actuelles. Se préparant à devenir européens aussi bien que suédois, à maîtriser la langue anglaise aussi bien que leur langue maternelle, à connaître tous les pays d'Europe aussi bien que leur pays d'origine, à s'orienter dans le monde du droit et de la gestion plutôt que dans le monde des sciences, en bref, pour correspondre aux modèles d'efficacité dans leurs futures professions, ces étudiants ne sont pas gênés par de lourds investissement culturels antérieurs et se sentent en quelque sorte libres d'accepter de nouveaux modèles culturels qui accordent une importance relativement grande à la composante nationale du capital culturel légitime.

## La formation des élites et la dimension transnationale

Les transformations actuelles du système d'enseignement suédois doivent aussi être perçues dans le contexte de la globalisation de l'économie et du marché transnational du travail lié, non seulement aux entreprises privées, mais également à la croissance des systèmes administratifs et aux organisations transnationales qui en sont parallèles.[[55]](#footnote-55) Soulignons ici trois aspects – ou plutôt questions – qui nous semblent particulièrement importantes et qui méritent d'être étudiées de façon plus approfondie.

### Comment les stratégies des étudiants sont-elles influencées par les processus de transnationalisation?

D'abord, on peut constater que les investissements liés aux carrières futures sur un marché transnational semblent jouer un rôle de plus en plus important. Dans la transformation actuelle de l'enseignement secondaire, surtout en ce qui concerne les nouvelles formations s'adressant aux élites, on souligne unanimement l'importance d'une maîtrise plus avancée des langues étrangères (surtout l'anglais, bien sûr), parfois même en enseignant dans ces langues, et la connaissance des systèmes politiques et économiques des autres pays européens. Les écoles offrant des formations ouvertement orientées vers des carrières d'études ou de travail transnationales s'efforcent en plus très souvent de donner à leurs étudiants une certaine connaissance personnelle et une maîtrise pratique des milieux étrangers, en réalisant des visites dans les établissements scolaires européens ou en arrangeant des stages dans des entreprises ou organisations à l'étranger.

Dans l'enseignement supérieur on peut constater que le taux d'étudiants faisant leurs études à l'étranger, tout en utilisant les bourses d'études du gouvernement[[56]](#footnote-56), a augmenté, passant de 2000 en 1987/1988 à 14000 en 1993/1994. Dans la même période, le nombre total d'étudiants est passé de 160.000 à 175.000. Si les États-Unis restent le pays le plus favorisé avec un peu moins de 5000 étudiants suédois en 1992/1993, les pays européens recevaient 7000 étudiants. Ces chiffres cachent une différenciation selon le sexe et l'orientation des études; si par exemple la France est le pays préféré en Europe, il en est ainsi en grande partie parce qu'un pourcentage élevé des femmes étudiant à l'étranger y font des études de langues ou de culture.

En plus, un nombre croissant d'étudiants – 1125 en 1992/1993, première année où la Suède participait au programme Erasmus – passent entre trois mois à un an dans un établissement étranger à l'occasion d'un programme d'échanges. Selon les données présentées par la Direction Nationale de l'Enseignement Supérieur, la Suède est le pays en Europe qui a le taux d'acceptation le plus élevé de demandes de financement dans des programmes d'échange existant dans l'Union Européenne.

Même si ces chiffres globaux indiquent une volonté générale croissante de faire des investissement scolaires en dehors du système national d'enseignement supérieur, ils disent peu sur les effets de la transnationalisation sur les stratégies d'études menant à des hautes carrières dans les différents champs du pouvoir. Pour en avoir une idée, il faut se reporter aux renseignements donnés par des individus bien placés, y inclus des étudiants. L'image ressortant de telles informations suggère que pour avoir du succès dans les carrières très compétitives liées à l'administration publique transnationale, c'est-à-dire en premier lieu celle de l'UE, il n'est plus suffisant de détenir seulement un diplôme de base délivré par un établissement supérieur suédois, par exemple, en droit, économie ou sciences politiques. Il faut en plus un diplôme délivré par un établissement reconnu et sélectif, jusqu'à aujourd'hui international, qui propose des *masters* specialisés en droit européen, économie et gestion. On pourrait estimer qu'en partie cela s'applique aussi pour la haute fonction publique nationale, surtout en ce qui concerne les fonctions intermédiaires entre la haute fonction publique nationale et celles de l'UE, mais seulement en partie. Dans beaucoup de cas, les carrières supérieures dans la haute fonction publique nationale sont sans doute fondées sur d'autres formes de capital que celui qui est sanctionné par les systèmes d'enseignement, entre autres sur ce qu'on a appelé dans la contribution antérieure un capital "organisationnel" ou "politique".

### Comment la structure du champ des formations de l'enseignement supérieur est-elle influencée par les processus de transnationalisation?

Tout suggère que ce sont en premier lieu les établissements universitaires anciens et reconnus qui savent le mieux s'adapter et profiter du contexte transnational en train de se développer. Ainsi, les universités qui ont pu faire accepter le plus grand nombre de programmes d'échange, et surtout avec de prestigieux établissements étrangers, sont celles d'Uppsala, Lund et Stockholm et les grandes écoles universitaires spécialisées comme celle de l'Ecole Polytechnique de Stockholm. Dans tous les établissements universitaires de Suède, il y a maintenant des personnes responsables s'occupant de ces questions. La liste d'attente d'étudiants et de chercheurs demandant une consultation est longue. Ces responsables sont chargés de juger si les demandes qu'on leur présente sont synchronisées à l'actualité au sein de l'UE.

C'est aussi dans les établissements prestigieux qu'on trouve les tentatives les plus reconnues de répondre au défi que présentent les écoles internationales offrant des diplômes de *masters*. Récemment, l'université de Lund a lancé un programme de *masters* en "European affairs", destiné aux hautes carrières administratives transnationales et avec une sélection d'étudiants extrêmement stricte, des enseignants reconnus venant du monde entier, et l'anglais comme langue d'instruction. L'École des hautes études commerciales de Stockholm est en train de lancer un programme parallèle, orienté plutôt vers le champ de l'économie et défiant les programmes équivalents à l'étranger. Un domaine qu'il est également intéressant d'examiner en ce qui concerne des études futures est celui des nouvelles technologies d'information. Selon des calculs présentés récemment, la région de Stockholm est la plus dense d'Europe en termes d'individus engagés professionnellement dans la haute technologie d'information par rapport à la force de travail totale. Il reste à analyser le rôle joué dans ce domaine par les écoles les plus importantes, comme l'École Polytechnique, et aussi leur position par rapport au marché du travail international. Tout se passe comme si les petites écoles universitaires de province, dans ce développement, devaient soit se diriger vers la demande croissante d'une formation post-secondaire de masse, soit trouver leur place particulière de formation spécialisée, très souvent basée sur une technologie particulière et productive, dans laquelle il n'y a pas de concurrence évidente avec les grands établissements universitaires.

Malgré ces tendances, il ne semble pas y avoir de réponse à la question de savoir jusqu'à quel point les établissements nationaux d'élite peuvent imposer leur légitimité par rapport aux formations équivalentes à l'étranger. Évidemment, les carrières plus strictement liées aux marchés du travail transnationaux, comme l'UE ou le monde du *business* international, exigent de plus en plus un capital social important qui s'accumule plus facilement dans des établissements internationalement reconnus et capables d'attirer un corps d’étudiants international.[[57]](#footnote-57)

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, les transformations actuelles pourraient – si les mécanismes du marché bénéficient d'une liberté plus étendue – mener à une restructuration du système de formations jusqu'au point où la structure du système serait plus parfaitement adaptée à la structure du champ de l'enseignement supérieur. Si le déplacement des étudiants était libre et si les directions des écoles pouvaient établir leurs propres critères d'admission, tout porte à croire que la différenciation en cours se développerait de façon que les lycées fonctionneraient comme un système d'écoles préparatoires spécialisées et hiérarchisées par rapport aux différents sous champs de l'enseignement supérieur.

### Comment les luttes entre les différentes fractions des élites sont-elles influencées par le processus de transnationalisation?

Autrement dit, de quelle manière et jusqu'à quel point est-ce que les investissements transnationaux (études, contacts, expérience professionnelle, etc..) fonctionnent-ils aussi comme des enjeux dans les luttes opposant différents groupes sociaux?

D'abord, on peut noter que les transformations actuelles du système d'enseignement supérieur semblent confirmer un développement déjà existant qui concerne les voies d'accès aux positions de pouvoir. S'il a été caractéristique pour la Suède que les écoles polytechniques et les études menant à un diplôme d'ingénieur constituaient une voie principale d'accès aux positions dirigeantes dans l'industrie et le secteur privé, l'importance donnée aujourd'hui aux formations d'élite dans les domaines de l'économie et de la gestion, à HEC de Stockholm aussi bien qu'aux programmes de *masters of business* à l'étranger, indiquent que les économistes, et peut-être aussi les juristes, s'imposent au détriment des ingénieurs. Ce changement semble être tout à fait parallèle au défi que les nouvelles formations secondaires de sciences politiques et d'économie, y compris les formations secondaires qui se veulent orientées vers "l'Europe", représentent par rapport à l'ancienne hégémonie de la filière "Sciences", qui, produisant les meilleurs élèves, ouvrait la porte pour toutes sortes de carrières d'études universitaires.

De plus, il faut noter la tendance à la diversification des formations d'élite orientées vers les investissements transnationaux dans les formations pour des hauts fonctionnaires publics transnationaux d'un côté, accumulant un capital éducatif et professionnel basé surtout sur la connaissance du droit européen et des sciences politiques, et, de l'autre côté, les formations économiques de *business*, orientées plutôt vers les grandes entreprises.

En même temps, la proximité relative entre ces deux types de formations semble produire un effet contraire. Se concentrant sur les marchés économiques et sur les systèmes législatifs et politiques réglant ces marchés, elles produisent aussi des cadres supérieurs qui ont une valeur aussi bien dans les nouvelles bureaucraties transnationales que dans les grandes entreprises, et qui sont, eux-mêmes, faits pour accepter les deux mondes. Pour un pays comme la Suède, qui, jusqu'à nos jours, a eu deux voies d'accès séparées aux positions du pouvoir, dans la haute fonction publique, d'une part, et dans le secteur privé, d'autre part, avec un minimum de "pantouflage" entre les deux, ces nouvelles formes de formation des élites pourraient bien représenter la formation d'une nouvelle catégorie de cadres dirigeants et d'un nouvel esprit au sein de la fonction publique.

# Le capital culturel contesté. Etude de quatre lycées de Stockholm (1996)\*

Nous avons présenté dans une contribution antérieure les transformations que connaît actuellement le système d'enseignement secondaire en Suède[[58]](#footnote-58). Rappelons que la réforme de 1991 allait dans le sens d'une libéralisation du système. Elle a ouvert la porte aux écoles que le vocabulaire politique désigne comme « libres », appartenant à des organisations religieuses ou syndicales, à des individus ou à de petites compagnies privées. Ces écoles, comme les écoles publiques de l'enseignement secondaire du second cycle, ont eu le droit d'offrir des variantes locales « profilées » des programmes nationaux prévus par la réforme. Parallèlement, les familles ont obtenu le droit de « choisir », sous certaines conditions, le lycée de leur préférence. Dans les dernières années, il y a eu une expansion assez importante, dans les grandes villes et en particulier à Stockholm, de formations secondaires « profilées ». Elles sont particulièrement nombreuses dans trois domaines : les médias, la production culturelle, et les études à orientation européenne, en économie et en sciences politiques.

Pour comprendre la signification sociologique de ces transformations, il faut analyser les changements structuraux du champ de l'enseignement, qui résultent, d'une part, de développements à l'intérieur du champ - la compétition entre les établissements scolaires, les enjeux pour les enseignants ou les administrateurs - et des effets des luttes dans les champs politique ou économique et, d'autre part, des stratégies des groupes sociaux qui utilisent les établissements scolaires.

Nous présenterons ici quelques résultats des recherches en cours sur ces transformations. Nous analyserons brièvement, sur la base de données sur les élèves de l'enseignement secondaire, les changements structuraux dans le champ des formations secondaires après la réforme. Ensuite nous présenterons quelques résultats d'une enquête réalisée dans quatre lycées de Stockholm pour saisir, au moyen d'une approche plutôt ethnographique, la signification des investissements et des stratégies éducatives et culturelles réalisées par le public de ces formations qui, jusqu'à un certain point, représentent des pôles opposés dans l'espace de l'enseignement secondaire : (1) une filière sciences sociales où l'enseignement est fait en anglais dans un ancien lycée du centre ville, *Kungsholmen* ; (2) une filière en sciences dans un autre lycée ancien et prestigieux du centre ville, *Södra Latin* ; (3) une formation nouvelle à prétention élitiste, en économie orientation Communauté européenne dans le lycée public de *Frans Schartau,* situé lui aussi au centre ville et (4) une formation nouvelle en sciences sociales dans un lycée privé récent, *Viktor Rydberg,* à Djursholm, le faubourg le plus riche et le plus prestigieux de Stockholm. Les quatre formations sont perçues comme des formations d'élites, celles de *Kungsholmen* et *Södra Latin* par tradition et celles de *Frans Schartau* et *Viktor Rydberg* parce qu'elles font partie des formations les plus demandées, qu'elles exigent une note d'entrée particulièrement haute et qu'elles offrent des programmes d'études orientés vers l'Europe et l'international. Nous avons voulu essayer de comprendre, par une méthode comparative, en quoi consistent les différences sociales et culturelles entre ces formations, entre les critères d'excellence employés par chacune d'elles, c'est-à-dire entre les définitions tacites du capital culturel légitime, et d'analyser les stratégies des établissements et des parents d'élèves.

On montrera que, même si on peut considérer que les changements actuels ne modifient pas fondamentalement les rapports de force et les hiérarchies dans le champ des institutions de l'enseignement secondaire, et dans les usages que les groupes sociaux font de ces institutions, ces transformations font naître des nouveaux enjeux. En particulier, l'importance croissante des stratégies et des investissements « transnationaux » tend à mettre en mouvement les établissements d'élites et les familles qui les fréquentent, et peut être utilisée par les groupes en ascension pour contester la définition auparavant dominante du capital culturel légitime.

## La réforme de l'enseignement secondaire : Ambitions politiques et réalités sociales

La réforme de 1991 visait une transformation profonde de l'enseignement secondaire. Seize programmes nationaux d'études ont été créés, dont des programmes d'orientation professionnelle qui donnent le droit formel de poursuivre des études supérieures. La réforme offrait aux élèves un éventail de choix plus diversifié, et donnait au corps enseignant et aux autorités locales plus de liberté de façonner l'enseignement, avec en particulier la possibilité de créer, à l'intérieur de chaque programme d'études, des filières « profilées ». Ainsi, le principe d'une gestion centralisée de l'école a été abandonné, au profit d'un système qui devait, d'une part, être fidèle aux principes de l'école démocratique et de l'égalité des chances, et d'autre part, introduire une flexibilité jugée nécessaire dans un monde moderne où les transformations rapides du marché du travail ne peuvent plus être prévues par la haute administration publique.

La réforme a été accompagnée par deux grands types de discours rhétoriques et idéologiques. D'une part, les sociaux-démocrates ont voulu y voir une prolongation de la réforme des années soixante-dix, qui créait une école secondaire unique offrant les mêmes chances à chaque individu, indépendamment de son origine sociale et de ses ressources économiques, tout en étant adaptée aux demandes du marché du travail. La nouvelle ambition politique était de conserver une organisation en programmes d'études nationaux qui, selon la loi, donnent une formation de valeur égale dans chaque établissement, tout en permettant une différenciation substantielle des orientations et des lycées.

D'autre part, la droite politique, également bien disposée à l'égard de la réforme, célébrait la liberté de choix des individus, et appelait de ses vœux la naissance d'un système moins homogène et l'émergence d'établissements d'excellence pour les élèves les plus doués.

Bref, les sociaux-démocrates voulaient moderniser l'école démocratique en conservant son caractère égalitaire, tandis que la droite attendait une école plus sélective et plus différenciée.

Les données disponibles tendent à infirmer ces deux représentations. D'une part, de toute évidence, avant la réforme de 1991, l'école secondaire était moins égalitaire que les discours des deux bords politiques ne le suggèrent, et d'autre part, cinq ans après la réforme, la structure du champ des établissements n'a pas été sujette à des changements radicaux.

Ainsi, dans la région de Stockholm où toutes les conditions sociales et démographiques d'une différenciation sociale de l'école secondaire étaient réunies, la réforme a fait naître de nombreuses formations profilées, de nouveaux établissements, mais elle n'a pas modifié radicalement la structure du champ. Si l'on compare la structure du champ des formations secondaires en 1988/89 et en 1994/95 du point de vue du recrutement social des formations, tout porte à croire que les oppositions fondamentales sont restées les mêmes.

Mais l'homologie n'est pas parfaite entre l'espace social et le champ des institutions d'enseignement. Une reproduction « idéale », où chaque école déciderait librement du recrutement des élèves et où les familles choisiraient les écoles sans autre restriction que celle de la distance géographique, impliquerait que le champ des formations secondaires ait une structure tout à fait homologue à celle de l'espace social d'une part, et à celle du système des formations supérieures, d'autre part. Cela n'est évidemment pas le cas, ce qui n'est pas lié uniquement à l'inertie des institutions, mais aussi à la relation entre le champ des institutions scolaires et l'espace géographique : tout se passe comme si le système existant était déjà suffisamment sélectif pour satisfaire aux besoins de reproduction sociale des groupes privilégiés, puisqu'il garantit déjà, par la distribution inégale des groupes sociaux dans l'espace géographique, le caractère distinctif des écoles publiques en apparence indifférenciées. Globalement, les lycées d'élites et les groupes sociaux privilégiés sont concentrés dans les quartiers du centre ville et dans certaines banlieues du nord et de l'ouest.

Malgré cette harmonie relative, les principes appliqués par l'administration municipale qui régissent l'accès aux lycées publics sont devenus un enjeu politique. Les luttes se centrent sur le « principe de proximité », qui oblige un lycée public à offrir des places aux élèves de son secteur géographique et lui interdit de privilégier d'autres candidats, et qui prévoit qu'une commune n'est pas obligée de payer la scolarisation d'un élève vivant dans une autre commune sauf s'il n'existe pas ailleurs de formation équivalente. Un élève ne peut donc pas en principe choisir un lycée trop éloigné de son lieu de résidence, ce qui fonctionne comme une contrainte substantielle pour les stratégies familiales et institutionnelles visant à la différenciation. Les entretiens réalisés dans les lycées du centre ville ont montré que les élèves vivant dans les communes de banlieue et leurs familles **ont** mis en place diverses stratégies innovantes pour contourner ces obstacles : dans certains cas les familles ont acheté un appartement au centre ville pour leurs enfants ou ont déclaré une adresse chez d'autres membres de la famille, dans d'autres cas, les élèves ont choisi d'étudier des langues exotiques qui ne s'enseignent que dans un certain lycée, on trouve même des parents qui ont fait valoir que leur fils, qui se destinait à devenir champion de natation, devait avoir accès à une piscine particulière proche d'un des lycées.

## Recrutement social et positions dans l'espace des formations

Cherchons d'abord à saisir les positions occupées par les quatre formations dans l'espace des formations secondaires à Stockholm, en prenant comme point de départ leur recrutement. Les deux graphiques suivants présentent les résultats d'une analyse des correspondances portant sur les origines sociales de l'ensemble des élèves inscrits en deuxième année de l'enseignement secondaire en 1988 (c'est-à-dire avant la réforme) et en 1995, trois ans après la réforme.

Ces graphiques ont déjà été présentés dans des articles antérieurs[[59]](#footnote-59), ils sont reproduits pour offrir des points de référence pour juger des transformations du champ de l'enseignement secondaire suédois.

1988/89 (graphique 1) conduit à dégager deux oppositions majeures. La première oppose les écoles situées au centre de Stockholm et dans la banlieue nord, offrant plutôt des formations en sciences ou en sciences sociales, et dont le recrutement social est élevé, aux écoles situées plutôt dans la banlieue sud et à la plupart des autres programmes d'enseignement.

Cette opposition reflète, d'une part, celle des lieux de résidence des groupes sociaux en fonction de leur dotation en capital économique et symbolique et, d'autre part, celle des stratégies éducatives de ces groupes, c'est-à-dire des choix qu'ils font (ou sont contraints de faire) pour l'éducation secondaire de leurs enfants.

Le deuxième axe oppose, d'une part, les écoles et les formations qui recrutent plutôt dans les groupes sociaux dont le capital culturel représente une composante importante du volume global de capital et, d'autre part, les écoles et les programmes qui attirent plutôt les groupes sociaux bien pourvus en capital économique et proches du secteur privé. Le long de cet axe, on a d'un côté des écoles du centre ville comme *Södra Latin* et *Kungsholmen,* et les études de sciences ainsi que les programmes orientés vers la production culturelle et les médias, et de l'autre côté les écoles de la banlieue nord, et les programmes orientés vers l'économie et la technologie.

Sur le deuxième graphique, sont portées les oppositions majeures qui structurent le champ en 1995. La structure est très similaire. On retrouve les mêmes oppositions entre, premièrement, les écoles d'élites et les écoles plus populaires et, deuxièmement, les écoles (ou les programmes) qui attirent plutôt les groupes pourvus en capital culturel et proches du secteur public et ceux qui recrutent plutôt dans des groupes pourvus en capital économique et proches du secteur privé.

Jusqu'ici les analyses semblent indiquer la stabilité. Cela tient à plusieurs raisons. En premier lieu, la réforme est encore trop recente (trois ans) pour avoir pu produire des changements très profonds. En second lieu, les difficultés (déterminées par des facteurs politiques) des familles et des élèves de choisir des écoles (publiques) éloignées de leur lieu de résidence freinent les changements dans le recrutement des écoles. En 1995, le nombre d'élèves qui ont été acceptés, soit dans des écoles privées, soit dans des écoles publiques autres que celles de leur secteur géographique, est sans doute trop faible pour permettre des évolutions substantielles. En troisième lieu, il est probable que les informations statistiques sur l'origine sociale des élèves utilisées pour l'analyse des correspondances ne soient pas suffisamment précises pour estimer les transformations en termes, non de groupes sociaux, mais de fractions sociales au sein d'un même groupe.

Ce dernier point apparaît bien quand on s'intéresse aux positions des deux nouvelles formations de cette étude, le lycée privé *Viktor Rydberg* et le programme d'études européennes du lycée *Frans Schartau.* Selon les résultats de l'analyse des correspondances, ces formations occupent des positions d'élites sur le premier axe (qui oppose écoles d'élites et écoles populaires) et des positions médianes sur le deuxième axe (qui oppose fractions économiques et culturelles des classes dominantes). Or l'accession récente à ces positions d'élites témoigne de processus de changements plus subtils que ceux qui ressortent des informations statistiques générales sur l'origine sociale des élèves utilisées pour l'analyse des correspondances.

Le graphique 2 donne les positions approximatives des quatre formations dans le champ de l'enseignement secondaire à Stockholm en 1995[[60]](#footnote-60). Comme on le voit, elles occupent toutes des positions proches du pôle dominant, la filière sciences sociales de *Viktor Rydberg* au centre, et la filière sciences de *Södra Latin* vers le pôle culturel, à gauche. On ne trouve aucune des quatre formations à droite de la seconde dimension, c'est-à-dire dans le groupe des formations caractérisées par un fort recrutement d'élèves issus de groupes sociaux proches des secteurs économiques. Sur le graphique est également représentée, à titre de variable illustrative qui n'a pas contribué à l'établissement de la structure, la cohorte des élèves de première année (c'est-à-dire la première génération d'élèves) de la filière sciences sociales orientation Communauté européenne de *Frans Schartau,* qui ont commencé leurs études deux ans avant la cohorte qui fait l'objet de cette analyse des correspondances. On constate que cette formation a un recrutement sensiblement différent, typique des formations portées sur la droite du graphique.

La partie ethnographique de cette étude a porté essentiellement sur cette première génération d'élèves de la filière d'études communautaires de *Frans Schartau* et sur les élèves de la filière sciences de *Södra Latin,* située sur le pôle opposé, culturel, du champ. Les données quantitatives dont nous disposons nous permettront d'analyser de façon plus approfondie l'opposition qui est à la base du second axe identifié par l'analyse des correspondances, c'est-à-dire l'opposition entre le pôle culturel et le pôle économique et technique[[61]](#footnote-61).

Situé au centre ville, juste à côté de la vieille ville, dans un quartier particulièrement recherché (surtout par des fractions riches en capital culturel) de la partie sud du centre de Stockholm, le lycée de *Södra Latin* recrute une partie considérable de ses élèves dans les familles bien établies, ayant une certaine ancienneté dans la classe dominante, comme l'atteste l'adresse dans cette partie de Stockholm - des médecins, des juristes, des professeurs d'université, des hauts fonctionnaires, des producteurs artistiques, et un nombre relativement faible d'élèves dont les parents travaillent dans le secteur privé. La formation en sciences, traditionnellement la formation d'élite par excellence, est le choix « naturel » des familles bien pourvues en capital culturel. Cette formation donne accès à toutes sortes de formations universitaires, dont les plus prestigieuses comme les écoles de médecine ou les écoles polytechniques. Ce recrutement tient enfin à l'histoire particulière du lycée qui est traditionnellement le grand lycée de la culture offrant des programmes réputés en musique et en théâtre.

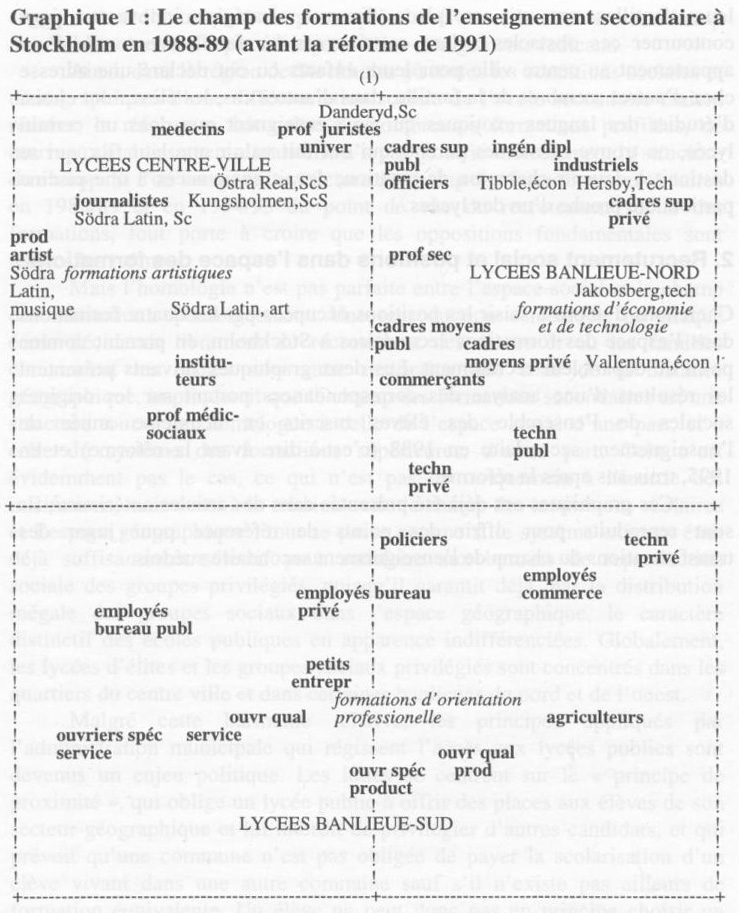
Dans l'enquête au lycée de *Södra Latin,* des entretiens ont été conduits avec des parents choisis pour leur appartenance à la bourgeoisie la mieux établie. Les catégories socioprofessionnelles utilisées dans les statistiques sur l'origine sociale des élèves de la formation ne permettent pas d'estimer la représentativité de ces familles (qui ne sont pas distinguées dans une catégorie spécifique), mais tout donne à penser que leurs valeurs, telles qu'elles se dégagent des entretiens, sont mieux représentées dans cette école que dans les autres.

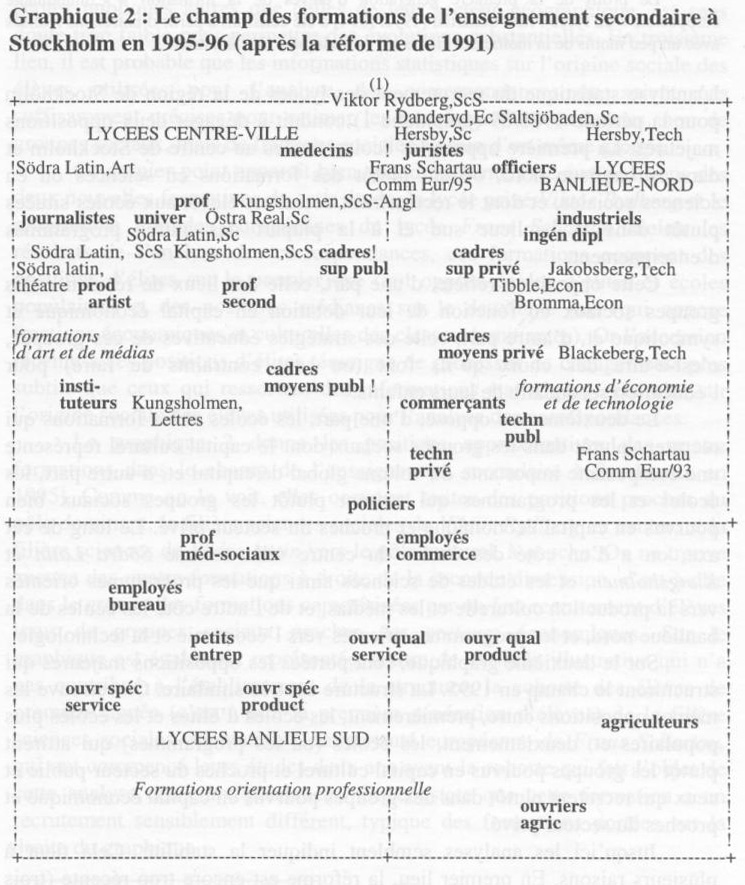
Il faut souligner les effets propres de *l'ancienneté* des positions dominantes de ces familles. Leurs ressources sociales sont particulièrement vastes, avec des réseaux familiaux dont l'étendue et la diversité sont sans équivalent dans les familles du lycée *Frans Schartau.* Ces réseaux familiaux présentent la caractéristique d'être souvent implantés dans le secteur public comme dans le secteur privé et d'inclure régulièrement des membres vivant à l'étranger. Possédant un fort capital culturel et éducatif, ces familles ont une bonne maîtrise du système éducatif. Etant bien informées de la valeur relative des différentes formations et écoles, des exigences de la compétition scolaire et en particulier des investissements nécessaires pour accéder aux différentes formations universitaires, elles favorisent les investissements sûrs et à long terme. Ces groupes ont bien compris que le succès suppose un certain équilibre entre le développement personnel et les vertus scolaires, entre les investissements dans la personnalité et les investissements dans la compétition proprement scolaire. Les entretiens montrent que ces familles, et en particulier celles pour lesquelles la composante culturelle est dominante dans la structure du capital global, tendent à considérer que la scolarisation des enfants prend place dans un processus continu et permanent de développement personnel, qui intègre aussi des qualités extra scolaires - l'autonomie, l'originalité, la capacité d'élocution et de jugement — qui ne peuvent pas être imposées à l'individu et dont les effets futurs ne peuvent être calculés avec précision à l'avance.

Ces stratégies éducatives équilibrées et la tendance à faire des investissements éducatifs à long terme contrastent avec l'esprit de compétition qu'on trouve chez les parents d'élèves de la première génération de *Frans Schartau.* Celles-ci ont aussi un capital plus modeste, et de composition surtout économique. La première cohorte d'élèves, en 1992/93, auprès desquelles une trentaine d'entretiens ont été réalisés lors de la première phase de l'enquête de terrain, est pour l'essentiel issue des fractions économiques des classes moyennes en ascension. On trouve ainsi une forte proportion de petits patrons parmi les parents et les grands-parents, tenant par exemple des petits commerces d'articles de mode, des entreprises individuelles d'électricité ou de nettoyage des vitres. Beaucoup des pères ont connu une ascension sociale à partir de positions relativement basses. La plupart des mères sont employées dans le secteur public : infirmières, institutrices, travailleurs sociaux, etc.

Les élèves de *Frans Schartau* ont eu une scolarité antérieure particulièrement brillante (la note moyenne de ces élèves au collège est nettement plus haute que celle des élèves de la filière sciences de *Södra Latin).* Dans les entretiens, les parents exprimaient souvent l'idée que les efforts éducatifs qui avaient permis le succès scolaire de leur enfant devaient, comme tout investissement, avoir une rentabilité immédiatement mesurable, par des notes élevées ou par de bonnes perspectives de carrière. Ce rapport instrumental à l'école, qui contraste avec l'attitude des familles des grands lycées du centre ville, est révélateur d'une moindre aisance dans le rapport au monde de l'éducation, liée à une moindre expérience du système scolaire et à une plus grande incertitude quant aux principes de son fonctionnement.

Il faut souligner les différences entre les origines sociales des élèves de la première génération du lycée de *Frans Schartau* (estimées à partir des entretiens), et celles des élèves qui entrent à l'école l'année suivante (connues grâce au questionnaire distribué et aux statistiques officielles). D'une année à l'autre, la proportion d'élèves issus de la petite bourgeoisie et des classes moyennes en ascension a considérablement diminué, laissant place aux élèves de milieux sociaux plus élevés, issus de familles mieux pourvues en capital culturel et éducatif, avec une proportion importante de cadres supérieurs du privé. Il est probable que ce changement manifeste la prudence des stratégies éducatives des groupes culturellement dominants : ils ont attendu que la nouvelle formation du lycée Frans Schartau ait fait la preuve de sa stabilité et de sa valeur, ce qui contraste avec les stratégies éducatives moins informées des groupes en ascension. Même si pour plusieurs raisons, les données des statistiques nationales doivent être traitées avec prudence, on peut résumer les informations qu'elles fournissent sur le recrutement des quatre formations (cf. Tableaux 1 et 2 ci-dessous). On remarque d'abord que la formation la plus sélective socialement est celle du *Viktor Rydberg,* avec plus de 51% de l'ensemble des élèves issus de la classe dominante, contre 35 à 37% pour les autres formations. Les quelques interviews menées avec la direction et les élèves de *Viktor Rydberg* mettent en évidence l'intérêt que présente l'école pour les fractions modernes des hauts cercles d'affaires suédois, qui ont contribué à sa création. Bien qu'il s'agisse d'un petit lycée, sa position au pôle dominant du champ de l'enseignement secondaire porte à penser qu'il incarne probablement des valeurs pédagogiques et organisationnelles particulièrement importantes pour les fractions modernistes de la classe dominante.

L’analyse est faite à partir de tous les élèves inscrits en première année dans l’enseignement secondaire dans plus de 200 formations et plus de 60 lycées. Om a indiqué certaines formations qui représentent les oppositions les plus pertinentes dans le pôle des formations d’élites (partie supérieure du graphique). [Sc=Sciences ; ScS=Sciences sociales ; Econ=Economie, Tech=Technologie]

L’analyse est faite à partir de tous les élèves inscrits en première année dans l’enseignement secondaire dans plus de 400 formations et plus de 70 lycées. On a indiqué certaines formations qui représentent les oppositions les plus pertinentes dans le pôle des formations d’élites (partie supérieure du graphique) et en particulier celles qui font l’objet de cette étude. Le profil de la première génération d’élèves de la formation « Communauté européenne » du lycée Frans Schartau (1993/94) a été construit à partir d’entretiens réalisés avec un peu moins de la moitié des élèves ; il est indiqué à titre illustratif. [Sc=Sciences ; ScS=Sciences sociales ; Econ=Economie, Tech=Technologie]

Les diverses formations du lycée *Kungsholmen* occupent également des positions dominantes. Ce lycée, plus grand, bénéficie d'une bonne image sociale et est couramment considéré comme le meilleur lycée. II se caractérise en effet par un recrutement social très sélectif, et par des orientations pédagogiques « modernes », mettant l'accent sur le travail personnel des élèves et sur l'ouverture sur l'international, avec par exemple des cours entièrement délivrés en anglais et en français.[[62]](#footnote-62)

Enfin, la filière sciences sociales, orientation Communauté européenne, du lycée *Frans Schartau* a réussi en un an à occuper elle aussi une position dominante, avec une forte proportion de fils de « cadres supérieurs » du secteur privé.

**Tableau 1: Recrutement social des quatre formations d'après les données de la statistique publique (année scolaire 1995, seconde année d'études)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Classe dominante | Classes moyennes | Classes populaires |
|  |
| Viktor Rydberg, Sciences sociales | 51 | 44 | 4 |
| Kungsholmen, Sciences sociales, filière anglaise\* | 35 | 41 | 24 |
| Södra Latin, Sciences | 37 | 53 | 11 |
| Frans Schartau, Sciences sociales, communauté européenne | 37 | 44 | 19 |

\* Le profil du lycée Kungsholmen tient au fait que l'information manque pour 40% des élèves, plus probablement issus de la classe dominante, ce qui augmente la part relative des autres classes.

**Tableau 2: Recrutement social des quatre formations d'après les données de la statistique publique (année scolaire 1995, seconde année d'études) : représentation en pourcentage de certains groupes sociaux**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Ingén diplomés | Médecins | Prof universit | Prod artist et journ | Cadres sup publiques | Cadres sup privés | Industriels |
| Viktor Rydberg, Sciences sociales | **7** | **14** | **0** | **4** | **2** | **12** | **5** |
| Kungsholmen, Sciences sociales, filière anglaise | **0** | **9** | **0** | **9** | **6** | **12** | **3** |
| Södra Latin, Science | **8** | **16** | **3** | **16** | **3** | **5** | **0** |
| Frans Schartau, Sciences sociales, communauté européenne | **2** | **2** | **0** | **7** | **7** | **16** | **7** |

Le Tableau 3 donne les notes moyennes obtenues par les élèves au cours de leur scolarité antérieure. Selon les normes de l'époque (qui ont maintenant changé) les notes allaient de 1 (la plus basse) à 5 (la plus haute). La moyenne est calculée en divisant la somme des notes par le nombre de matières. On vérifie que les élèves de la formation sciences sociales, orientation Communauté européenne de *Frans Schartau* ont eu une scolarité particulièrement brillante.

**Tableau 3: Recrutement des quatre formations d'après les données de la statistique publique (année scolaire 1995, seconde année d'études) : notes moyennes des étudiants au collège (« lower secondary éducation »)**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **<2.5** | **2.5-2.9** | **3.0-3.4** | **3,5-3.9** | **4.0-4.4** | **4.5-5.0** |
| Viktor Rydberg, Sciences sociales | 0 | 2 | 33 | 42 | 22 | 0 |
| Kungsholmen, Sciences sociales, filière anglaise | 0 | 3 | 7 | 17 | 60 | 13 |
| Södra Latin, Science | 0 | 0 | 5 | 26 | 38 | 31 |
| Frans Schartau, Sciences sociales, communauté européenne | 0 | 0 | 0 | 2 | 51 | 47 |

## Les établissements, les milieux lycéens et les études

*Södra Latin* et *Kungsholmen* sont deux des plus grands lycées (de tous les points de vue) fondés à Stockholm au tournant du siècle. Us présentent l'aspect d'imposantes maisons en pierre, avec de profondes embrasures de fenêtres et des plafonds élevés. Les magnifiques halls d'entrée, les spacieuses cages d'escalier et toute l'architecture donnent au visiteur le sentiment de pénétrer dans la demeure de personnes importantes. *Södra Latin* et *Kungsholmen* sont en outre situés au sommet d'une colline, emplacement qui renforce symboliquement leur grandeur.

En comparaison, le lycée de *Frans Schartau* a une apparence plus quelconque. Il est situé dans un édifice plus récent à briques jaunes. Le style intérieur est fonctionnel, avec de longs couloirs et des rangées de classes et peu d'espaces libres pour les élèves.

*Viktor Rydberg* combine dans sa localisation les valeurs modernes et traditionnelles. L'administration et certaines classes sont situées dans un bâtiment entièrement neuf, et un autre bâtiment avec un superbe équipement en technologie de l'information est en construction, mais certaines classes sont situées quelques mètres plus loin, dans l'un des vieux bâtiments d'un des lycées les plus prestigieux de Suède, *Djursholms Samskola.* La localisation au cœur de Djursholm, le faubourg le plus riche et le plus prisé de Stockholm (et de Suède), le plus conservateur politiquement, celui où le revenu moyen des habitants et le prix du mètre carré sont les plus élevés, n'est pas sans poser certains problèmes à la direction de l'école. L'ambition est en effet de créer une institution moderne et progressiste, qui utilise massivement les technologies de l'information les plus avancées et les méthodes didactiques de pointe, et qui développe les relations avec le monde transnational. Les entretiens montraient la tendance à déprécier ce qui était perçu comme des valeurs bourgeoises archaïques. Le lycée compte en fait assez peu d'élèves résidant à Djursholm même.

**\***

Comme on l'a rappelé, la réforme de l'enseignement secondaire a suscité un nouveau type de compétition entre les établissements scolaires qui cherchent désormais à attirer les élèves. Alors qu'auparavant, la plupart des établissements devaient se résigner à accueillir tant bien que mal tous les élèves de leur secteur géographique, il est désormais devenu de plus en plus important pour les nouvelles écoles privées comme pour *Viktor Rydberg* de se faire une réputation. Avant l'inauguration de l'école à l'automne 1994, un travail intensif a été entrepris pour faire connaître l'école par des lettres, des brochures, des opérations portes ouvertes, etc. L'année suivante, ce sont les élèves eux-mêmes, ambassadeurs de leur école, qui ont été chargés de la promotion de l'école. Ce travail a porté ces fruits, puisqu'il y a désormais beaucoup plus de candidats que de places. Les candidats proviennent d'une aire géographique étendue, et résident souvent loin de la proche banlieue. Comme la plupart des élèves vivent encore chez leurs parents, les temps de déplacement sont quelquefois très importants, allant jusqu'à quatre heures par jour.

Contrastant avec ces stratégies, les vieilles institutions comme *Kungsholmen* et *Södra Latin,* déjà bien connues par leur public potentiel, peuvent se passer de ces investissements. Au *Kungsholmen,* les membres de l'administration mettent leur point d'honneur à ne jamais faire de publicité. Un administrateur de l'école raconte qu'il a été appelé par des parents d'un tout jeune enfant, qui sollicitaient ses conseils pour le préparer au mieux à l'entrée à HEC.

Au *Södra Latin* et au *Kungsholmen,* la sélectivité du recrutement est assurée par une sorte de présélection, puisque les deux écoles accueillent une partie des élèves de deux collèges connus pour être également sélectifs, *Eriksdalsskolan* et *Adolf Fredrik.* Ces deux écoles proposent des programmes d'études spécialisés en beaux arts et en musique, accessibles sur concours organisés par les écoles elles-mêmes, qui offrent un moyen politiquement légitime aux groupes munis d'un fort capital culturel de passer outre l'homogénéité traditionnelle du système éducatif suédois, au nom de la culture légitime désintéressée.

Dans les lycées publics, les obstacles à la libre circulation des élèves tiennent à l'obligation de privilégier les élèves des alentours ; de ce point de vue, les écoles privées peuvent plus facilement sélectionner leurs candidats. Cependant dans les écoles privées comme dans les écoles publiques, les critères d'attribution des fonds publics freinent le libre recrutement, car une municipalité n'est pas obligée de financer les études dans un lycée privé ou public d'une autre municipalité sauf s'il n'existe pas de formation équivalente dans les établissements publics situés sur son sol. Pour contourner cet obstacle, la stratégie la plus courante consiste à chercher à obtenir du Bureau National de l'Education un statut particulier, qui donne aux formations très spécifiques le droit de recourir à un recrutement national ; les municipalités ne peuvent plus alors refuser leur concours. Le lobbying pour obtenir ce statut, c'est-à-dire pour obtenir l'accord au niveau local, puis au niveau national, est une stratégie typique des formations profilées. La formation à orientation européenne à *Frans Schartau* a réussi à obtenir ce statut, qu'elle met aussi en avant dans ses publicités comme garant de son unicité.

La réputation d'un lycée tient en grande partie aux conditions de recrutement de ses enseignants. L'école *Viktor Rydberg* réunit de ce point de vue les conditions les plus favorables. Etablissement privé, il bénéficie d'une grande liberté dans le choix de son personnel et dans l'établissement des contrats de travail. Les enseignants sont très jeunes, au point qu'on peut les confondre avec les élèves. Un tiers des enseignants a fait une partie de sa formation à l'étranger ; c'est le cas de la plupart des professeurs de langues mais aussi d'enseignants dans d'autres disciplines. Du fait de leurs trajectoires, ces enseignants n'ont pas la pratique routinière que donne une longue expérience dans les écoles publiques ordinaires. Ils travaillent probablement plus que la plupart des professeurs des écoles publiques, et en retour, ils ont des salaires plus élevés, des élèves ambitieux, des activités variées (l'enseignement se rapproche plus d'un encadrement que d'une instruction traditionnelle) ; ils disposent aussi d'un espace de travail personnel, avec un téléphone, un ordinateur et une adresse électronique individuelle. Les enseignants du *Viktor Rydberg* considèrent à l'évidence leur école comme une entreprise collective (on ne les entend jamais utiliser des expressions comme « mes élèves »). Un tiers seulement est syndiqué, alors que dans les écoles publiques la pratique syndicale est quasi obligatoire. Les postes au *Viktor Rydberg* sont très demandés. En 1996, 180 candidats se sont présentés pour 8 postes. Dans ces conditions, il est aisé d'écarter les candidats indésirables.

Les conditions sont différentes dans une école publique. Lorsqu'elle met en place une nouvelle filière, la direction doit normalement employer le personnel en place. Cela a posé des problèmes au *Frans Schartau,* qui, il n'y a pas très longtemps, était une école en administration économique connue sans être prestigieuse. L'école a été marquée, ces derniers temps, par des tensions qui peuvent être interprétées comme une lutte entre un pôle « économique » et un pôle « culturel » : un certain nombre d'enseignants, particulièrement bien munis en capital culturel, ont décidé de quitter *Frans Schartau* et de chercher à travailler au *Södra Latin,* car ils considéraient que le nouveau style de direction inspiré des idées du management (les enseignants étaient supposés s'organiser en « unités de production » contrôlées par un cadre) portait atteinte à leurs principes humanistes. Ces enseignants refusaient la vision de l'éducation comme une marchandise, destinée à être vendue à des familles clientes. Le moment le plus tendu de l'histoire de la nouvelle formation européenne a été atteint quand la direction de l'école a tenté de renvoyer un professeur d'anglais sur la demande des parents, mécontents de sa manière d'enseigner. La situation actuelle pourrait laisser croire que *Frans Schartau* n'a pas atteint son objectif officiel de mettre en place un enseignement de haut niveau ; il semble en fait que l'enseignement prépare plus aux fonctions de cadres moyens que de hauts dirigeants. C'est là un effet important de l'héritage du *Frans Schartau* qui, dans la région de Stockholm, a la réputation de donner une bonne qualification en administration économique. Les familles qui aspirent pour leurs enfants à des positions dominantes dans le monde des affaires internationales sont probablement plus soucieuses de les doter d'un capital de culture générale, ce que ne saurait prétendre faire le *Frans Schartau.*

**\***

Un autre facteur important de différenciation entre les formations est celui du type de voisinage produit par la présence dans l'établissement d'élèves d'autres filières.

Au *Södra Latin,* les élèves en sciences cohabitent avec les élèves de filières réputées en musique et en théâtre. Ces filières recrutent des élèves qui veulent faire une brillante carrière dans ces domaines, ce qui confère une position centrale à l'école dans sa relation avec le champ des établissements supérieurs artistiques. De plus, beaucoup d'élèves ont des parents qui sont eux-mêmes producteurs artistiques. La grande proximité avec le champ de la production culturelle confère au *Södra Latin* un rayonnement sans équivalent dans l'ensemble des écoles secondaires suédoises. Les filières culturelles accueillent en même temps un nombre relativement élevé de « parvenus », c'est-à-dire d'élèves d'origine modeste, pour qui les études en musique ou en théâtre représentent un investissement personnel total et entier, ce qui contraste avec les stratégies prudentes des élèves en sciences venant de familles bien établies. Les investissements des élèves des filières culturelles passent par un usage intensif de Stockholm comme capitale culturelle, avec une bonne connaissance des milieux d'avant garde, depuis les cafés chics les plus récents jusqu'aux plus exotiques clubs de rocks illégaux de la vieille ville. Même si les élèves en sciences marquent leurs distances par rapport aux « exagérations » des élèves des filières culturelles, cette proximité leur donne accès à un certain capital de connaissance des enjeux dans les champs de la production artistique.

L'histoire spécifique de cette école, la présence des formations culturelles, le recrutement important d'élèves issus des fractions riches en capital culturel, contribuent à créer un ethos individualiste et anti-institutionnel assez différent de l'ambiance qu'on trouve dans les autres lycées. Le lycée *Södra Latin* est le lieu de multiples activités organisées par les élèves eux-mêmes en dehors des cours. Ainsi, tous les vendredis matin, les élèves organisent une réunion générale dans l'amphithéâtre, consacrée à des représentations musicales ou théâtrales ou à des interventions politiques. La célébration de l'esprit individualiste peut s'y manifester collectivement comme esprit d'école, comme en témoigne l'exemple d'un film vidéo produit par un groupe d'étudiants et très apprécié à l'école, où l'on assiste à la révolte des élèves enfermés dans un lycée voisin d'orientation technologique, qui recouvrent la liberté et la joie de vivre en s'enfuyant vers le *Södra Latin.* Cette école était aussi la seule des écoles visitées où les élèves avaient la liberté de coller des affiches en certains lieux, sans contrôle préalable de la direction. Ce privilège était présenté comme la preuve de l'autonomie des élèves, qui distingue le lycée des autres écoles secondaires, tout en donnant un caractère en apparence moins ordonné à son aspect extérieur. Le fait de fréquenter un lycée de style classique, situé dans un édifice relativement ancien dans le cœur d'un des beaux quartiers du centre ville, tout en y ayant des pratiques semi anarchistes, incarnait pour certains élèves interviewés, l'image de « contestataires de l'establishment » qu'ils avaient d'eux-mêmes.

À *Kungsholmen,* la filière anglaise de la formation sciences sociales fait partie d'un ensemble de programmes en sciences et sciences sociales qui comprennent simultanément des filières anglaise et suédoise, mais aussi des filières de musique et chorale. Ces dernières, conçues à l'origine pour les élèves sortant du collège *Adolf Fredrik,* mettent les lycéens au contact avec les événements et les artistes importants de la vie musicale suédoise, sans toutefois l'orientation avant-gardiste du *Södra Latin.* Cela crée des conditions favorables pour accumuler un capital culturel, au-delà des enseignements en sciences ou en sciences sociales en eux-mêmes. En outre, le lycée *Kungsholmen* comprend aussi une filière préparant au Baccalauréat International, fréquentée essentiellement par les enfants des familles étrangères ou suédoises du corps diplomatique, ce qui contribue encore à l'atmosphère internationale que l'école cherche activement à créer.

Le *Viktor Rydberg* comprend aussi une filière Baccalauréat International fréquentée surtout par des enfants des familles du corps diplomatique. La particularité de cet établissement est sa petite taille, qui favorise la production d'un ethos spécifique, qui intègre les membres du lycée tout en célébrant l'autonomie des élèves.

La filière Communauté européenne du *Frans Schartau* contraste avec les autres formations, dans la mesure où elle coexiste avec une filière standard non profilée de sciences sociales, mais aussi avec un programme en économie et gestion peu coté dans la hiérarchie des filières secondaires suédoises, qui recrute la plupart de ses élèves dans les classes populaires et qui comprend beaucoup d'immigrés. Il faut aussi noter l'absence dans cet établissement de filière en sciences, et donc des élèves considérés comme les « élites » des lycéens suédois. Les quelques élèves du programme Communauté européenne sont les seuls qui ont des goûts et des pratiques culturelles proches de ceux qu'on trouve dans les trois autres écoles avec, comme on le verra, une prédilection pour la culture mondaine qui contraste avec l'esprit d'avant-garde du *Södra Latin.* Même l'aspect des locaux témoigne d'une moindre importance de la culture : il y a peu de tableaux d'affichages et les seules annonces exposées sont les messages de la direction, en noir et blanc. Seul un petit nombre de tableaux peut être utilisé par les élèves, après autorisation de la direction. Le seul élément original est un écran de télévision dans un coin du hall d'entrée, où le visiteur peut suivre les cours de la bourse. La formation Communauté européenne doit probablement certaines de ses caractéristiques à la dispersion géographique des élèves, qui passent beaucoup de temps en transport (sur les 56 élèves de la première promotion, seuls 5 résidaient dans le centre de Stockholm), ce qui restreint probablement la disponibilité pour les activités extrascolaires et fait obstacle à la création d'un ethos d'école.

Les investissements spécialisés offerts au *Frans Schartau* contrastent avec la diversité des activités, qui incluent des pratiques culturelles, qu'on trouve dans les écoles prestigieuses plus anciennes comme *Södra Latin* et *Kungsholmen* et dans le jeune lycée privé *Viktor Rydberg.* La première promotion d'élèves entrés en 1992/93 dans la filière internationale de *Frans Schartau* s'est d'ailleurs révoltée contre la vision étroite de l'international, identifié à l'Europe et à l'économie. Ce mécontentement semble attester d'un décalage entre les intentions de l'école et les attentes des élèves. Le directeur voulait créer un nouveau cursus orienté vers les institutions européennes. La première semaine, il a rassemblé tous les élèves dans le hall et leur a expliqué ce que l'école attendait des futurs leaders de la société. Ce discours a inquiété plusieurs des élèves interrogés, qui avaient choisi ce programme pour perfectionner leur connaissance des langues et pour passer quelques semaines à l'étranger, mais pas pour faire carrière dans la Communauté européenne. Les quelques élèves issus de familles bien établies critiquaient eux aussi l'ambition de mettre en place un tel programme au niveau de l'enseignement secondaire, en remarquant que les carrières européennes requièrent de toute façon des diplômes d'études supérieures. Durant le premier trimestre, les nombreux programmes hebdomadaires portaient la mention « Avec une vue sur l'Europe », et un interviewé a raconté avec satisfaction comment les élèves ont réussi à faire enlever la devise au second semestre. Il est difficile de dire si l'ambition initiale de la direction de l'école était réellement de créer un programme préparant aux carrières européennes, mais c'est en tout cas l'image qui a été diffusée par les journalistes qui ont visité l'école et entretenue par la présence d'invités prestigieux, comme le ministre suédois chargé des relations avec le marché commun.

Les tensions qui ont marqué la première année de la formation européenne à *Frans Schartau* résultent de l'interaction de plusieurs facteurs sociaux. En premier lieu, l'école n'avait probablement pas une réputation suffisante auprès des élites pour attirer immédiatement leurs enfants. En second lieu, même s'il n'est pas sûr que la direction ait effectivement voulu créer un cycle d'études secondaires orienté vers les institutions européennes, les publicités entretenaient l'idée qu'un tel programme était possible. Cette idée a pu être acceptée par les familles en ascension sociale, dont le capital culturel était fragile, qui ont fourni l'essentiel de la première génération d'élèves. Au cours des entretiens, ces parents, contrairement à ceux de la filière sciences du *Södra Latin,* exprimaient souvent leur confiance envers un programme qui prépare à la vie professionnelle, et ne pensaient pas toujours que leurs enfants devaient forcément poursuivre des études supérieures. Il est possible que le lycée, pour atteindre ses objectifs, doive harmoniser la formation avec les attentes de son public. Cela supposerait de recruter plus d'élèves des classes supérieures et de modifier l'image de la formation qui pour l'instant évoque trop une formation professionnelle.

Aux lycées *Frans Schartau* et *Södra Latin,* où nous avons fait les observations et les entretiens les plus approfondis, on a inclus les pratiques culturelles des élèves dans l'analyse.

Les entretiens menés avec les élèves des deux formations sur l'usage de leur temps libre révèlent des différences, qui s'expliquent en partie par des différences d'origines sociales, mais qui ont aussi à voir avec la différence entre les valeurs célébrées dans les deux formations. On peut montrer que, plus que ne l'indiquent les réponses au questionnaire dans le tableau ci-dessous, les « scientifiques » font plus d'investissements dans la culture légitime et dans la culture d'avant-garde. Les élèves de la filière européenne du lycée *Frans Schartau,* tout en disant respecter la culture légitime (un respect dont témoignent aussi certaines de leurs pratiques), ont tendance à la placer sur un pied d'égalité avec les autres expressions de la culture quotidienne. Cela définit une culture qu'on peut qualifier de « mondaine », où le goût pour la culture la plus reconnue (le théâtre national, les musées et l'opéra) coexiste avec celui pour le vaudeville, les discothèques et le sport. En particulier, il faut noter la distance à la culture d'avant-garde, qui exprime une distance réelle aux champs de production culturelle. En matière de vêtements et de valeurs corporelles, les élèves de la filière Communauté européenne du lycée *Frans Schartau* marquent leur attachement pour les valeurs de l'aisance et la forme physique. La plupart des filles pratiquent des exercices physiques, de la danse ou de la gymnastique. La minceur et la souplesse font partie pour elles des conditions du succès, d'autant qu'elles ont souvent des petits emplois, comme ouvreuses au cinéma, vendeuses dans des boutiques de mode, hôtesses d'accueil dans un hôtel ou enquêteuses par téléphone. Les élèves de cette formation mettent leur point d'honneur à avoir toujours un emploi du temps très chargé (il était très difficile de les rencontrer pour les interviewer), et expriment une croyance générale dans les vertus d'une utilisation intensive du temps.

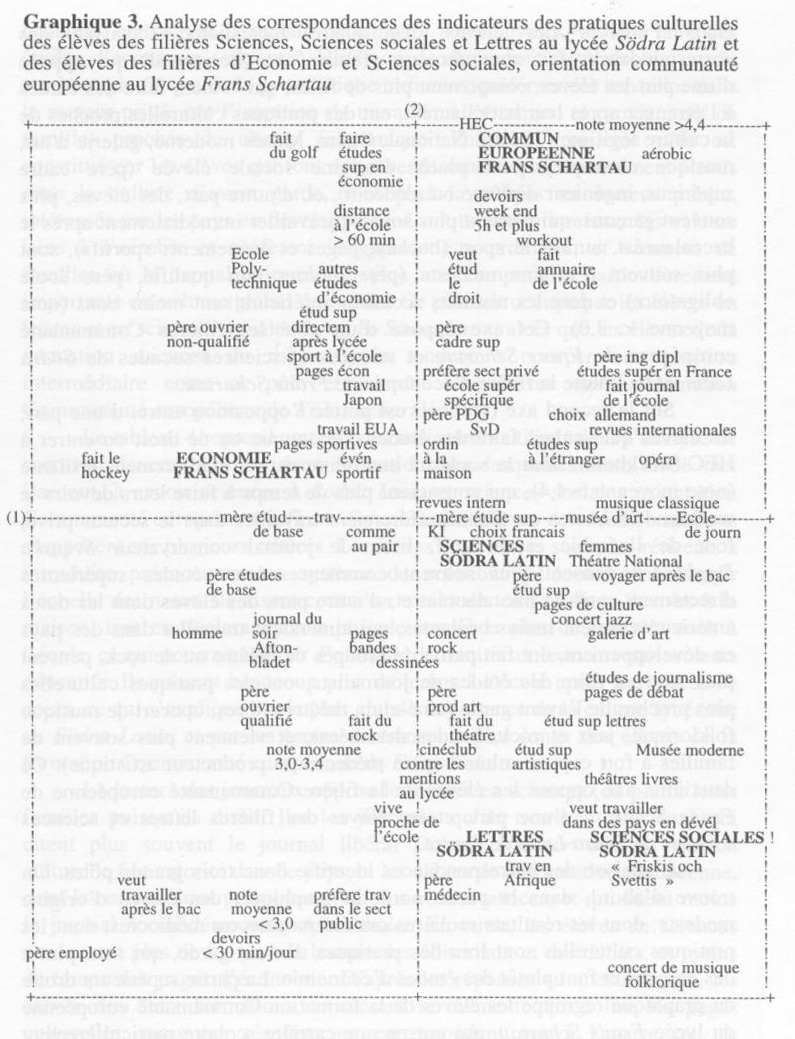
Les élèves en sciences du *Södra Latin* font plus d'investissements vers la culture légitime, ce qui peut en partie s'expliquer par le fait que la plupart viennent de familles à fort capital culturel. Cependant, il y a des différences entre les élèves : certains ne vont pas au-delà du respect pour les événements et les institutions les plus légitimes, d'autres font aussi des investissements plus intellectuels dans la culture d'avant garde, s'intéressant au cinéma d'Europe de l'Est, au jazz, ou à la culture populaire du Tiers monde. Dans l'ensemble du corpus, ce sont les élèves en sciences qui font les investissements culturels les plus exotiques et les plus avancés, avec par exemple un intérêt pour les langues rares comme le chinois, pour la poésie suédoise moderne, ou pour les parties d'échec internationales. Ces élèves tiennent à se démarquer de l'uniformité de la culture de masse de la jeunesse, mais aussi du confinement exagéré et superficiel dans la culture d'avant garde qui, selon eux, caractérise les élèves des filières artistiques du lycée. Un des aspects fondamentaux du rapport au monde qu'ils cherchent à développer tient dans la distance réflexive et dans l'auto-contrôle, qui les écarte des deux rapports extrêmes des jeunes à la culture. Ainsi, les filles de la filière sciences de *Södra Latin* pratiquent souvent un sport, mais sans manifester le même intérêt pour la minceur et la beauté que leurs homologues de *Frans Schartau,* au point qu'elles évitent délibérément les termes *d'aérobic* ou de *workout,* et préfèrent le terme plus populaire de gymnastique (ou « Friskis och Svettis », terme souvent utilisé en Suède du nom d'une grande entreprise commerciale et peu distinctive dans ce domaine).

On retrouve la même attitude dans le scepticisme que provoque, chez les élèves en sciences de *Södra Latin,* l'éternel sujet de débat du système d'enseignement suédois, à savoir la question des notes. S'ils reconnaissent généralement la nécessité des notes, ils soulignent aussi les problèmes posés par la mesure d'un phénomène aussi complexe que celui de l'apprentissage, ce qui contraste avec la foi dans les vertus de la compétition et de la classification exprimée par les élèves de la filière Communauté européenne de *Frans Schartau.* Il est probable que les exigences de discipline personnelle et de capacité d'analyse imposées par les études en physique et en mathématiques contribuent au rationalisme implicite qui se dégageait des entretiens auprès des élèves scientifiques. Beaucoup d'entre eux considèrent avec scepticisme les autre filières, y compris les filières les plus proches des leurs en termes culturels et éducatifs, et voient par exemple les sciences sociales comme peu exactes et potentiellement superficielles.

Les élèves de la filière Communauté européenne de *Frans Schartau* et les élèves en sciences de *Södra Latin* ont des attitudes différentes vis-à-vis du secteur public d'une part et de la possibilité de travailler à l'étranger d'autre part. Les scientifiques considèrent le secteur public d'un œil plus favorable, ce qu'il faut mettre en rapport avec le fait que beaucoup d'entre eux ont des parents qui travaillent dans la haute administration ou dans les institutions du secteur public, alors que les parents d'élèves du *Frans Schartau* sont plus proches du secteur privé. Beaucoup d'élèves en sciences envisagent de faire carrière dans le secteur public, dans les domaines traditionnellement prisés par les élites anciennes, comme la médecine ou le champ universitaire. Tous les élèves en sciences interrogés sont sûrs de continuer leurs études, et ce au moins jusqu'à l'âge de 25 ans, ce qui n'est pas toujours le cas à *Frans Schartau* (chez les élèves et surtout chez leurs parents).

Alors que les élèves de la filière Communauté européenne sont généralement prêts à travailler à l'étranger, et pensent que la Suède et les autres pays européens partagent la même culture internationale, les élèves en sciences de *Södra Latin* soulignent plus souvent la spécificité de la culture et des traditions suédoises, et insistent sur le travail nécessaire pour apprendre à connaître un autre pays européen. Cela est probablement dû à la confiance limitée que suscite l'image « managériale » de l'unité européenne qui prévaut à *Frans Schartau.* Les élèves en sciences tendent à considérer l'Europe comme un ensemble de nations, de langues et de cultures distinctes. Il faut aussi ajouter que c'est seulement parmi les élèves en sciences qu'on trouve un intérêt pour les pays autres que ceux de la Communauté européenne et des économies dominantes, comme la Chine ou les pays en développement.

Le Tableau 4 ci-dessous donne quelques indicateurs des pratiques culturelles dans les deux formations. Les réponses au questionnaire ont aussi donné lieu à une analyse des correspondances (Graphique 3). Dans l'univers des élèves des quatre formations, l'analyse des correspondances fait apparaître un premier axe (horizontal) qui oppose d'une part les élèves, comprenant plus de filles, qui veulent faire des études à l'étranger après leur baccalauréat, ont des pratiques culturelles proches de la culture légitime (Théâtre National, Opéra, Musée moderne, galerie d'art, musique classique), sont plutôt d'origine sociale élevée (père cadre supérieur, ingénieur diplômé ou médecin), et, d'autre part, des élèves, plus souvent garçons, qui pensent plus souvent travailler immédiatement après le baccalauréat, aiment le sport (hockey, pages et événements sportifs), sont plus souvent d'origine modeste (père ouvrier non qualifié, père école obligatoire) et dont les résultats scolaires antérieurs sont moins bons (note moyenne < 3,0). Cet axe oppose d'un côté les filières Communauté européenne de *Frans Schartau* et sciences et sciences sociales de *Södra Latin,* et de l'autre la filière d'économie de *Frans Schartau.*

L’analyse est faite à partir de tous les élèves inscrits en première année dans l’enseignement secondaire dans plus de 200 formations et plus de 60 lycées. Om a indiqué certaines formations qui représentent les oppositions les plus pertinentes dans le pôle des formations d’élites (partie supérieure du graphique). [Sc=Sciences ; ScS=Sciences sociales ; Econ=Economie, Tech=Technologie]**

Sur le second axe (vertical) est portée l'opposition entre, d'une part, les élèves qui veulent faire des études d'économie ou de droit ou entrer à HEC Stockholm, dont la scolarité antérieure est particulièrement brillante (note moyenne > 4,4), qui consacrent plus de temps à faire leurs devoirs le week-end (5 heures ou plus), préféreraient travailler dans le secteur privé, font de l'aérobic et du golf, lisent le journal conservateur *Svenska Dagbladet,* pensent plus souvent commencer leurs études supérieures directement après le baccalauréat et, d'autre part, des élèves dont les notes antérieures étaient moins brillantes, qui aimeraient travailler dans des pays en développement, ont fait partie de groupes de théâtre ou de rock, pensent plus souvent faire des études de journaliste, ont des pratiques culturelles plus proches de l'avant garde (ciné-club, théâtres libres, concert de musique folklorique, jazz et rock, bandes dessinées), et viennent plus souvent de familles à fort capital culturel (père médecin ou producteur artistique). Ce deuxième axe oppose les élèves de la filière Communauté européenne de *Frans Schartau* d'une part, et les élèves des filières lettres et sciences sociales de *Södra Latin* de l'autre.

L'analyse des correspondances identifie donc trois grands pôles. On trouve d'abord, dans la partie nord du graphique, des élèves d'origine modeste, dont les résultats scolaires ont été moyens ou médiocres, dont les pratiques culturelles sont loin des pratiques d'avant-garde, qui sont plutôt des garçons et font plutôt des études d'économie. La partie supérieure droite du graphique regroupe les élèves de la formation Communauté européenne du lycée *Frans Schartau,* qui ont eu une carrière scolaire particulièrement brillante, consacrent beaucoup de temps à leurs devoirs, veulent faire des études d'économie (surtout à HEC) ou de droit, font de l'aérobic ou du workout plutôt que de la gymnastique ordinaire, préféreraient travailler dans le secteur privé, ont l'intention de travailler à l'étranger, et proviennent de familles proches du champ économique. Enfin, le troisième pôle est constitué par les élèves qui font des investissements particulièrement élevés dans la culture d'avant garde, sont plus favorables au secteur public, intéressés par les pays en développement, ont tendance à refuser les valeurs liées à l'aérobic et préfèrent la gymnastique ordinaire, et viennent de familles où le capital culturel constitue une composante particulièrement importante du volume global de capital. Ce pôle est occupé par les élèves en lettres et en sciences sociales du lycée *Södra Latin,* alors que les élèves de la formation sciences du même lycée tendent à occuper une position intermédiaire entre ce pôle et le pôle des élèves de la formation Communauté européenne de *Frans Schartau.*

Le tableau 4 reprend certains des indicateurs utilisés dans l'analyse de correspondances pour les deux formations sur lesquelles cette étude met l'accent, à savoir sciences à *Södra Latin* et sciences sociales orientation Communauté européenne à *Frans Schartau.* Les élèves des deux formations s'opposent sur plusieurs critères. Les élèves en sciences sont plus réticents à introduire précocement un système de notation à l'école, et à élargir l'échelle des notes. Ils disent consacrer moins de temps à leurs devoirs à la maison, tout en déclarant avoir plus de travail et plus de contrôle écrit à l'école, ce qui pourrait attester d'un désir de minimiser leurs investissements éducatifs. Ils passent beaucoup plus de temps à l'école après les heures de cours, ce qui s'explique par la plus grande importance de la culture lycéenne au *Södra Latin,* et par les temps de transport plus longs des élèves de la formation Communauté européenne de *Frans Schartau.*

La lecture des journaux oppose les élèves en sciences (ou plutôt leurs familles puisqu'ils disent lire les journaux qu'ils trouvent chez eux) qui citent plus souvent le journal libéral *Dagens Nyheter* dont la section culturelle fait autorité dans le pays, et les élèves de la formation européenne, dont les orientations politiques sont plus conservatrices, et qui lisent moins le journal social-démocrate, *Aftonbladet.* En outre, les élèves en sciences consacrent plus de temps à la lecture des éditoriaux et des débats, et moins de temps aux pages d'économie. D'après les réponses au questionnaire, les élèves des deux formations consacrent le même temps à lire les pages culturelles, mais ces résultats ne correspondent pas à l'image qui se dégageait des entretiens, qui faisaient apparaître des investissements beaucoup plus importants chez les élèves en science. Les indicateurs des pratiques culturelles confirment la plus grande importance des investissements des scientifiques, avec une prédilection pour la culture d'avant-garde (cinémathèque, théâtre libre, galerie d'art, jazz), et un moindre intérêt pour la culture mondaine moins légitime (vaudeville). Les élèves en sciences manifestent aussi moins d'intérêt pour les formes dominantes de la culture jeune, comme les sorties en discothèque ou les sports, ils pratiquent plus souvent une activité culturelle « légitime » comme la musique ou le théâtre. Enfin, les élèves en sciences sont moins souvent désireux de faire des études ou de travailler à l'étranger, et plus favorables au secteur public. On a ensuite cherché à comparer les enseignements offerts par les quatre formations, avec là encore une information plus complète pour les lycées *Södra Latin* et *Frans Schartau.*

Au *Södra Latin,* l'enseignement est plus traditionnel dans sa forme et dans son contenu. Le prestige de la filière sciences n'incite pas les enseignants à se lancer dans des innovations pédagogiques. L'enseignement est divisé en disciplines, suédois, histoire, sciences sociales, mathématiques, etc. Il y a peu de tentatives de justifier ce découpage, et de chercher des principes généraux d'organisation du savoir, comme c'est le cas au *Frans Schartau,* où l'Europe fonctionne comme principe organisateur des enseignements. Au *Södra Latin* l'histoire est un objet de connaissance légitime et intéressant en soi, même si les professeurs cherchent aussi à parler d'histoire culturelle ou technique. Si l'on excepte les programmes de musique et de théâtre, les différents cours à Södra Latin ne visent pas à créer un profil spécialisé, comme le profil international qu'on trouve à *Frans Schartau* ou à *Kungsholmen.* Il faut aussi remarquer que, si les élèves travaillent en groupe comme c'est le cas dans la plupart des lycées suédois, les études restent conçues comme individuelles, et l'accent est mis sur les prestations intellectuelles de chaque élève. L'originalité est vivement encouragée, ne serait-ce que par les élèves eux-mêmes, surtout dans les filières de musique et de théâtre, où tout un travail collectif entretient l'idée selon laquelle les résultats scolaires révèlent la personnalité de l'élève. De la même manière, les élèves en sciences rivalisent d'efforts pour faire des dissertations ou des exposés qu'ils considèrent comme des expressions de leur personnalité. Ainsi par exemple, après les trois ans d'études, les élèves doivent remettre un mémoire sur un sujet de leur choix ; il est significatif que certains préfèrent s'isoler chez eux pendant un certain temps pour avoir la fierté d'achever une œuvre personnelle. Le souci de personnaliser le travail s'exprime aussi par un certain mépris pour les présentations soignées, avec impression au laser, qui sont communes au *Frans Schartau.*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Tableau 4:** Indicateurs des pratiques culturelles et des études Pourcentages par rapport à l'ensemble | | |
|  | Sciences,  Södra Latin | Sciences sociales, comm. europ., Frans Schartau |
| **Attitudes à l'égard des mentions** |  |  |
| Doivent exister seulement à partir de la 7ème classe | **80** | 62 |
| Doivent exister à partir de la 4ème classe | 11 | 31 |
| Il faut des mentions moins différenciées au lycée | **20** | 7 |
| Il faut des mentions plus différenciées au lycée | 28 | **58** |
|  |  |  |
| **Temps consacré aux devoirs** |  |  |
| Dit travailler au moins 2 heures par jour en moyenne | 15 | **22** |
| Dit travailler au moins 3 heures par week-end en moyenne | II | **35** |
|  |  |  |
| **Devoirs** et **épreuves écrites** |  |  |
| Au moins 5 devoirs par semaine en moyenne | **48** | 20 |
| Au moins 5 épreuves écrites par mois en moyenne | **32** | 17 |
|  |  |  |
| **Temps libre** passé à **l'école** |  |  |
| Retrouve souvent ses amis à l'école après les cours | **29** | 9 |
|  |  |  |
| **Distance à l'école** |  |  |
| Trajet de plus d' 1 h. 30 aller-retour par jour | 15 | **51** |
|  |  |  |
| **Lecture des journaux** |  |  |
| Lit le journal du matin Dagens Nyheter (libéral) | **80** | 69 |
| Lit le journal du matin Svcnska Dagbladet (conservateur) | 20 | **38** |
| Lit le journal du soir Aftonbladet (social-démocrate) | **22** | 8 |
| Lit les éditoriaux | **39** | 24 |
| Lit les pages de débat | **31** | 18 |
| Lit les pages économiques | 15 | **27** |
| Lit les pages culturelles | 59 | 58 |
|  |  |  |
| **Pratiques culturelles** |  |  |
| Fréquente un ciné-club | **30** | 9 |
| Théâtre national | 22 | 20 |
| Théâtre de la ville | 30 | 29 |
| Théâtre « libre » | 7 | 4 |
| Opéra | 28 | 27 |
| Vaudeville | 17 | **27** |
| Galerie d'art | **24** | 16 |
| Musée d'art moderne | 17 | 16 |
| Musée | 18 | **31** |
| Club de jazz | **20** | 7 |
| Concert de musique classique | **15** | 7 |
| Discothèque | 48 | **67** |
| Evénements sportifs | 39 | 42 |
| Pratique un sport | 52 | **64** |
| Fréquente ou a fréquenté une école de musique | **63** | 51 |
| Fait ou a fait du théâtre | **56** | 36 |
|  |  |  |
| **Rapport au futur** |  |  |
| Pense commencer les études sup. immédiatement après le lycée | **52** | 22 |
| Pense peut-être faire des études à l'étranger | 57 | **89** |
| Aimerait travailler à l'étranger dans le futur | 80 | 96 |
| Préférerait travailler dans le secteur privé dans le futur | 24 | **47** |
| Le choix entre secteur privé et secteur public n'a pas | **39** | 29 |
| l'importance |  |  |

Les études en sciences doivent aussi leurs caractéristiques aux types de disciplines enseignées, les sciences naturelles et les mathématiques. Ces matières ne demandent pas beaucoup de travail à la maison, mais elles exigent un entraînement au raisonnement et à l'abstraction. Au cours des entretiens, beaucoup d'élèves ont souligné par exemple l'importance de la capacité à estimer le temps nécessaire à la compréhension d'un problème mathématique ou physique et à mobiliser ses ressources personnelles pour le résoudre en temps voulu. Ce type d'entraînement, et l'exclusion des élèves qui ne parviennent pas à ce degré de maîtrise, sont probablement au principe de l'aristocratisme intellectuel dont les élèves en sciences sont si souvent taxés par leurs congénères des autres filières. La tendance à minimiser le temps passé à travailler chez soi est une bonne expression de cet aristocratisme, et contraste avec l'insistance des élèves de la filière sciences sociales *de Frans Schartau* sur le nombre d'heures qu'ils consacrent à faire leurs devoirs et à préparer leurs examens. Les enseignants de *Södra Latin* font l'éloge des élèves en sciences pour leur capacité de réflexion, leur organisation et leur maturité intellectuelle, toutes qualités qui vont dans le sens des critères traditionnels de l'excellence dans le système d'enseignement secondaire en Suède. Ajoutons que la combinaison des mathématiques et des sciences naturelles d'une part et des humanités d'autre part, telle qu'on la trouve dans la filière sciences à Södra Latin, correspond tout à fait à la définition suédoise traditionnelle de la culture générale, dont le monopole est remis en question par les nouvelles filières qui aspirent à occuper des positions dominantes.

Au *Frans Schartau,* le travail en groupe est plus fréquent (ce qui rapproche l'organisation des études de HEC par exemple) même si les études se caractérisent aussi par l'importance des devoirs à la maison et par la fréquence des contrôles de connaissances. L'école a introduit un nouveau système de petits groupes et de tutorat individuel destiné à remplacer les classes traditionnelles. À l'accent mis sur le raisonnement logique dans la filière scientifique de *Södra Latin,* répond, au *Frans Schartau,* l'insistance sur la lecture extensive et sur la capacité à extraire, résumer et à présenter une information sur les grands sujets. Les rédactions et les présentations orales en public suscitent une attention particulière et les élèves soignent beaucoup *la forme* des présentations : belles impressions laser, rubriques travaillées, présentations orales avec les moyens de communication modernes (vidéo, etc.), à la manière des « business présentations » du monde de l'industrie et du commerce. Les enseignants et les élèves interviewés au *Frans Schartau* manifestaient explicitement ou implicitement leur attachement aux valeurs de la vivacité, de l'ouverture d'esprit, de l'efficacité, de la rapidité, de la modernité, et de la compétition. Il semble que ces catégories constituent le modèle générateur des manières de penser et de parler, une cosmologie de valeurs appliquée aux domaines les plus divers.

Une des caractéristiques les plus frappantes de la pédagogie au *Viktor Rydberg* tient dans le caractère très individualisé des cours. Chaque élève a un horaire personnalisé, et un élève ambitieux peut même faire sa scolarité secondaire en deux ans au lieu des trois normalement prévus. Les professeurs ont une tâche de conseiller ou de guide, ils doivent d'abord apprendre aux élèves à se connaître, à reconnaître dans leurs résultats scolaires leurs capacités et leurs limites, et à ajuster leurs objectifs à ces capacités. Le service informatique est très avancé. Chaque élève a son adresse électronique individuelle, et peut avoir un compte sur le serveur de l'école. De nombreux élèves ont créé leur site web. On ne trouve pas d'investissements comparables dans les autres écoles. Au *Frans Schartau,* il y a souvent des discussions sur l'importance des technologies modernes de l'information, mais sans que soient mis en place des infrastructures ou des pratiques de ce type.

\*

*Viktor Rydberg* est celle des quatre écoles qui a mis en place les investissements les plus poussés dans l'accumulation d'un capital transnational. Chaque élève reçoit son exemplaire de *Time* ou de *Newsweek* à domicile. L'école invite régulièrement des élèves étrangers, qui viennent, pour l'année 1995/96, de France, d'Allemagne, des Etats-Unis, d'Australie et de Nouvelle Zélande. On entend souvent les élèves parler anglais, français ou allemand en cours et en dehors des cours. Une partie des élèves consacre beaucoup de temps et d'énergie à la préparation du *Modern European Parliament* (MEP), projet fondé à la Haye en 1995. Dix élèves de chaque pays de la Communauté européenne se rencontrent tous les semestres pour préparer une sorte de jeu de rôles où chacun représente son- pays dans une session du Parlement européen. Les élèves suédois représentent donc la Suède, ce qui demande de longues préparations. Ils font des propositions, défendent leurs causes, participent à des groupes de réflexion, écrivent des résolutions, bref simulent le travail parlementaire. Les élèves ont participé à ces jeux à la Haye, Dublin et Paris, et le lycée va accueillir la session de Stockholm en 1998, ce qui sera l'occasion de mieux connaître les élèves des autres pays européens. Au *Viktor Rydberg,* l'international est, dans une large mesure, identifié à l'Europe comme entité culturelle.

Au *Frans Schartau,* l'international est aussi d'abord européen, mais il s'agit d'une Europe restreinte à la Communauté européenne, comme marché commun et entité politique. L'histoire et la culture ne sont pas abordées pour elles mêmes, mais en tant qu'elles permettent de comprendre le marché. L'anglais est la première langue étrangère, et *taken for granted,* tandis que la filière Communauté européenne propose deux orientations alternatives, française et allemande, l'objectif étant à terme de présenter le vocabulaire administratif et commercial des autres principales langues. Les matières traditionnelles ont été réorganisées de façon à couvrir toutes les dimensions de l'Europe économique et administrative, ce qui a conduit à introduire de nouveaux cursus sur les pays du Nord. L'école consacre beaucoup d'effort à organiser des programmes d'échanges avec des écoles d'autres pays ayant la même orientation, avec des fonds privés spécifiquement destinés à organiser des visites vers ces écoles. Ces voyages d'études ont pour fonction de familiariser les élèves avec le système politique et économique du pays d'accueil, aussi bien qu'avec sa langue.

Au *Kungsholmen* la définition de l'international n'est pas confinée à la Communauté européenne, ni même à l'histoire et à la culture européenne comme à *Viktor Rydberg ;* l'international est explicitement conçu comme concernant tout le globe. Le programme international est intitulé « notre responsabilité commune ». Il met l'accent sur les conditions de vie des populations, l'environnement, le respect de l'air et de l'eau et, de manière significative, il porte aussi sur la littérature d'Afrique ou d'Amérique latine.

C'est finalement *Södra Latin* qui met le moins l'accent sur l'international. Les contacts internationaux sont importants dans les filières de musique et de culture, mais ils sont loin d'être systématiquement intégrés dans les programmes traditionnels en sciences et en sciences sociales.

## Conclusion : Contestation et redéfinition du capital culturel légitime ?

Malgré la stabilité apparente des hiérarchies internes au champ de l'enseignement secondaire à Stockholm et des usages que les groupes sociaux font de ce champ, la réforme de 1991 a entraîné des changements significatifs. Si les résultats immédiats de la réforme n'ont pas été spectaculaires - comme l'espéraient ses défenseurs et le craignaient ses adversaires, qui avaient prévu la naissance d'une école hiérarchisée au service des groupes sociaux privilégiés -, elle a néanmoins créé les conditions, auparavant inexistantes, du développement de nouvelles stratégies éducatives, tant de la part des établissements scolaires que de la part des groupes sociaux. Le droit accordé aux lycées de créer des filières « profilées » locales est à l'origine d'un processus de différenciation qui entraîne de nouveaux enjeux éducatifs.

L'analyse des données statistiques sur le recrutement de l'enseignement secondaire et l'enquête menée dans quatre lycées d'élites de Stockholm conduisent à opposer un pôle plutôt culturel et un pôle plutôt économique, le premier étant représenté par la filière sciences du lycée *Södra Latin* et le second par la première génération d'élèves de la filière Communauté européenne du lycée *Frans Schartau.*

Le rapport que les élèves en sciences entretiennent avec la culture est celui d'un respect pour la spécificité des traditions, de l'histoire et de la langue suédoises ; il accorde une place importante à la culture légitime (théâtre, musique, cinéma) et à la culture d'avant-garde. La formation célèbre des valeurs scolaires qui évoquent l'idéal de la culture générale, avec l'association des mathématiques, des sciences et de l'héritage culturel classique, et la valorisation de la logique, de la réflexion personnelle, de la concentration individuelle et de la distance intellectuelle au monde.

La filière Communauté européenne du lycée *Frans Schartau* se trouve plus près du pôle économique. La formation combine le travail collectif et la compétition, elle met l'accent sur la négociation, sur la capacité à résumer efficacement des vastes sujets, et sur la maîtrise des langues, et elle propose une connaissance plutôt fonctionnelle des cultures nationales et des systèmes économiques et politiques dominants. Les présentations officielles de la formation ne remettent pas en cause l'importance de la culture suédoise, mais elles la placent sur un pied d'égalité avec les autres cultures nationales.

On pourrait voir dans cette nouvelle filière une tentative de définir un capital culturel différent de celui qui a jusqu'à présent dominé dans l'enseignement secondaire, et d'imposer ainsi une définition du capital culturel légitime ajustée aux étudiants issus des groupes sociaux plus récents et moins riches en capital culturel traditionnel.

Il est intéressant de remarquer que, alors que la première génération d'élèves de la filière Communauté européenne du *Frans Schartau* se caractérisait par des origines sociales relativement basses par rapport aux autres élèves de l'étude, la cohorte suivante est issue de familles de plus haut niveau social, dotées d'un capital éducatif plus élevé. Tout se passe comme si les élèves moins privilégiés du point de vue des origines sociales, mais plus brillants scolairement, étaient les premiers à se lancer dans ces nouveaux investissements éducatifs. Les familles privilégiées sont moins enclines à prendre les premiers risques, mais elles suivent quand le programme a fait la preuve de sa viabilité et de son succès.

Cela étant, comparées à celles des trois autres écoles de l'enquête, les familles qui envoient leurs enfants au *Frans Schartau* se caractérisent par une composante plus faible de capital culturel dans leurs ressources globales, et par une part relative de capital économique plus élevée, ce qui va dans le sens de la tradition du *Frans Schartau,* école d'administration des affaires. Dans les trois autres écoles, en particulier dans les plus anciennes comme *Södra Latin* et *Kungsholmen* mais aussi dans le lycée le plus récent *Viktor Rydberg,* les investissements éducatifs sont plus diversifiés, et portent beaucoup plus sur la culture légitime et sur la culture d'avant garde. Les élèves de ces formations tendent à accumuler une plus grande variété d'espèces de capital, et conservent une plus grande maîtrise de la culture légitime.

Notre hypothèse est que les investissements dans le « capital transnational » sont, dans une certaine mesure, une arme des parvenus, qui font valoir le caractère désormais obsolète des trajectoires scolaires qui ont longtemps été les plus rentables, c'est-à-dire des études en sciences dans un bon lycée, puis une scolarité à l'Ecole polytechnique ou à HEC, avec une connaissance solide de la culture suédoise. L'argument tacite consiste à dire que, dans le futur, des études directement orientées vers l'Union européenne seront plus rentables, qu'il faut donc mettre entre parenthèses les lourds investissements dans la langue et dans la culture suédoises, et donner la priorité à la connaissance de la Communauté européenne, de l'économie internationale, du droit international, des organisations internationales, etc. De toute évidence, ce sont souvent les groupes moins riches en capital culturel légitime qui sont les premiers à adopter ces formations nouvelles, tentant ainsi d'échapper à la domination du capital scolaire traditionnel. Mais le succès des nouvelles formations à orientation européenne crée aussi de nouveaux enjeux éducatifs, et contraint les lycées et les groupes sociaux dominants à suivre le mouvement. En outre, dans certaines banlieues socialement hétérogènes, les nouvelles formations profilées dans les lycées publics sont utilisées par les familles des classes supérieures pour échapper aux écoles publiques peu sélectives socialement.

Cependant, même si les stratégies transnationales sont d'abord le fait des groupes dont le capital hérité est relativement maigre, il est clair que ce sont les élites les mieux établies qui sont les mieux armées pour inclure les stratégies transnationales dans leur répertoire. Leur avantage dans la compétition tient dans la diversification de leurs investissements. Les orientations internationales qu'on trouve à *Kungsholmen* et *Viktor Rydberg* indiquent que les élites possèdent de loin les meilleures conditions sociales et culturelles pour mettre en œuvre des stratégies éducatives transnationales. Elles conservent en même temps l'avantage d'une plus grande maîtrise de la culture suédoise légitime, qu'elles n'ont pas besoin de sacrifier pour accumuler un capital transnational de plus en plus prisé. Les élèves des familles « parvenues » tendent, eux, à adhérer totalement et sans compromis aux valeurs transnationales. Leurs orientations scolaires et professionnelles sont à la fois plus unilatérales et plus risquées. Il paraît évident que ce sont les lycées anciens comme *Kungsholmen* qui sont dans les meilleures conditions pour créer un nouveau programme hautement sélectif et de premier rang, en faisant une utilisation intensive d'un capital ancien de prestige et de contact, aussi bien que de la localisation au centre de Stockholm.

Un aspect probablement plus important dans le développement de l'enseignement secondaire d'élite tient dans la lutte, interne à la classe dominante, entre des fractions plus traditionnelles, qui font le choix de *Södra Latin* ou de *Kungsholmen,* et des fractions plus modernes, comme celles qu'on trouve à *Viktor Rydberg* où l'accent est mis sur le travail personnel, la technologie de l'information la plus récente et l'orientation européenne. Le fait qu'un établissement comme *Kungsholmen* propose désormais une spécialisation internationale témoigne bien de la nécessité croissante où se trouvent les lycées traditionnellement dominants de relever le défi lancé par les nouvelles formations internationales. De ce point de vue, il est probable qu'un lycée prestigieux comme *Södra Latin* sera bientôt contraint d'incorporer ces éléments dans son programme éducatif, afin de ne pas rester sur la touche. Le changement probablement le plus important induit par la réforme de 1991 tient précisément dans la liberté de créer des programmes d'études uniques, qui provoque un type nouveau de compétition tendant à s'auto reproduire.

Il faut aussi rappeler que, si les groupes sociaux les plus privilégiés peuvent se permettre de cultiver une relation distante et sereine au transnational, c'est parce qu'ils ont su depuis longtemps transmettre à leurs enfants les compétences que découvrent aujourd'hui les nouveaux programmes internationaux, à savoir la connaissance des langues, un capital social dans différents pays, les voyages et les études à l'étranger. Le peu d'investissements transnationaux qu'on trouve à *Södra Latin* s'explique en partie par le fait que beaucoup de parents se sont chargés eux-mêmes de l'éducation transnationale de leurs enfants, parce qu'ils disposaient des ressources pour le faire. Pour ces familles, la réforme de l'enseignement secondaire est à la fois une menace et un espoir : menace de la concurrence accrue des groupes en ascension, et d'une redéfinition partielle du capital culturel légitime, et espoir que les écoles et les fonds publics pourront désormais participer à un aspect fondamental de l'éducation des enfants, jusque là assuré exclusivement dans le cadre familial.

**Traduction d'Anne-Catherine Wagner**

# Skolläraren, skolkulturen och det lokala samhället på den moçambikiska landsbygden (1998)[[63]](#footnote-63)

Forskningen om utbildning i utvecklingsländer står allmänt sett mycket nära den policydiskussion som ger näring åt beslutsfattandet bland utbildnings¬politiker och biståndsgivare. Den tycks domineras av två genrer: å ena sidan makroperspektiv och kvantitativa angreppssätt, å andra sidan mer sparsamt förekommande kvalitativt upplagda fallstudier med ambitionen att ge en bild av det verkliga livet i och kring skolan på gräsrotsnivå. Det finns med andra ord behov av att utbildningsproblem belyses med hjälp av forskningstradi¬tioner med mer utvecklade kvalitativa metoder och samtidigt utsätts för en sociologisk grundad reflektion. Inte minst brådskar det att utbildningspoli¬tiker, biståndshandläggare, utbildningsplanerare, administratörer på central och regional nivå, läroplansförfattare, läroboksskribenter, lärarutbildare och skollärare lär sig handskas med kulturella och sociala aspekter av undervis¬ningen och skolan.

Frågan om undervisningskvalitet och undervisningskultur i primärskolan ska i det följande diskuteras mot bakgrund av forskningsresultat från några studier genomförda i Mocambique under den senaste tioårsperioden. l Först ska undervisningens karaktär i all korthet beskrivas och några kulturella faktorer som betingar den lyftas fram. Det vill säga det som i de flesta studier inom den skoleffektivitetsforskning vars sätt att tänka internationella organi¬sationer som Världsbanken numer exporterar i stor skala till utvecklings- . länder brukar föras in under en föga utvecklad kategori benämnd process och därvid i regel göras osynligt. Därefter ska ett försök göras att ge en bild av det som samma skoleffektivitetsforskning gärna sammanfattar under rubriken kontexten, den sociala värld i vilken den lokala skolan med nödvändighet ingår. I denna artikel ska den matrilineärt organiserade landsbygden i den nordliga provinsen Nampula få fungera som exempel. I en tredje sektion behandlas byskolläraren, och i synnerhet hans' roll som förmedlare mellan moderniteten och vad som i regel brukar kallas det traditionella samhället Den underliggande argumenteringen i artikeln ligger delvis nära det perspektiv som Fuller och Clarke (1994) kallat för klassrumskulturalistiskt (class room culturalist), och förhåller sig därmed kritiskt till vad samma författare benämnde ett policy-mekanisk (policy mechanics) sådant: skolutvecklings¬program som inspireras främst av managementmodeller eller ekonomiska modeller tenderar att förbise merparten av de sociala, kulturella och lingvistiska faktorer som påverkar undervisningen som kulturell förmedlingsprocess. Därigenom förstärker sådana modeller en redan existerande okunnighet om vad som verkligen pågår i skolorna och tenderar att själva verka i blindo. Det förvånar inte att de därmed också blir blinda för förändringens möjligheter.

## I klassrummet: ritualer och hieroglyfer

Låt oss börja i klassrummet. I den nationella skolboksutvärdering som på initiativ av Utbildningsministeriet och med finansiering från Sida genomfördes åren 1990-92 aven blandad grupp svenska och inhemska forskare stod just förhållandet mellan klassrumsinteraktion, elevkunskaper och de läromedel som används i den rnocambikiska primärskolan i centrum (Palme 1997). I en delstudie omfattande över 150 klassrumsobservationer i klasserna 1-5 i åtta skolor i två olika regioner i landet användes ett enkelt observations¬schema för att manuellt registrera olika slags aktiviteter i klassrummet och hur tiden användes. En annan, uppföljande delstudie av 22 lektioner i fyra skolor fokuserade olika kvalitativa aspekter av elevernas och lärarnas språkanvändning. Parallellt genomfördes ett antal test i nyckelämnen som portugisiska, matematik och naturkunskap i avsikt både att mäta elevernas kunskaper i förhållande till existerande läroplansmål och att komma kulturellt och språk¬ligt betingade faktorer på spåren som betingade läroprocessen. Vidare genom¬fördes ett stort antal intervjuer med både elever och lärare, i avsikt att få inblickar i sådant som begreppsbildning och tankeformer, och förhållandet till undervisningen och läromedlen.

Resultaten visade att undervisningen i moçambikiska primärskolor karaktäriseras av ett enastående lågt aktivt deltagande från elevernas sida i alla former av språkligt utbyte eller andra klassrumsaktiviteter. I genomsnitt använde läraren hela 93% av all tid som används till att tala. I årskurs ett och två yttrade sig varje elev individuellt högst en gång i veckan, och det ska då hållas i minnet att denna talakt vanligtvis bestod i ett enda ord - »Ja!» eller »Nej!» - eller av färdiggjorda, oftast korta, meningar (exempelvis en upprepning av vad läraren just sagt eller av meningar som finns i läroboken) .. Genomsnittligt läste en elev högt inför läraren en gång var tredje vecka och då högst i en minut.

Att lyssna på läraren var med andra ord den helt dominerande elevakti¬viteten. Den näst viktigaste i tid räknat var att vänta. I klassrumsstudien använde eleverna mer än en tredjedel av all lektionstid just till detta. De väntade på att själva lektionen skulle börja, på att läraren som brukligt är skulle skriva skolans namn och lektionens tema på svarta tavlan eller på att han skulle bli färdig med att där kopiera text eller övningar. De väntade också på att deras klasskamrater skulle avsluta en övning som de själva redan gjort färdigt eller lika ofta som de själva aldrig förstått sig på och därför inte kunde komma igång med. Till sist väntade de på att andra skulle bli rättade av läraren och deras tur komma.

Den tredje elevaktiviteten i betydelseordning bestod i kopiering. Antagligen användes det mesta av den tid som avsattes för övningar till att kopiera övningen som sådan från svarta tavlan. En mindre del av tiden gick åt till att göra den. Klassrumsobservationerna visade dessutom att de flesta elever aldrig hann avsluta de skriftliga övningar de börjat med och att många inte ens hann påbörja dem. När de lyckats skriva ner dem i sin övningsbok hade läraren och de bästa eleverna redan nått fram till rättningen.

Klassrumsinteraktionen präglades med andra ord av att eleverna var nästan helt och hållet passiva och av att de få elevaktiviteter som förekom hade en genomgående reproduktiv karaktär. Detta bekräftades av de mer kvalitativt inriktade klassrumsobservationerna. Lärarnas frågor var inte bara slutna till sin karaktär (det fanns bara ett rätt svar), utan krävde i regel att svaret hämtades antingen från läroboken eller från vad läraren själv just sagt. De refererade praktiskt taget aldrig till den värld som fanns utanför skolan och skolboken.

Det fanns två slags språklig aktivitet i klassrummet: monologer från lärarens sida och utbyten mellan lärare och elever av den välkända typen fråga-svar¬värdering. Språkliga initiativ genom elevernas språkliga aktiviteter var ytterst sällsynta eller helt frånvarande, liksom legitima språkliga utbyten mellan ele- verna. I sina förklaringar gick lärarna mycket sällan utanför läroboken. De använde oftast samma formuleringar och exempel som i läroboken, uttryckte sig på ett minst lika abstrakt och språkligt komplext sätt och refererade sällan till elevernas egna erfarenheter. Individualisering förekom inte. Lärarna riktade sig som regel till hela klassen. Inte ens den individuella rättningen av elevernas övningsuppgifter, vilken genomsnittligt upptog mer än en tiondel av all undervisningstid, hade karaktär av individuell hjälp, utan begränsade sig till en rent mekanisk rättning av svaren.

Mot denna bakgrund är det inte förvånande att den mest iögonfallande aspekten av undervisingen i mocambikiska primärskolor var dess starkt ritualiserade karaktär. Läraren förklarade, ställde frågor och organiserade övningar, och eleverna lyssnade på läraren, svarade på frågorna och gjorde övningsuppgifterna. Men när de gjorde allt detta var uppmärksamheten inte riktad mot innehållet i vad som sades, i svaren eller i övningsuppgifterna, utan mot själva formen för interaktionen.

Det fanns ett antal regler för hur man uppträdde i klassrummet som tycktes oberoende av innehållet i undervisningen. Eleverna lärde sig exempelvis att en grundläggande regel var att man inte skulle förvänta sig att det läraren sade var begripligt. Lärarna lärde sig på motsvarande sätt att eleverna inte kunde förväntas begripa de förklaringar läraren kom med och heller inte att förmedla sina problem med att förstå till läraren. Undervisningens obegriplighet utgjorde med andra ord inte ett giltigt skäl till att den inte skulle fortsätta eller till att eleverna skulle avbryta läraren med frågor. Klassums¬ritualens grundläggande regel var att även om chanserna var små att eleverna skulle förstå särskilt mycket av det läraren försökte förklara, antingen på grund av språkliga begränsningar eller därför att innehållet var för svårt eller båda sakerna på en gång, skulle undervisingen fortsätta som om allting gick rätt till.

Den mest synliga formen för denna klassrumsritual var de i många afri¬kanska skolor så vanliga körsvaren. Läraren pratade och förklarade, men avbröt regelbundet sin långa monolog med ett slags retoriska frågor som kastades ut mot hela klassen. Dessa frågor krävde antingen ett rungande »Ja» eller »Nej» som svar, eller var formulerade som en oavslutad mening där eleverna i kör förväntades fylla i det rätta, sista ordet. Ofta avslöjade lärarens intonation om det riktiga svaret borde bestå i en konfirmation eller i en negation eller så framgick av sammanhanget vilket det rätta sista ordet rimligen borde vara. Som regel behövde inte eleverna förstå eller följa med i lärarens utläggning för att ändå kunna delta i körsvaren. De gånger det riktiga svaret inte var uppenbart kunde ofta en kvarsittare eller en särskilt duktig elev svara först och alla andra i en andra omgång upprepa detta svar. När man passerar utanför en mocambikiskt lågstadieskola på landet kan man höra denna växelsång mellan lärare och elever stiga mot himlen.

Detta slags klassrumsritualer var uppenbarligen pedagogiskt destruktiva, men samtidigt funktionella. Framför allt tillät de att undervisningen fortsatte även när de mest elementära villkoren för lärande inte fanns för handen. Detta var av fundamental betydelse, eftersom lärarna annars ständigt skulle ha behövt gå tillbaka till stoff som eleverna enligt läroplanen skulle ha lärt sig långt tidigare. Wiggo Kilborn (1998) har till exempel visat att en stor del av eleverna ännu i fjärde klass använder sig av fingerräkning som den viktigaste räknemetoden. För att handskas med ett sådant problem skulle lärarna behöva gå tillbaka till moment som eleverna enligt kursplanen ska lära sig i första och andra klass.

Ritualiseringen av undervisningen kan med andra ord bland annat ses som ett rationellt sätt från lärarnas sida att handskas med den omöjliga uppgift de fått sig tilldelade av läroplanen och de befintliga undervisningsmaterialen. I förortsskolorna kunde de ställas inför ända upp till 100 elever i samma klass, alla som regel utan bänkar. Ytterligare två förklaringar är lärarnas mycket begränsade repertoar av undervisningsmetoder liksom att de dåligt behärskar undervisningsämnena. De studier som gjorts om lärarnas egen förståelse av nyckelbegrepp inom lärostoffet i fjärde och femte klass i naturkunskap visar att de har problem som liknar dem man finner hos eleverna (Jasso, Januário & Popov 1997). Detta är ett av skälen till att primärskolelärarna som regel håller sig mycket nära de förklaringar som återfinns i skolböckerna och lärarhand¬ledningarna och sällan försöker hitta egna vägar att förklara nya begrepp på för eleverna. Klassrumsritualerna är också i sig själva ett tecken på lärarnas torftiga undervisningsrepertoir, vilken gör att också repetition blir tämligen meningslös eftersom eleverna bara utsätts för samma lektioner en gång till.

En följd av denna undervisning och av de överlevnadsstrategier eleverna utvecklar och som gör att de inte sällan trots allt klarar sig vidare till nästa klass, är en gradvis växande klyfta mellan vad som lärs ut och vad som lärs in. Eftersom så mycket av vad läroplanen föreskriver att undervisningen ska innehålla under de första skolåren inte alls assimileras av eleverna, förutsätter undervisningen under senare år i allt högre grad att de besitter kunskaper och färdigheter som de helt enkelt inte har. En följd är att lärarna ofta ställs inför mycket heterogena klasser redan från årskurs två och uppåt. För att reda ut de inlärningssvårigheter som de flesta av de elever de har framför sig brottas med, skulle de ända upp i årskurs fem ofta behöva gå tillbaka till mycket elementära färdigheter som behandlas under första skolåret. Denna pedagogiskt minst sagt svårtyglad situation är förstås en av flera förklaringar till de höga andelarna kvarsittare och elever som lämnar skolan för gott. I grova drag försvinner för gott årligen ungefär en fjärdedel av alla elever som går ut en årskurs i primärskolan, de flesta på landsbygden. Men trots att denna andel är så hög lever antagligen bara en bråkdel av eleverna i årskurs 4 och 5 upp till de krav som läroplanen förutsätter. Att denna situation kan uppkomma beror också på att det inte finns något fungerande system för pedagogisk evaluering, vare sig från lärarnas sida av deras egna elever eller nationellt genom nationella prov av tillräcklig kvalitet för att någon ska kunna bedöma i vilken grad läroplanernas mål uppnås.

## Tre faktorer som betingar lärandet

Den förmodligen mest slående aspekten av klassrumsinteraktionen är den begränsning som elevernas dåliga kuskaper i portugisiska, undervisningssprå¬ket, innebär. Utanför de rena stadsskolorna har eleverna oftast ända upp i fjärde och femte klass stora svårigheter att följa med i lärarnas förklaringar. När de intervjuades på både modersmålet och på portugisiska efter lektionen, kunde många överhuvud taget inte återge huvuddragen i vad lärarna försökt förklara. Skolböckernas elevetexter har dessutom, som Hyltenstam och Stroud (1998) visat, en svårighetsgrad som antagligen till och med i urbana områden betydligt överskrider elevernas läsfärdighet. Insamlade data ger inte förvånande vid handen att i synnerhet begrepp inlärningen möter stora svårigheter. Eftersom elevernas skrivfärdighet är illa utvecklad tar också alla övningar som innehåller moment av skrivande, alltså de flesta, oändligt med tid och få elever hinner göra dem färdiga.

Men det är inte allt. Elevernas dåliga kunskaper i undervisningsspråket är också en starkt begränsande faktor när det gäller den interaktion som överhu¬vud taget kan ske i klassrummet. Läroböcker och lärarhandledningar lägger i sig själva liten vikt vid betydelsen av samtal mellan lärare och elever eller mellan elever, och det lilla utrymme de ändå ger för språklig interaktion förbrukas som regel av de ritualiserade utbyten som beskrivits ovan. De begränsningar som åvilar klassrumsinteraktionen får förmodligen särskilt stor betydelse, eftersom avståndet mellan barnens vardagserfarenheter och dessa erfarenheters begreppsliga form i modersmålet å ena sidan, och skolun¬dervisningens på portugisiska förmedlade begrepp å den andra, sannolikt är större än för barn som utsätts för en andraspråksundervisning i den industri¬aliserade världen. Obalansen mellan assimilation och ackommodation blir särskilt stor, för att tala i piagetanska termer.

I de studier som gjordes inom läroboksutvärderingen kunde i grova drag tre skilda språkmiljöer urskiljas. På landsbygden, som representerades av fyra skolor i den nordliga Nampula-provinsen, talades som regel undervisnings¬språket portugisiska bara i skolan. Barnen socialiserades språkligt helt och hållet på modersmålet, som de lärde sig behärska som vilken medlem som helst av det samhälle i vilket de levde. I de få utpräglade stadskolor i huvud¬staden Maputo som ingick i undersökningen hade de flesta eleverna portugi¬siska som modersmål och kände bara till enstaka ord och uttryck från mocambikiska språk i området. I skolorna i Maputos förstäder var däremot den språkliga miljön mycket komplex.

Både de elevintervjuer och de elevtest som genomfördes inom utvärderingen vittnar om att barnen växte upp i en språklig miljö där varken deras moders¬mål i dess ursprungliga form eller portugisiskan dominerade. Istället hade ett delvis nytt förstadsspråk börjat utvecklas som baserades på de stora mocarn¬bikiska språken i området, changana och ronga, men vars vokabulär och syntax till en del var annorlunda. Ett exempel med pedagogiska implikationer var att de flesta intervjuade skolbarn i dessa förstadsskolor använde det portugisiska ordet rio (flod) för att benämna de flesta slags vattensamlingar i deras omgivning, utan att känna till vare sig de skilda benämningar deras egentliga modersmål har för sådant som exempelvis flod, kanal, strand, sjö, rännil eller motsvarande ord på portugisiska.

Vilka möjligheter står till buds att hantera denna språksituation? På lång sikt kan mocambikiska språk förstås användas för den första läs- och skrivin¬lärningen och för annan undervisning under de första skolåren. Hitintills har tvåspråkiga undervisningsprogram hyllats på en rent retorisk nivå, men i praktiken fått litet eller inget stöd. Tvåspråkighetsundervisning ställer stora krav på sinsemellan samordnade förberedelser inom olika delar av utbildningssystemet, som forskning, läroplansarbete, läromedelsproduktion, lärarutbildning och olika slags utvärdering. Och det är inte uppenbart att de urbana nationella eliterna, som åtminstone har det gemensamt att de lyckats någorlunda i skolan och ganska väl behärskar portugisiska, ska ha intresse för en reform som kräver både ihärdighet och ekonomiska investeringar samti¬digt som den potentiellt hotar samma eliter genom att uppvärdera den kulturella kompetens (det kulturella kapital, för att tala med Bourdieu) som hänger samman med att behärska av de inhemska språken.

I ett kortsiktigt perspektiv kan givetvis läroplaner, läromedel och lärarutbildningen ändå visa större intresse för språkets roll i undervisningen. Bland annat är det möjligt att utforska hur modersmålen kan användas för pedagogiska syften, eftersom det förefaller vara liten mening i att insistera på att aldrig använda modersmålen för att förklara exempelvis nya begrepp, inte minst inom ett ämne som naturkunskap. En konsekvens vore att utbildningsforskningen skulle behöva ägna sig mer åt interkulturella och lingvistiska aspekter av språkskiften i just den mocarnbikiska kontexten, exempelvis genom att utforska de semantiska fält som är aktiva i användningen av begrepp och uttryck.

Ytterligare en aspekt av undervisning och lärande i mocarnbikiska primär¬skolor bör i all korthet nämnas. De elevintervjuer som gjordes i samband med utvärderingen av läroböckerna i geografi (Chiau 1994) och naturkunskap (Linha, Palme & Xerinda 1993) underströk betydelsen i det på ett sätt triviala faktum att elevernas erfarenheter av världen formades och begränsades av deras sociala och geografiska omgivning (Peacock 1995). Det fanns välkända svårigheter av detta slag, till exempel i undervisningen om termometern, vilken sannolikt de allra flesta mocambikiska skolbarn aldrig sett i sinnevärlden, men också mindre uppenbara sådana. Exempelvis hade en majoritet av de intervjuade skolbarnen i Maputos förstäder svårt att visualisera begreppet hav därför att de aldrig varit i närheten av stranden, trots att den befann sig på bara några kilometers avstånd.

Barnens erfarenheter var som sagt samtidigt formade av den språkliga och begreppsliga värld de växte upp i. I inlandet i Nampula-provinsen i norra delen av landet hade de intervjuade skolbarnen svårt att begripa undervisningen om väderstrecken (norr, öster, söder, väster), helt enkelt för att de enda referenspunkter av liknande slag som användes i den lokala kultur de tillhörde avsåg de riktningar där solen går upp och ner. I intervjuerna visade det sig att många elever efter att ha blivit undervisade i frågan hade fattat saken så att norr alltid befann sig rakt framför en själv, i den riktning pannan pekar. Bakgrunden var att lärar handledningen på denna punkt för en gångs skull innehöll instruktioner om en övning som bestod i att eleverna skulle ställa sig med armarna utsträckta så att de pekade mot solens nedgång och uppgång, och sedan vrida kroppen ett kvarts varv; då skulle pannan peka mot norr. På grund av svårigheterna att förstå undervisningsspråket och eftersom varken lärarna eller lärarhandledningen gjorde någon särskild affär av att utvärdera kunskapsresultaten, fick denna övning ofta ett annat utfall än det väntade. Andra intervjuade skolbarn var övertygade om att norr låg rakt uppåt, ovanför huvudet. Detta berodde i sin tur på att en av de få saker de förstått av lärarens undervisning om kartor som ritats på svarta tavlan (i moçambikiska primärskolor finns sällan några kartor) var att ordet norr sannolikt avsåg riktningen uppåt, eftersom läraren brukade uttala detta ord samtidigt som han gjorde en handrörelse, eller pekade, uppåt.

På ön Ilha de Moçambique i samma del av landet hade de barn till fiskare som intervjuades svårigheter av liknande slag, men av helt andra skäl. Det lokala begreppssystem de lärt sig behärska för att ange geografisk riktning, och som fanns inbäddat i modersmålet, var anpassat till de krav navigeringen på havet ställde och var avsevärt mer utvecklat än det som läroböckerna lärde ut. De kunde utan vidare ange ett tiotal olika väderstreck som i regel fått namn av de vindar som brukade blåsa från olika håll. Eftersom skolundervisningen sätter en ära i att inte upprätta länkar mellan skolkunskaper och kunskaper vunna utanför skolan, räckte det inte med att även de lokala lärarna var förtrogna med detta begreppssystem. Undervisningen om väderstrecken genomfördes på samma sätt som på andra ställen i landet, med följden att många elever aldrig förstod vad den handlade om.

Eftersom undervisningen och lärarnas förklaringar i regel sköttes helt på det främmande språket portugisiska var eleverna desto mer beroende av sina konkreta erfarenheter när de skulle förstå nya begrepp. När intervjuade makua-talande skolbarn i norra Mocambique, vilka förstått mycket litet av lärarens förklaringar på portugisiska, skulle ge mening åt ordet avdunstning (*vaporizazão*), tog de sin tillflykt till det semantiska fältet hos det uttryck på modersmålet som normalt används för att ange att vatten försvinner, *owelela* , och som oftast ger vid handen att vatten försvinner in ijorden på det sätt som till exempel vatten i uttorkande flodbäddar kan tyckas göra.

Denna tillämpning av konnotationerna hos uttrycket på modersmålet bekräftades av barnens naturliga tendens att inte tro på vad de inte kunde se, nämligen osynlig vattenånga, men uppvägdes heller inte av lärarens förkla¬ringar av det fysiska fenomenet avdunstning som ingen förstod av språkliga skäl. Detta är sannolikt en av förklaringarna till att de makua-talande barnen i norr, i de elevtester som gjordes, hade betydligt större andel felaktiga svar på frågor om vattnets cykler än de changana- och ronga-talande barnen i söder, som i sin förståelse av det portugisiska begreppet *vaporizazão* istället kunde luta sig mot det uttryck på modersmålet som normalt skulle användas för att beteckna vattenånga, nämligen *musi*, rök.

Läromedelsutvärderingen kom till slutsatsen att existerande läroplaner och läroböcker var illa anpassade till mocambikiska skolbarns erfarenhet och förståelse av världen och att denna brist på anpassning förvärrades av den passiva roll eleverna tilldelas i undervisningen av lärar handledningens meto¬diska instruktioner. Eftersom eleverna i den faktiska undervisningen hade en ännu mer passiv roll än den som förespeglas i instruktionerna till läraren, och eftersom användningen av portugisiska som enda undervisningsspråk starkt begränsade begreppsförståelsen och möjligheterna till språklig interaktion i klassrummet, förekom heller praktiskt taget ingen »begreppslig förhandling» (Hewson & Hewson 1984, Hewson 1988) mellan elevernas tidigare erfaren¬heter och begreppsförståelse, å ena sidan, och de nya erfarenheter och den information de utsattes för i klassrummet eller i läroboken, å den andra.

Det är därför inte att förundras över att de få elever som lyckas överleva genom åren också förvandlas av den utbildning de utsätts för och att de, på grund av den allmänna minnesförlust som denna förvandling skapar, vanligtvis uppfattar den moderna, utbildade värld i vilken de lyckats inträda som helt väsensskild från och överlägsen den gammaldags och barbariska värld de en gång kommit från. Detta är gissningsvis också ett av skälen till att primitiva föreställningar som de om magi ibland kan leva kvar ett hemligt, parallellt liv även hos de mest högutbildade i samhället och föra med sig att de i tysthet besöker den traditionelle medicinmannen eller kan tro att kollegorna utövar häxkonst mot sina konkurrenter i karriären.

En slutsats som kan dras av denna korta presentation av klassrumsinteraktionen och lärande i mocarnbikiska primärskolor är att det inte tycks finnas någon genväg till effektiv undervisning. För att produktivt kunna hantera de existerande kulturella betingelserna för lärande måste läroplans- och läroboksförfattare, lärare inom lärarutbildningen och lärarfortbildningen och framför allt primärskolelärarna själva vara utrustade med redskap som tillåter dem att identifiera och förstå de kulturella och språkliga faktorer som formar undervisningen. Man måste också skapa förutsättningar för ett minimum av fruktbar dialog mellan skolbarnens existerande kulturella och språkliga identitet och det slags modernitet skolan är bärare av.

Den kanske enda tillgång primärskolelärarna därvid har, vid sidan av den stolthet de kanske fortfarande känner för sitt yrke, är sin kännedom om det lokala samhället, språket och kulturen. Av de många hindren för att denna kompetens ska komma till fruktbar användning tillhör i alla fall ett det föränderligas värld, nämligen de mål utbildningsplanerare och beslutsfattare på nationell nivå sätter upp och de prioriteringar de gör när det gäller strategier för att öka undervisningens kvalitet. Eftersom dessa beslutsfattare strävar efter modernitet och rättfärdigar sin position med att de är mer moderna än dem de är satta att styra, har de oftast litet intresse och förståelse för vad de uppfattar som partikulära och utvecklingsfientliga lokala och regionala traditioner.

## Kontexten: skolgång i ett matrilineärt samhälle

Primärskoleundervisningens problem i Afrika bör, som Robert Serpell (1993) övertygande visat, ses mot bakgrund av det samme författare kallar skolans ensidigt extraktiva funktion, att skolan sällan eller aldrig förmedlar kunska¬per eller färdigheter av betydelse för överlevnaden i det lokala samhälle den tillhör, utan enbart fungerar som hävstång för det fåtal som lyckas ta sig därifrån. Frågan om skolans mening för dem som går i eller sänder sina barn till den stod i centrum för en sociologisk studie (Palme 1993) av förhållandet mellan familjers utbildningsstrategier och social reproduktion i stort i ett matrilineärt bondesamhälle i samma nordliga provins, Nampula, i vilken flera delstudier inom läroboksutvärderingen gjordes. Studien, som byggde på intervjuer med bondefamiljer och traditionella och religiösa ledare, samt med skolbarn, lärare och lokala utbildningsadministratörer, bekräftar Serpells tes. Bondefamiljerna var överlag oförmögna att tillskriva skolundervisningen någon som helst mening i termer av dess innehåll. Undervisningsinnehållet, begrepp, fakta och till och med färdigheter som exempelvis mätning av vikt eller längd, i ämnen som geografi, naturkunskap och historia framstod för dem som en del aven sluten värld till vilken vanliga människor inte ägde tillträde och som inte heller hade någon som helst betydelse i livet i övrigt. Att gå i skolan tillskrevs istället ett rent funktionellt värde: därmed öppnades dörren till det moderna samhället och det välstånd man föreställde sig fanns där. Men även i detta perspektiv var förhållandet till skolan ambivalent.

Att utbilda sig innebar å ena sidan en möjlighet att lämna bondesamhället, att få arbete och lön, och tillträde till staden, där välståndets insignier, som elektricitet, rinnande vatten, bilar och televisionsapparater, åtminstone enligt ryktet fanns i sådant överflöd. Att sonen, och möjligtvis dottern, genom utbildning erhöll tillträde till denna värld uppfattades inte bara som en heder för familjen utan också som en garanti för dess framtida välstånd. Byborna förstod på ett allmänt sätt saken så att barnens skolutbildning skulle förbättra familjens levnadsvillkor i framtiden och att skolan var en av de mycket få möjligheter som stod till buds för individen, som representant för gruppen, att förbättra sin sociala ställning.

Å andra sidan visste bondefamiljerna av egen erfarenhet att vägen till framgång var lång, kostsam och osäker. När barnen avslutat femte klass i den näraliggande byskolan skulle det inte räcka att skicka dem till den skola där man hade årskurs sex och som ännu låg på något så när gångavstånd. Efter sjätte klass måste de skickas vidare till skolorna i provinshuvudstadens utkanter, vilket innebar att ett hem måste uppbringas där de kunde bo och hela nätverket av släktkontakter därför mobiliseras. De flesta bondefamiljers utbildningsambitioner måste upphöra här, eftersom de inte ägde släktingar i närheten av staden och antalet skolor med elevinternat var mycket begränsat. Att ha släktingar man kunde räkna med i staden eller dess utkanter, om än mot betalning ijordbruksprodukter eller pengar, var i bondesamhället en tillgång som förde med sig respekt. Men även de som var lyckligt lottade i detta avseende fick räkna med svårigheter. Berättelserna var många om barn som hade behandlats som tjänstefolk hos avlägsna släktingar och efter ett par år av förödmjukande behandling återvänt till byn utan att ens ha kunnat avsluta sjunde klass.

Att skicka sin dotter till staden för fortsatta studier kunde visa sig vara en farlig satsning. Åtskild från sin familj, som i vanliga fall fungerade som ett moraliskt skydd för henne, kunde den unga flickan få svårt att möta den helt annorlunda värld som staden utgör. När en familj sänder ett av sina barn till staden, förlorar den det på ett sätt till en okänd social värld vars hemligheter är förborgade för föräldrarna och som de känner sig otillräckliga inför. Bilden av bonden som ödmjukt väntar i timmar utanför förstadsskolan för att möjligtvis få tala med läraren om sitt barn, som relegerats för upprepad kvarsittning eller något annat problem, är talande. Att skicka barnen till staden för studier innebar också en betydande ekonomisk uppoffring som långt ifrån alla familjer var i stånd att göra. Man förlorade inte bara en produktiv familjemedlem, utan måste också skicka mat eller pengar, vilket var ett kostsamt och tidsödande företag.

Utbildningsprojektet var emellertid inte bara kostsamt och osäkert till sin natur. Det var också motsägelsefullt. Att utbilda sig innebar att individen frigjorde sig från bondefamiljens livsvillkor och påbörjade vägen mot det moderna samhället och dess förmodade rikedomar, vilket i sin tur idealt sett skulle medföra möjligheter att i framtiden materiellt och socialt stödja den ursprungliga familjen. Men de som lyckades lämna bondesamhället förändrades själva på vägen. För bönderna var en stadsmänniska, en utbildad eller ekonomiskt välbeställd person, den som tillhörde den moderna urbana världen och som automatiskt antogs äga många användbara kontakter, en *mkunya*, en »vit persons"[[64]](#footnote-64), oavsett hudfärg. Detta uttryck användes ofta både ironiskt och kritiskt, men uttryckte också både överlägsenhet och olikhet, att inte vara »en av oss», som en av de intervjuade bönderna uttryckte sig. Att få sin dotter bortgift med en mkunya var hedersamt därför att det innebar att bli förbunden med en annan och sannolikt överlägsen värld där välstånd flore¬rade. Men undertonen av ironi och kritik i begreppet akunya (pluralform) var också betydelsefullt. I det traditionella bondesamhället fanns litet utrymme för individualitet; individen kan inte existera på egen hand, fristående från de släktrelationer hon tillhör och som sedan födseln definierar hennes position.

Utbildning placerade per definition individen i akunyas okända samhälle, i en värld som stod utanför ursprungsgruppens kontroll och insyn, och förvandlade henne därmed till något nytt och okänt. Denna förvandling hotade visserligen a priori inte banden av solidaritet till den ursprungliga gruppen, åtminstone inte enligt det harmoniserande ideal som vissa av de intervjuade bönderna lyfte fram, men var å andra sidan långt ifrån oproblematisk. En vittnesbörd var de oräkneliga historierna om otacksamma släktningar som när de en gång lämnat byn och bondesamhället visade lite respekt för ursrpungsfamiljen och lite intresse för dess välmående. De hemligheter som tillhörde skolan och den utbildade världen och som den utbildade unge mannen (eller kvinnan) ansågs ha initierats till representerade på så sätt samtidigt ett hot mot de moraliska värden som utgjorde garantin för gruppens sammanhållning.

Den risk denna förvandling representerade kunde accepteras när den gällde pojkar, men utgjorde en särskild fara när det rörde flickor. En flicka med utbildning kunde inte gifta sig med en lägre utbildad man. Män utan skolgång skulle inte våga sig på att fria och under alla omständigheter ansågs ett sådant äktenskap instabilt eftersom kvinnan skulle vara i besittning av det slags moderna kunskaper skolan representerade och hennes man inte. Osäkerhet skulle också skulle råda om hennes uppslutning kring sedvänjor, ritualer och traditionella trosföreställningar och om hon skulle acceptera att underkasta sig bondekvinnans vedermödor i hemmet och på fälten. De potentiella friarna skulle därmed inte vara många och familjen skulle behöva sätta sin tillit till okända sådana vars avsikter och familjebakgrund var okända. Den matriline¬ära familjeorganisationen bygger också på att kvinnan efter äktenskapet fort- satt tillhör sin ursprungsfamilj och därför heller inte geografiskt avskiljs från den.

Den utbildade unga kvinnan kunde med andra ord fortsätta som ogift och bli en börda för sin familj eller gifta sig med män som sannolikt skulle visa lite respekt för vad traditionen krävde, utan att samtidigt representera någon annan uppenbar fördel som exempelvis välstånd eller hög social position. I båda fallen skulle hela den bas på vilken familjesystemet vilar hotas. Att utbilda döttrarna ansågs därför på goda grunder vara riskfyllt för den sociala reproduktionen. Eftersom skolutbildning dessutom så uppenbart var ett kostsamt och osäkert företag föredrog bondefamiljerna att inte satsa på den.

Den unga kvinnans centrala roll i reproduktionen av makuafolkets rnatri¬lineära familjestruktur har klarlagts av Christian Geffray (1990). Traditionellt bygger familjehushållets ekonomi på den arbetskraft som tillförs av de unga män som gifter in sig i familjen och arbetar på dess fält. Frukten av detta arbete uppfattas inte som deras egen, utan som tillhörig deras svärmor, vars ansvar det är att föda familjen och garantera dess välmåga, det vill säga att fördela maten bland familjemedlemmarna. Den seniora kvinnan och modern - mödrarnas mor - utgör familjenätverkets centrum, men står som sådan under beskydd och viss uppsyn av sina bröder eller morbröder. När hennes egna barn växer upp och hennes döttrar gifter sig, kan den unga kvinnan själv bli mormor och svärmor och potentiellt nå en ställning som mödrarnas mor och centrum för ett familjenätverk.

I denna roll inträder hon bland gruppen av seniora kvinnor som kontrollerar användningen av produkterna från fälten, det vill säga av barnens, barnbar¬nens och svärsönernas möda. För att detta ska kunna ske är det särskilt viktigt att kvinnan tidigt i sin sociala karriär kan sätta flickor till världen. Som Geffray (1990) visar kan den seniora kvinnan bland annat »adoptera» en eller flera av sin dotterdöttrar och därmed på nytt sätta igång den cykel som tillåter henne att gifta bort dessa adopterade döttrars döttrar och dra nytta av det inflöde av arbetskraft som de nya äkta männen står för. Att bli en respekterad och inflytelserik senior kvinnan utgör i det traditionella samhället krönet på en kvinnas livsbana.

Det är med andra ord av yttersta vikt att ett familjenätverk producerar flickor och att dessa flickor, som unga kvinnor, förblir nära knutna till sin ursprungsfamilj . Om den unga kvinnan genom att fortsätta studera blir kvar i barndomen eller om hon som nygift ger sig av med sin man, skulle hon inte fylla den funktion hon förväntas fylla i förnyelsen av familjenätverket och hon skulle själv äventyra sin egen framtida position som senior kvinna i detta nätverk. Skolutbildning för flickor passar med andra ord illa ihop med de sociala villkoren för att familjens, å ena sidan, och den unga flickans, å den andra, sociala ställning ska säkerställas.

Utbildning för pojkar var ett mindre motsägelsefullt projekt. Den gifta mannens viktigaste uppgifter bestod i att göra sin hustru med barn och därmed bidra till reproduktionen av hennes släkt, samt i att bygga ett hus till familjen, garantera dess materiella vällevnad och ta ansvar för barnens skol¬gång. Inom sin egen släkt, i plikter. De skulle övervaka systerbarnens uppfostran, vilket inkluderade deras deltagande i de olika slags initiationsriter och ritualer för vilka den lokale kungen (*mwene*) eller hans ställföreträdare var ytterst ansvarig, och bevaka familjens intressen när det gällde giftermål eller dispyter om land. Att härstamma från samma »mage» (*errukhulu*), samma släktnätverk (*nioko*) , inne¬bar att ta fullt ansvar för sina systerbarns uppväxt, vällevnad och framtid.

Både i egenskap av äkta man och av bror (eller morbror) måste mannen bidra till gruppens överlevnad. Den viktigaste aktiviteten därvidlag var jordbruket. Men mannen kunde också fullgöra sina plikter genom lönearbete eller genom att utbilda sig och inträda i den moderna sektorn. Om så skedde, agerade han traditionellt sett fortfarande som gruppens representant, inte som en individuell lyckosökare, och hade dess bästa för ögonen. Eftersom hans eventuella personliga framgång uppfattades som gruppens, inte som individens, framstod också utbildningsprojektet som mindre motsägelsefullt. Att se till att utbilda en son eller en systerson var att utbilda en organisk medlem av gruppen och ett sätt att försöka stärka dess framtida ställning. En man som under sitt liv hedervärt hade sett till släktnätverkets bästa och förmått skick¬ligt hantera problem släkten utsatts för, kunde i senior ålder väljas till släktöverhuvud, *humu*. I denna roll ansvarade han för alla de hushåll och familjer, på sina systrars sida, som tillhörde nätverket, ibland hundratals. En ansedd humu kunde tillbringa sina dagar med att hantera konflikter och svårigheter släktmedlemmar hamnat i eller stod inför och vilka krävde att skötas aven man med respekt. Till plikterna hörde också att både fungera som en resursperson för släkten och å släktens vägnar förhandla med den lokala kungen, *mwene*.[[65]](#footnote-65)

Så borde det vara enligt det gamla bondesamhällets sätt att se. Bondefamiljerna var emellertid väl medvetna om att verkligheten ofta var en annan. Utbildning förändrade människan. De unga män som avslutat sjunde klass eller mer och återvänt till byn utan att ha lyckats inträda i det moderna samhället hade som regel svårt att återanpassa sig. De hade återvänt av tvång och ville ingenting hellre än att ge sig av igen. De hade förlorat sin tro på de värden som höll bondesamhället samman och ifrågasatte eller förlöjligade de kunskaper och insikter som de äldre förmedlade till nya generationer i ritualer och initiationsriter.

Nya tänkesätt hade smugit sig in i deras huvuden och i det specifika sociala möte som intervjun utgjorde uttryckte deras svar ofta tankekategorier som gammalmodig-modern, vidskepelse-vetenskap, lokal-universell, händelselös¬händelserik. Den olust de kände gällde alla aspekter av de dagliga livet, exempelvis de traditionella maträtternas smaklöshet och brist på variation, de enkla traditionella bostadshusen, det ständiga hårda arbetet på fältet, de oattraktiva kvinnorna, händelselösheten, de gammalmodiga ritualerna. Det hade hamnat i vad Pierre Bourdieu kallat en »snedvrängd» social position (*une position en porte-à-faux*). De tillhörde varken det bondesamhälle i vilket de hade sitt ursprung eller det moderna samhälle de önskade inträda i. I mötet med sociologen, det moderna samhället personifierat, försökte de dölja att de trots allt ofta delade det traditionella samhällets trosföreställningar och deltog i dess praktiker. I egenskap av hemvändande bondesöner fick de inte egenskap av bror (till sina systrar), morbror (till sina systerbarn) eller systerbarn (till sina morbröder), hade de mer omfattande visa för sina äldre släktingar att de i staden inhämtat åsikter och attityder som i landsbygdsmiljön uppfattades som hädiska. Deras tvivel på det traditionella bondesamhällets värden, och i synnerhet på kulten av förfäderna, ifrågasatte indirekt detta samhälles själva grundval därför att det utmanade sättet att förstå de band som höll gruppen samlad. Utbildning, som hävstång för individens förvandling, hotade med andra ord den grundval på vilken det gamla samhället vilade och öppnade vägen för en individualism som var dess absoluta motsats.

Bondefamiljerna var väl medvetna om utbildningens förändrande kraft. Utbildningsprojektets motsägelsefulla karaktär kom kanske allra mest tydligt till uttryck i den ambivalens de kände inför det: de eftersträvade utbildning som en av de få möjligheter som stod till buds för att förbättra gruppens livsvillkor, men misstrodde den eftersom den hotade den sammanhållning som garanterade gruppens materiella och sociala överlevnad.

## Landsbygdens folkskollärare: en strukturellt motsägelsefull position

Analysen av hur bondefamiljerna i norra Mocambique förhåller sig till skolutbildning som projekt understryker vikten av att ge den afrikanska landsbygdsskolan andra funktioner än den rent »extraktiva» Serpell (1993) talar om. Serpell (1993) själv anlägger i sin senaste bok, *The significance of schooling*, ett intressant perspektiv på en sådan omdefiniering av skolans uppgifter när han talar om att den ska ansvara för vad den åstadkommer inför det lokala samhället (accountability). Låt oss till sist diskutera några av de hinder en sådan omdefinition av skolutbildningens roll antagligen med nödvändighet skulle möta och som hänger samman just med utbildningsprojektets ambivalenta karaktär och med folkskollärarens intermediära posi¬tion mellan det traditionella samhället och det moderna. Diskussionen utgår delvis från en tidigare studie i vilken 35 primärskolelärare på Mocambiques landsbygd intervjuades (Baloi & Palme 1996), delvis från intervjuer med lärare, elever och olika slags representer för det lokala traditionella matrilineära bondesamhället som genomförts under de senaste två åren i en tämligen avlägsen del av norra Nampula-provinsen, distriktet Erati.

I Mocambique är bilden av primärskoleläraren vanligen dualistisk till sin karaktär. Å ena sidan framställs han[[66]](#footnote-66) som ett slags utvecklingsprocessens hjälte, som uppfyller sitt moderniserande uppdrag under svåra förhållande i ofta otillgängliga bygder. Å andra sidan uppfattas han lika ofta som en oborstad och illa utbildad representant för det moderna samhälle han företräder, och får ta på sig det mesta av skulden för primärskoleundervisningens misslyckanden. Till stor del är denna dualistiska bild av läraren uttryck för ett klassbestämt förakt från städernas medelklass och de nationella eliternas sida. De allra flesta manliga primärskolelärare på landsbygden är bondesöner. Med sin jämförelsevis höga utbildningsnivå, nuförtiden sjätte klass eller mer, utgör de ofta ett undantag inom familjen och upprätthåller en ansvarsfull och respekterad ställning till vilken kan höra plikter som att ta hand om yngre familjemedlemmar och sörja för deras skolutbildning Primärskolelärarens uppåtstigande sociala bana för med sig att familjegruppen i honom ofta ser ett hopp om en bättre framtid och förväntar sig att han ska bidra till att förbättra dess levnadsvillkor. Med tanke på att lärarens ekonomiska situation blivit allt sämre, är han illa rustad att motsvara sådana förväntningar. Hans svårigheter därvidlag vägs fortfarande till en del upp av den prestige hans jämförelsevis starka symboliska kapital ger honom inom familjenätverket, där hans utbildning skänker honom respekt. Landsbygds¬läraren är fortfarande den kanske viktigaste länken mellan bondesamhället och den moderna världen och uppbär inte sällan rollen som uttolkare, språktolk och budbärare. Men om primärskoleläraren åtnjuter prestige i bondesamhället på grund av sin bildning, ser man inom den moderna världen ned på honom av samma skäl. Hans anspråkslösa sociala ursprung, låga utbildning och dåliga lön gör att han illa svarar mot det moderna samhällets kriterier på framgång.

Det är antagligen denna dubbeltydiga position som ligger bakom den sociala frustration många primärskolelärare känner och ger uttryck för i intervjuerna. Det kulturella kapital, inklusive skolkapital, som skänker folkskolläraren en ansedd ställning i bondesamhället utgör samtidigt en svag tillgång i det moderna samhälle som konsekrerar samma kapital. Landsbygdsläraren har därför ofta förväntningar på sig, också från sig själv, att utöva ett socialt inflytande som han objektivt sett inte äger. Den frustration som föds ur detta dilemma hämtar också näring från den gradvisa försäm¬ringen av primärskolelärarnas livsvillkor under de senaste 20 åren. Under kolonialtiden och de år som följde på självständigheten kunde en lärare väl försörja sig på sitt arbete, men hans lön är nuförtiden så låg att han behöver ytterligare inkomstkällor för sin och familjens överlevnad. Den ofta dramatiska fattigdom som på landsbygden följt i krigets spår har också dragit undan grunden för det materiella stöd som det lokala samhället traditionellt givit läraren. Med sin obetydliga lön har landsbygdsläraren svårt att leva upp till kraven på hur en bildad och respekterad person ska leva och se ut. När han tvingas ställa sig framför sina elever i skolsalen eller ta emot barnens föräldrar iförd en fransig skjorta och trasiga skor sätts hela hans sociala identitet på spel.

I just sättet att klä sig blev för övrigt skollärarens mellanposition mellan bondesamhället och den moderna världen särskilt synlig. De intervjuade lärarna betonade vikten av att klä sig på ett civiliserat sätt även under landsbygdslivets ogynnsamma villkor. Att ha en ren, nystruken skjorta på sig och alltid uppträda i långbyxor utgjorde ett av de sätt på vilka avståndet till böndernas värld kunde upprätthållas. Lika stor vikt som vid att klä sig fint lade de på ett bildat bruk av det portugisiska språket, vilket enligt deras egen mening skilde dem från bönderna. Detta kroppsliga förhållningssätt till världen uttrycker en grundläggande aspekt av landsbygdslärarnas sociala position. De utgjorde i en mening det moderna samhällets, den legitima kulturens och det legitima språkets yttersta utpost. N är de ihärdigt försvarade ett korrekt bruk av den portugisiska som de själva så illa behärskade eller noggrant klädde sig i strukna men illa åtgångna långbyxor och när de i den lokala skolan framhärdade med klassrumsritualer som ingen förstod innehål- let i, utkämpade dessa lärare i en mening en daglig strid mot barbariet på uppdrag av den moderna civilisation i vilken de själva ironisk nog befann sig längst ner på den hierarkiska skalan.'

Rollen som civilisationens försvarare utgjorde emellertid bara en aspekt av landsbygdslärarnas liv. Deras föräldrar och de flesta av deras syskon var bönder och de levde själva på landet, djupt rotade i bondemiljön. Med få undantag gifte de sig lokalt och måste visa respekt för den matrilineära traditionens krav. Flera av de intervjuade lärarna hade till exempel inte fått tillstånd från sin frus humu, överhuvudet för hennes släktgrupp, att när de blev förflyttade i tjänsten bosätta sig med sin maka på avstånd från den släkt hon tillhörde. Det moderna skolsystemet, i vilket lärarna regelbundet - vare sig de vill eller inte - får förflyttning till nya skolor och områden, stämde med andra ord illa med den matrilineära familjeorganisationens principer. En inkongruens som ibland kunde påtvinga läraren ett oönskat och isolerat ungkarlsliv.

I sin egen släktgrupp, räknad på mödernet, var lärarna underkastade auktoriteten hos sin *humu*, och de lärare som under åren ackumulerat respekt inom sin släkt kunde själva efter pensionen bli kandidater till positionen som släktöverhuvud. I mötet med den främmande intervjuaren som av allt att döma rörde sig högt upp i utbildningssystemets hierarkier försökte landsbygdslärarna som regel tona ner sin anknytning till släktsamhället och dess praktiker. Flera intervjuer avslöjade ändå att de oftast delade de flesta animistiska religiösa föreställningar som kittade samman människorna i den lokala värld som byskolan tillhörde. Landsbygdslärarnas strukturellt sett ambivalenta sociala position utgör också en nyckel till förståelsen av hur den kunskap som förmedlades i skolan förhöll sig till lokalt förankrade kunskapssystem - och av hur detta förhållande eventuellt skulle kunna förändras.

De intervjuade lärarna uppfattade som regel skolans och det moderna samhällets begreppvärld som helt avskild från den som tillhörde det traditionella samhället. För dem framstod också de moderna vetenskapliga förklaringar till naturfenomen som de själva undervisade om i skolan, och som stod att finna i läroboken och lärarhandledningen, som oförenliga med de förklaringsmodeller som tillhörde det dagliga livet i byn. De löste denna motsägelse genom att helt enkelt hävda att ett begreppssystem gällde i skolan och ett annat i det omgivna lokala samhället och framhöll att dessa begreppsvärldar i praktiken sällan ställdes mot varandra som konkurrerande och varandra uteslutande system. De upphävde på så sätt motsägelsen genom en antagonistisk kategorisering av »skolkunskap» som artskild från »kunskap utanför skolan» vilken väl svarade mot den marginella roll skolan hade i byns liv. Det fanns heller ingen som utmanade denna kategorisering. Eftersom innehållet i skolundervisningen i stort sett framstod som helt obegripligt i det lokala samhällets ögon och reducerades till sina mest påtagliga framträdelseformer, som skrivkunnighet eller räkneförmåga, fanns det ingen som skulle drömma om att ifrågasätta vad som undervisades om. Den lokala skolan uppfattades som ett främmande territorium inom vilket man inte kände sig hemma, ett slags fysisk påminnelse om det moderna samhället och dess hemligheter.[[67]](#footnote-67)

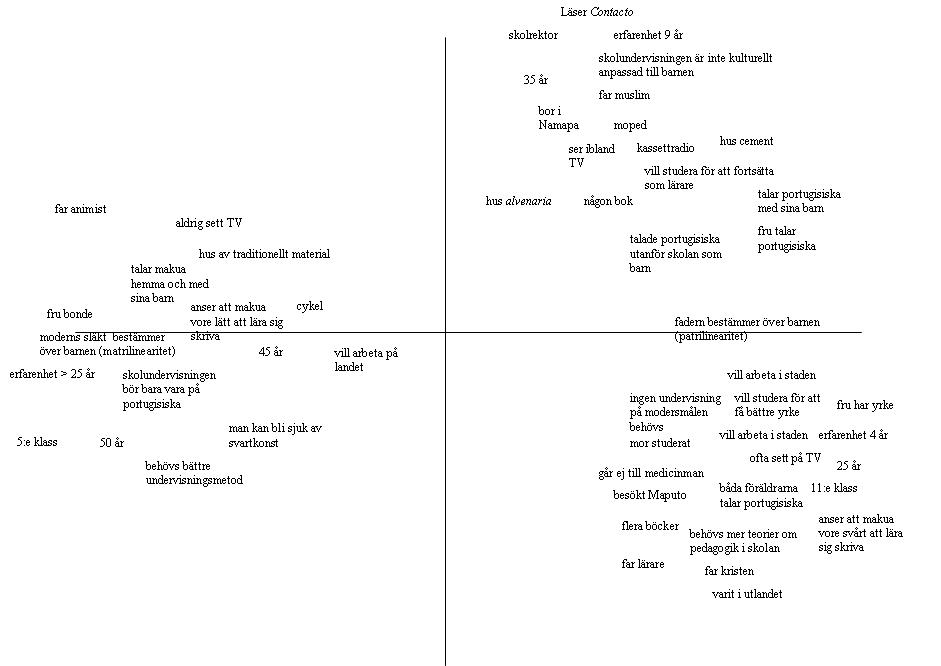
Landsbygdens skollärare har hitintills beskrivits som om de alla socialt och kulturellt sett vore samma personer. Men både den landsbygd där de verkade och villkoren för deras eget yrke var stadda i en förändring som inte var så långsam som den lätt tycktes vara långt från de asfalterade vägarnas och städernas värld. Rekryteringen till landets lärarhögskolor, precis som i den rika delen av världen placerade långt ned i utbildningsystemets sociala hierarkier[[68]](#footnote-68), feminiserades sakta men säkert samtidigt som utexaminerade lärares utbildningsnivå långsamt höjdes. Denna förändring var när fältarbetet gjordes för denna knappt mer än märkbar långt ut på landsbygden, men stod för dörren. Den blev synlig i skolbesök i avlägsna och mindre avlägsna byar dit yngre nyutbildade lärare skickats och i brist på bostad installerade sig i en enkel säng i en hydda utanför skolrektorns hus. I samtal med de utomstående besökarna kunde de beklagade ig över den dåliga maten, kvinnorna som saknade attraktion, den låga utbildningsnivån och över sysslolösheten på landet och uttrycka sina drömmar om att få komma tillbaka till staden. De äldre lärarna, som en gång i tiden gått i missionsskola, var födda på platsen och varit verksamma i många år kunde antyda kritik av deras respektlöshet, alltför lediga klädsel och bruk av slangord.

Bilden av landsbygdsläraren i distriktet Erati i provinsen Nampula i norra Moçambique framträdde tydligare i en omfattande enkät med 75 huvudfrågor, i allt 212 variabler när svaren fördes in i en databas, vilken riktades till nästan alla av distriktets lärare, 310 av 316 stycken. Utan att här inte gå in på den svåra frågan om kvaliteten i dessa svar[[69]](#footnote-69), kan sammanfattningsvis sägas att de bara i några fall strider mot den bild som framtonar i det stora antalet intervjuer och samtal med lärare som enkäten ursprungligen grundade sig på. Det finns två fördelar med dessa enkätdata. Först och främst innehåller de en hel del information om sakförhållanden och ger en viss möjlighet att avgöra om olika inslag var rimliga i den sociologiska analys av landsbygslärarna som kunde göras utifrån intervjuer och direktobservationer av skollektioner, lärarmöten och lärarnas interaktion med befolkningen i distriktet. Men de tillhandahåller också en möjlighet att få syn på strukturella förhållanden som kan vara svårt att ha blick för när man bara utgår från rent kvalitativa data som intervjuer och observationer, alltså systematiska skillnader och likheter mellan lärare av olika slag. För det senare syftet användes korrespondensanalys, vars resultat visas i Graf 1.[[70]](#footnote-70)

Grafen visar på tre poler i rummet av primärskolelärare. Längst till vänster återfinns den äldsta generationen lärare (45 år eller mer), som har undervisat länge (> 25 år) och har särskilt låg egen skolutbildning (5:e klass). Detta slags lärare har i regel gått fram till 4:e klass i kolonialtidens missionsskolor och sen börjat undervisa. Eftersom skolsystemets expanderade våldsamt efter självständigheten och landets lärarutbildningskapacitet varit helt underdimensionerad, har de genomgått periodiska fortbildningar och fortsatt undervisa , men med osäkra och prestigelösa anställningar. På grund av sin ålder och sina starka bindingar till landsbygden, står de nära den bondebefolkning i vilken de själva har sitt ursprung. Detta syns i grafen i några av indikatorerna. Dessa lärare låter i högre grad än sina kollegor både sina döttrar och sina söner undergå de traditionella initiationsriterna. Deras närhet till bondesamhället traditioner och tänkesätt yttrar sig i att de oftare än andra lärare håller för troligt att svart magi, s.k. *feitiço* på portugisiska, kan göra människor sjuka. De besitter överlag få kulturella eller materiella tillgångar av det slag som tillhör det moderna samhället och dess bättre lottade medlemmar: ofta har de aldrig sett på TV och har sällan tillgång till tidningar och de äger ingen bok. En indikator som uttrycker deras avstånd till detta moderna samhälle är att de framför allt talar det lokala språket, makua, med både fru och barn, och att de är nöjda med att förbli lärare på landet.

En andra, helt motsatt pol bland Eratidistriktets skollärare finner vi i grafens nedre högra hörn. Denna utgörs av de unga lärarna, de som har kort erfarenhet av sitt yrke, men som är relativt sett mer välutbildade, vars föräldrar talar portugisiska, som själva oftare än andra har fruar som har ett yrke, vilket är mycket sällsynt bland landsbygdens lärare, och som oftare än andra besökt huvudstaden Maputo långt i söder eller till och med varit utomlands. Dessa lärare har ofta en annan relation till den landsbygd där de flesta av dem ändå vuxit upp. Det skolsystem i vilket de tillbringat ett tiotal år (de har oftare än andra gått ut nionde, tionde eller elfte klass i skolan) och som fört dem i närheten av staden och moderniteten har också avlägsnat dem från den naturliga tillhörighet till det gamla bondesamhället som de äldsta lärarna fortsätter att ha. De har lättare att betrakta detta samhälles traditionella riter och trosföreställningar som vidskepelser och att uppfatta det specifika slag av respekt som kittar samman det som en tvångströja och ett hinder för deras individuella sociala rörlighet. Inte sällan upplever de tjänstgöringen i ett avlägset landsbygdsdistrikt som en tvångsförvisning från den moderna världen och inte minst dess möjligheter till fortsatt utbildning. De besitter också mindre kunskap om detta samhälle, dess traditioner, myter och människor. På grund av sin ungdom har de oftast heller inte ackumulerat den respekt som gör att de av det gamla samhällets främsta representanter igenkänns som värdiga samtalspartners. Den känsla av överlägsenhet som deras förhållandevis höga utbildning skänker dem är därför inte sällan parad med bitterhet över att fortsatt bli behandlade som inte riktigt fullvuxna i det samhälle de anser sig stå över.

En tredje pol, slutligen är den vi finner i grafens övre högre del. Den utgörs av vad vi kan kalla de dominerande, socialt etablerade lärarna, de som har varit med tillräckligt länge (erfarenhet 5-9 år eller 10-15 år) för att kunna ackumulera det sociala kapital som behövs för att bli skolrektor eller studierektor, som har den under lång tid högsta lärarutbildningen på 6 skolår följda av 3 år på lärarhögskola (6+3), som läser den av utbildningsministeriet utgivna lärartidskriften Contacto, och som är något mer vanliga än andra lärare i närheten av distriktshuvudstaden Namapa. Det är också dem som allmänt sett besitter flest kulturella och materiella tillgångar av erkänt slag - de bor oftare än andra i det slags ”förbättrade” hus som kallas för *alvenaria* (ett hus där tradionella material kombineras med cement och plåt), äger oftare cykel, kassettradio och en ordbok och har oftare än andra en anställd hustjänare, en s.k. empregado. De talar förhållandevis ofta portugisiska både med sina fruar och, av pedagogiska skl framgår det av intervjuerna, med sina barn och de hyser förhållandevis modererade uppfattningar i pedagogiska frågor (exempelvis att undervisningen allmänt sett kan vara illa anpassad till elevernas kultur).



Dessa tre oppositioner återspeglar antagligen ganska väl de huvudsakliga sociala och kulturella skillnader som finns mellan primärskolelärarna inom distriktet. Som grafen antyder, har vi i hög grad att göra med en motstättning mellan generationer av lärare: längst till vänster de äldsta, med lång erfarenhet men med en utbildning som inte längre håller måttet, i mitten och uppåt en mellangeneration som är mer utbildad och vars yrkeskarriärer ofta nått sin kulmen, till höger de yngre, mer välutbildade, som ännu inte nått sociala positioner men vars livshistoria rört sig närmare den moderna sektor i samhället som skolsystemet egentligen tillhör.

Den generationskonflikt som korrespondensanalysen lyfter fram innesluter ett kulturellt drama som under den närmsta framtiden antagligen mer än tidigare kommer att prägla den moçambikiska primärskolans verklighet, i synnerhet på landsbygden. Den formella skolan utgör på den riktiga landsbygd, som Moçambique fortfarande till största delen består av, ett främmande inslag, ett löfte om en modernitet som i praktiken inte är tillgänglig. Framför allt de äldre, sämre utbildade lärare med lång undervisningserfarenhet som konstituerar korrespondensanalysen första pol, har en luttrad inställning till detta dilemma. Själva lever de i ingen liten utsträckning i två världar, den som skolan utgör och den som finns runt omkring dem och som de väl känner sen barnsben. Eftersom de själva så illa behärskar den kultur och de kunskaper vars grunder de förväntas undervisa om i skolsalen, kan de ofta inte göra mycket mer än att konstatera att saker och ting är olika: som far och släkting går man till medicinmannen för att skydda sig mot svart magi och som lärare försvarar man den naturvetenskap som läroboken står för. Denna ambivalenta hållning har varit påtaglig i de många intervjuer som gjorts med landsbygdslärare av detta slag och den är också delvis synlig i enkäten. Det är till exempel de lägst utbildade och äldsta lärarna som mer än andra är emot tanken att undervisa på modersmålet, makua, samtidigt som de i högre grad än andra lärare anser att barnen skulle lära sig så mycket mer på det sättet och att modersmålet vore mycket lätt att lära sig skriva. Denna motsägelsefulla hållning blir begriplig om man tänker på att skolan för dessa lärare definitionsmässigt helt enkelt är och alltid har varit på portugisiska, samtidigt som de många tjänsteåren inte undgått att lära dem att skolbarnen faktiskt förstår så oändligt mycket mer om man talar till dem på modersmålet. Klassrumsobservationer gjorda i smyg har också bekräftat att just de lärare som, om man frågar dem, alltid är emot tanken att undervisa på modersmålen, ofta själva använder sig av dem i skolsalen. Dessa äldre lärare, gifta lokalt och med egna djupa rötter i bondesamhället, är också dem som är mest välvilligt inställda till detta samhälle, som bäst känner det och mest respekterar dess värden och hierarkier. Den blygsamma egna utbildning de har och deras långa tjänstgöring i skolsystemets utmarker meför att de själva är mycket svaga bärare av modernitet och förändring – de vare sig vill eller kan genom skolan förändra det bondesamhälle i vilka de verkar.

Den mellangeneration av socialt etablerade lärare vi fann i korrespondensanalysen uppvisar en annan balans mellan modernitet och tillhörighet till det släkt- och bondesamhälle i vilka de har sitt ursrpung. De är för närvarande mer än andra den kulturella förhandlingens talesmän: de tar mer resolut än de äldre lärarna ställning för den moderna världen och ser skolans som ett instrument som banar dess väg, men inser också att det för att detta ska lyckas krävs något slags förhandling med den värld bondebarnen faktiskt lever i. Bristen på fortbildning värd namnet, på kunskaper om undervisningens villkor och innehåll och på ett forum där undervisningens många dilemman kan ventileras gör att de ofta uppvisar en typisk blandning av traditionalistiska och förhållandevis ”progressivistiska” (om nu det ordet överhuvud taget kan användas här) ståndpunkter. De kan föreställa sig en undervisning på modersmålet, och vågar i intervjuerna diskutera tanken trots att den enligt officiella skolpolitiken sedan lång tid varit förbjuden, men har inget begrepp om vad detta skulle innebära. De kan tycka att elevernas erfarenheter måste ges en viktig plats i undervisningen, men är fullt kapabla att systematiskt genomföra lektioner när ingens erfarenheter ägnas minsta intresse, inte ens deras egna. De kan, kort sagt, se att undervisningen havererar av kulturella skäl, men vet inte vad som kan göras åt saken.

Det tredje slaget av lärare, slutligen, är ännu så länge i hög grad oskrivna kort. De har tillbringat längst tid i den vanliga skolan, men där – det visar intervjuerna med dem – inte lyckats tillräckligt bra eller inte haft de rätta sociala kontakterna för att undvika läraryrket. Men egentligen är saken mer komplicerad än så. Intervjuer med lärarkandidater på provinsens lärarhögskolor tyder på att den tilltagande feminiseringen av rekryteringen dit i hög grad beror på en ökad tillströmning av flickor från relativt socialt etablerade, om än inte de högsta, samhällsgrupper i städerna, bland vilka läraryrket ses som passande för kvinnor och förenligt med giftermålplaner. För manliga studenter, som fortfarande utgör hälften, vilka ofta har en betydligt mer blygsamt socialt bakgrund på landsbygden, kan läraryrket däremot uppfattas som ett socialt uppåtstigande, en omvandling av det bondska ursprunget och ett inträde i en ny, okänd men eftersträvad kultur. Den allmänna skolutbildningens tveksamma kvalitet och ett år (11+1) eller tre (8+3) på en lärararhögskola där de ofta inte lärt sig mer än ytterligare skolkunskaper i grundämnen som matematik, portugisiska, naturkunskap och historia, har att döma av de genomförda intervjuerna inte givit dem instrument för att kunna hantera den kulturellt sett mycket komplexa uppgift som väntar dem efter utbildningen. Väl utsända – eller inte sällan tillbakaskickade - till landsbygden för att hantera bondebarnen i undervisningen, kan de ofta inte göra mer än överta gamla undervisningstraditioner och så gott det går övervintra i en värld som de sämre förstår sig på än sina äldre kollegor och som de inte längre anser sig kunna leva i. Deras egna kulturella förflyttning, uppåt eller nedåt socialt, genom lärarutbildningen, gör dem främmande för tanken att det dominerande språket i området, för många av den deras eget modersmål, kan vara annat än mycket svårt att lära sig skriva. Just i deras missanpassning ligger kanske en av förändringens drivkrafter i den moçambikiska landsbygdens skola. Till skillnad från de äldre lärarna med bakgrund i missionsskolorna och med starka egna rötter i bondesamhället, är dessa nya lärare mindre benägna att lösa konflikten mellan tradition och modernitet genom att låta den senare vara en kuliss i den tidigare. Även om det moderna liv de eftersträvar inte för med sig det rinnande vatten, den elekricitet och de regelbundet kommande löner från utbildningsministeriet som de drömt om, står den portugisiska som stigmatiserat dem som lantisar på lärarhögskolan dem närmare än deras ursprungliga modersmål och de accepterar inte ens halvhjärtat de traditionella värden och föreställningar som håller det gamla släktamhället samman.

Den poäng som här ska göras är att genomtänkta försök att kulturellt anpassa skolundervisningen till lokala behov och till kulturellt och språkligt bestämda lokala begreppsystem skulle förutsätta en omdefinition både av landsbygdslärarens sociala position och hans roll i förhållande till det lokala samhällets trosföreställningar och praktiker. De skulle också innebära en social förändring som omfattade detta samhälles maktstruktur. På ett område berörde, i alla fall potentiellt, skolundervisningen lokala kunskapssystem och praktiker, nämligen sexualuppfostrans. Landsbygdslärarna erkände öppet att de helt enkelt undvek att bedriva allt som liknande sexualundervisning, väl medvetna om de reaktioner som annars skulle uppstå, och de rekommenderade starkt att sådana inslag i läroplanen skulle tas bort. Intervjuade släktöverhuvuden (*wahumu*) och lokala kungar (*mamwene*) förhöll sig också alla starkt avvisande till alla planer på sexualundervisning i skolan.[[71]](#footnote-71) Initiationen av barn till de vuxnas värld utgjorde ett väl omgärdat område som engagerade hela det lokala samhällets traditionella maktstruktur och där de avgörande riter i vilka bland annat sexualitetens hemligheter avslöjades omhändertogs av socialt väl utvalda och för sin roll särskilt initierade personer. Med en kulturell förmedling av denna dignitet hade skollärarna inget att skaffa och varje försök från skolans sida att inkräkta på denna mark skulle uppfattades som en mot samhällsgemenskapen närmast fientlig handling.

Det bör sägas att alla försök att anpassa skolundervisningen till den lokala kulturen och till lokala behov förstås inte nödvändigtvis skulle behöva komma i konflikt med det lokala samhället. Bondeföräldrarna befann sig visserligen för långt från skolans värld för att föreställa sig att de kunde ställa krav på undervisningens innehåll och de synpunkter de själva förde fram när de tillfrågades gällde oftast krav på ökad disciplin och mer läxor, men de höll å andra sidan i regel med intervjuaren om att undervisningen i högre grad borde resultera i kunskaper av betydelse för byns dagliga liv och beröra exempelvis hälsoproblem. Frågan är snarare i vilken utsträckning och på vilka vägar som primärskolelärarens och den lokale rektorns roller kan förändras så att skolan tillför det lokala samhället något av värde utöver den extraktiva funktion den nu har. Om en sådan utveckling verkligen skulle komma till stånd, utgör landsbygdsläraren i själva verket en svårersättlig tillgång därför att han som bygdens son besitter djup kunskap om just det lokala samhälle skolan tillhör, dess nätverk av sociala relationer och dess sätt att tänka.

Å andra sidan står många hinder i vägen för en sådan utveckling. F ör det första skulle landsbygdsläraren, för att radikalt förändra undervisningen i riktning mot att göra den mer relevant för skolbarnen och deras familjer, behöva stöd från en genomtänkt lärarfortbildning som för närvarande knappast ens existerar. Att den specifika kulturella och språkliga kompetens landsbygdsläraren besitter skulle komma till produktiv användning i undervisningen skulle i den hierarkiska ordning som utbildningssystemet utgör också förutsätta att utbildningsansvariga på nationell och regional nivå, lärarutbildare, läroplansförfattare och läroboksskribenter är beredda att erkänna existensen av regionala kulturella och språkliga skillnader och ge dem tillbörligt praktiskt erkännande i sitt arbete.

För det andra skulle frågan om möjligheten till en gränsöverskridande kommunikation mellan moderna kunskapssystem och traditionella behöva utforskas i praktiken. Om man med Robert Horton betraktar traditionella trosföreställningar inte bara som produkter av den fria fantasin utan som förklarande begreppssystem som kan vara funktionella i sitt sammanhang och som i det avseendet inte är annorlunda till sin natur än moderna vetenskapliga begrepp (Horton 1993), skulle den av skolan förmedlade kunskapen behöva förhandlas både med eleverna och med det lokala samhällets vuxna innevånare. Som exemplet med sexualuppfostran och initiationsriterna visar är det en svårhanterlig social aspekt aven sådan förhandling att skilda grupper i det lokala samhället sannolikt skulle visa sig i olika grad benägna att acceptera den och därför i sig själv skulle tendera att skapa sociala konflikter. I bondesamhället är behörigheten att äga kunskap inom ett bestämt område socialt tilldelad innehavaren och strängt reglerad, i likhet med den auktoritet som legitim kunskap, omvänt, skänker sin innehavare. Den försiktige byskolläraren skulle inte drömma om att ge sig in i religiösa frågor eller att uttala sig om trosföreställningar och praktiker som bara den på rätt sätt invigde kan göra anspråk på att veta något om.

För det tredje måste varje försök att anpassa skolundervisningen till lokala behov anta utmaningen att göra det trovärdigt att i skolan förvärvade kunskaper verkligen kan ha ett användarvärde utanför skolans väggar. Det är knappast troligt att byskolläraren bättre än hantverkaren vet hur man väver korgar eller bättre än bonden vet hur jorden ska skötas.

För det fjärde skulle en pedagogik som ger de lärande en mer aktiv roll som kunskapssökare och som exempelvis innehåller inslag av egen kunskaps¬inhämtning utanför skolan, sannolikt komma i konflikt med den strängt reglerade roll barn traditionellt har i bondesamhället och som bland annat innebär att de bara i vissa former och i vissa situationer direkt kan rikta sig till vuxna.

Slutligen skulle en ny definiton av vad skolkunskaper är för något också utmana etablerade föreställningar om vad skolundervisning är. Bondefamiljernas föreställning om skola och undervisning var oftast konservativ och byggde på deras egna erfarenheter från några få år i kolonialtidens missionskola. Enligt deras syn skulle skolan lära barnen att läsa, skriva, och räkna, samt att visa flit, skötsamhet och respekt för vuxna. Andra ting lärde man sig bättre utanför skolan. Det är med andra ord åtskilliga hinder som måste övervinnas om den afrikanska landsbygds kolan ska kunna anpassa sig till lokala behov på det sätt som Robert Serpell (1993) så övertygande argumenterar för.

## Kulturen och skolans utveckling

Vad det i särskilt hög grad tycks finnas behov av är alltså en ökad medvetenhet, på alla nivåer inom utbildningssystemet, om de kulturella dimensionerna av undervisning och lärande. Utan en sådan medvetenhet är det knappast sannolikt att nationella läroplaner nånsin kommer att stå i ett fruktbart förhållande till undervisningens villkor, att läromedel kommer att utvecklas som kan fungera i klassrummet eller att lärarutbildningen innehåller sådant som lärare verkligen behöver veta. På den nationella nivån måste den urbana medelklass som befolkar statsapparaten manövreras dithän att dess försvar för sin egen privilegierade ställning inte med nödvändighet innebär ett förtryck av all annan kulturell kompetens än den på vilken dess egen ställning vilar och som utgör dess eget kulturella kapital. I synnerhet gäller detta kanske frågan om vilken ställning olika nationella språk tillerkänns i utbildningssystemet.

Biståndsgivarnas starka närvaro inom utbildningssektorn tenderar att forma den nationella eliten inom detta område, inklusive utbildningsforskarna, efter de modeller som hyllas i biståndets och de internationella organisationernas värld. I denna värld utgör statistiskt inriktade makroperspektiv, kunskapsinstrument av det slag IEA-mätningarna (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) är ett exempel på (se Vedder 1994) och som skapats i och förmedlas genom den internationella organisationsvärlden, samt managementtänkande i största allmänhet hörnstenar. Inflytande från sådana modeller bör balanseras av att biståndsgivarna också erkänner och stöder det slags kompetens som behövs för att förstå sig på de komplicerade sociala, kulturella och språkliga faktorer som bestämmer primärskoleundervisningen.[[72]](#footnote-72)

Det behövs som regel oändligt mycket mer kunskap än vad som finns tillgänglig om sådant som hur språkliga och kulturella faktorer präglar undervisning och lärande, eller hur den statliga skolan egentligen fungerar och kan fungera i de ofta helt olikartade sociala världar som afrikanska länder är uppbyggda av, från förmoderna släktsamhällen på landsbygden till trasproletära förstadsområden i den moderna sektorns utkanter. 10 Det saknas också pedagogiska pilotprojekt som är integrerade både med utbildningsforskning och med utbildning och fortbildning av lärare. När det gäller pedagogisk mätning och utvärdering finns behov aven i egentlig mening nationell sådan, som är förmögen att mot bakgrund av kunskap om regionala kulturella och språkliga skillnader diagnosticera skolsystemets tillstånd och identifiera svagheter i läroplaner, läroböcker och lärarutbildning.

När man diskuterar frågan om utbildningens kvalitet, glöms ofta en viktig fråga bort, nämligen den om vilka de sociala aktörer är som inte bara handhar utbildningsfrågor utan också avgör vilka sätt att närma sig och tänka om utbildning på som är legitima. I ett så fattigt land som Mocambique är chanserna små att den nationella eliten ska förmå utveckla en genuin nationell kompetens när det gäller den offentliga primärskolan. F ör det första är primärskoleundervisningen närmast per definition ett socialt lågt stående område, där barn med simpelt ursprung (numer sätter de välbeställda i samhället sina barn i privatskolor) och lågt utbildade lärare är de vanligaste aktörerna, det vill säga en social värld som de nationella eliterna försöker hålla sig så långt ifrån som möjligt. För det andra saknas institutionella miljöer där en sådan kompetens skulle kunna utvecklas och erbjuda någorlunda stabila karriärmöjligheter. På universiteten vill man i regel syssla med ädlare ting än primärskolans vardagsproblem, om alls någon långsiktig forskning förekom¬mer, under det att lärarhögskolor och läroplans- och utvecklingsinstitut sällan har utrymme för långsiktig kunskapsackumulering och dessutom ofta är egendomligt avskurna från den primärskolevärld de förväntas utveckla. För det tredje utgör den internationella organisations- och biståndsvärlden ofta det enda synliga landskap där unga afrikaner med ambitioner att bli specialister inom utbildningsområdet kan gå tilltalande karriärer till mötes. Risken är att de där bara formas till kopior av det slags experter som dessa organisationer anser sig behöva för att sköta skolans utveckling i Afrika.

Referenser

Baloi, O. & Palme, M. (1996): *Vocacão ou exc1usão? U estudo sobre o professor primario recem-formado* [Vocation or exclusion? A study of the recently trained primary school teacher.]. Cadernos de pesquisa, no 11, Maputo: INDE.

Bourdieu, P. (1979): *La distinction. Critique sociale du jugement.* Paris:

Minuit.

Chiau, S. (1994): O ensino da Geografia na 5a classe: influência do vivido na representeção e aprendizagem de alguns conceitos [Geography teaching in Grade 5: the influence of the living-experience on the understanding and learning of some concepts]. Cadernos de pedquisa, no 6. Maputo: INDE.

Dinerman, A. (1994): “In search of Mozambique: the imaginings of Christian Geffray in La cause des armes au Mozambique. Anthropologie d'une guerre civile.”, *Journal of Southern African Studies*, 20(4), 569-586.

Fuller, B. & Clarke, P. (1994): “Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy”, *Review of Educationa1 Research*, 64(1), 119-157.

Geffray, C. (1990): Ni *pere, ni mete. Critique de la pstente: le cas makhuwa*. Paris:

Seuil.

Geffray, C. (1991): *La causes des armes au Mozambique. Anthropo1ogie d'une guerre civile.* Paris: Karthala.

Hewson, M. (1988): “The ecological context of knowledge: implications for learning science in developing countries”, *Curriculum Studies*, 20(4), 317-326.

Hewson, P. & Hewson, M. (1984): “The role of conceptual conflict in conceptual change and the design of science instruction”, *Instructiona1 Science*, 13(1), 1-13.

Horton, R. (1993): *Patterns of thought in Africa and the West. Essays on magic, religion and science*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyltenstam, K. & Stroud, C. (1997): *Final report and reccomendations from the Evaluation of teaching materials for lower primary education in Mozambique. II. Language issues.* (Sociology of Education and Culture Reports No 18) Stockholm: HLS Förlag.

Jasso, M., Januário, F. & Popov, O. (1997): *Contextua1 and conceptua1 fram e work for understanding primary science curriculum in Mozambique*. Maputo: INDE.

Kilborn, W. (1997): *Final report and recommendations from the Eva1uation of teaching materials for lower primety education in Mozambique. III. Mathematics.* (Sociology of Education and Culture Reports No 19) Stockholm: HLS Förlag.

Linha, M., Palme, M. & Xerinda, C. (1997): *As concepcões das crianças e o ensino de Ciências Naturais* [Children's conceptions and the teaching of Science], Cadernos de pesquisa, no 21. Maputo: INDE.

Palme, M. (1993): *The meaning ofschool. Repetition and drop out in the Mozambican primary school.* (Education Division Documents, 60) Stockholm:

Sida.

Palme, M. (1997): *Final report and and reccomendations from the Eva1uation of teaching materials for lower primary education in Mozambique. 1. General issues.* (Sociology of Education and Culture Reports No 17) Stockholm: HLS Förlag.

Peacock, A. (1995): “Access to science learning for children in rural Africa”,

*International Journal for Science Education*, 17(2), 149-166.

Proudford, C. & Baker, R. (1994): “Looking at school improvement from a contextual perspective”, *School Organisation*, 14(1), 21-35.

Riesmann, P. (1990): “The formation of personality in Fulani ethnopsychology”, i M.

Jackson & L Karp (red): *Personhood and agency. The Experience of self and other in African society.* (Uppsala Studies in Cultural Anthropology, 14) Uppsala: Almqist & Wiksell International.

Serpell, R. (1993): *The significance of schooling. Life-journeys in an African society.*

Cambridge: Cambridge University Press.

Stroud, C. 1996: The development of metropolitan languages in post-colonial contexts. Language contact and language change. The case of Portuguese in Maputo. Nordic joumel ofLinguistics, 19(1), 183-214.

Vedder, P. 1994: Global measurement of the quality of education: a help to developing countries? International Review of Educa tion , 40(1), 5-17.

# Social klassificering (2001)\*

Olika nomenklaturer för social klassificering och sociala gruppers karakteristika

Nomenklaturer för social klassificering eller klassificering av yrken skapas inte utan bakomliggande intressen. Nationalstatens konsolidering går hand i hand med etablerandet av statistik – vilket även namnet antyder – och detta är även tydligt idag där statistik blivit ett viktigt medel för att skapa en europeisk enhet.[[73]](#footnote-73) Människor sågs i den merkantilistiska världsordningen som en av de viktigaste tillgångarna för en nation och den tidigaste statistiken utgjorde bland annat försök att beräkna den totala folkmängden i nationen.[[74]](#footnote-74) Den räknades först genom att man tog en känd folkmängd i ett visst område och sedan extrapolerade från denna siffra till att gälla hela nationen. En mer tillförlitlig men också betydligt mer arbetskrävande metod bestod i att räkna hela befolkningen. Den första folkräkningen av detta slag anses den svenska vara, iscensatt av det första nationella statistikorganet, Tabellverket, vars verksamhet började 1749. Statistikens historia kan – som Alian Desrosières gör – beskrivas som två parallella förlopp: å ena sidan statens intressen av statistik och etableringen av nationella statistiska organ, insamling av data, publicering av tabeller, etc.., å andra sidan statistikens vetenskapliga historia, med utveckling av tekniker och begrepp, statistikens närmande till matematiken och förvandling i slutet av 1800-talet och början av 1900-talet till den vetenskap vi har idag.[[75]](#footnote-75)

Men statistiken var – och är fortfarande – inte endast sammanvävd med statens intressen. Social klassificering är också en angelägenhet för samhällsvetenskapliga universitetsinstitutioner, fackföreningar, opinionsmätningsinstitut, markandsunder-sökningsföretag och andra intressenter. Ofta är intresset rent praktiskt, som när marknadsundersökningsföretag och opinionsundersökningsinstitut skapar klassificeringar som kan tillämpas i marknadsorienterade analyser av olika slag. Ibland är det mer teoretiskt och bestämt av akademiska strider, som bland sociologer och andra samhällsvetare. Inte sällan är det politiskt, som när klassifikationerna för fackföreningar och andra intresseorganisationer utgör insatser i ett politiskt spel som gäller erkännande för vissa grupper eller deras gränsdragning mot andra.[[76]](#footnote-76) Alain Desrosières och Laurent Thévenot urskiljer tre aspekter av social kategorisering, en statistisk, en politisk och en kognitiv. Statistikens uppgift är att representera samhället genom tabellen. Detta är dock samtidigt en politisk handling – genom att klassificera skapar man också grupper, erkänner dem och särskiljer dem från andra. Slutligen har detta en kognitiv sida och samband med hur människor uppfattar samhället. Perceptioner av samhället både präglar och präglas av klassificeringen och kodningen av yrken, så som den opererar till exempel i tabeller av olika slag.[[77]](#footnote-77)

En relaterad fråga är huruvida sociala kategorier ska betraktas som abstraktioner utan reell innebörd eller som faktiska fenomen. Alain Desrosières liknar denna problematik vid frågan om allmänbegreppens status som uppehöll medeltidens tänkare och delade dem i två läger, nominalister och realister.[[78]](#footnote-78) Han argumenterar själv för ett dualistiskt perspektiv på förståelsen av kategoriernas status. Å ena sidan är de konstruktioner, delvis arbiträra, vilka förändras över tid och sammanhang, och å andra sidan har de tydliga konkreta innebörder i sin tillämpning. Denna dubbelhet påminner om en annan tydlig motsatsställning i statistikens historia, den mellan att beskriva sakernas tillstånd och att ligga till grund för argument för hur samhället skall inrättas.[[79]](#footnote-79)

Klassificeringar av sociala gruppen och yrken är med andra ord ingen politiskt och värdemässigt oskyldig företeelse, utan har tydliga politiska, vetenskapliga och sociala implikationer. Det är däremot förvånande att denna aspekt av statistiken är så lite studerad. En förklaring torde ligga i att den typ av problem som kan relateras till den ofta ses som tillhöriga den praktiska, tekniska sidan av statistiken och därmed inte anses värda samma uppmärksamhet som statistiska begrepp och teorier: ”Taxonomin är på sätt och vis den obskyra sidan av det vetenskapliga och politiska arbetet”, påpekar Desrosières.[[80]](#footnote-80) Vid sidan av välkända studier av Foucault om vetenskapens klassifikationssystem (där objekten utgörs av språket, naturhistorien och ekonomin, dock ej statistiken), och av Bourdieu av hur perceptionsscheman konstitueras socialt, är det enligt samma författare inom vetenskaper som juridik och medicin som vetenskapliga reflexioner över taxonomier är som mest utbredda, vilket han förklarar med dessa ämnens mycket praktiska anknytning.[[81]](#footnote-81)

Sociala klassificeringssystem kan ses både som del av en vidare ”diskurs” i Foucaults mening, överordnad den betydelse enskilda användare ger dem och av deras intentioner, och som en produkt av det eller de sociala fält, i Bourdieus mening, i vilka de tillkommit och som ger dem mening och legitimitet. Vi ska här inte försöka utreda hur exempelvis svenska klassificeringssystem av detta slag skulle kunna analyseras ur ett diskurs- eller ett fältperspektiv. Detta skulle bland annat kräva tillgång till data vi inte förfogar över och bara med förhållandevis stora insatser skulle kunna samla in. Vi ska däremot i det följande närma oss frågan om sociala klassificeringssystem ur en annan synvinkel, nämligen genom att jämföra ett antal olika existerande sociala klassifikationssystem och på så sätt öka insikten om vad de för samman och vad de skiljer åt. Syftet är att lyfta fram de principer som ligger till grund för de olika systemen. Denna genomgång leder fram till frågan hur sociala kategorier för sociologiska analyser kan skapas utifrån de befintliga klassifikationssystem som Statistiska centralbyrån (SCB) normalt arbetar med och som vi kan finna i t ex Folk- och bostadsräkningen. Några olika möjligheter härvidlag ska diskuteras och vi kommer att dryfta problem – och möjliga lösningar på dem – i detta slags konstruktion av sociala grupper. I ett nästa steg ska vi undersöka den ”undervegetation” av egenskaper hos det som klassificerats, i det här fallet en social grupp, som varje klassificering med nödvändighet skapar – egenskaper som den för samman och skiljer åt, som är mer eller mindre synliga och mer eller mindre dolda och som bidrar till att klassificeringen kan uppfattas som funktionell och riktig eller dysfunktionell och oriktig. Slutligen ska vi visa på några implikationer olika klassifikationssystemen får när de används i statistiska empiriska material, här på utbildningsområdet.

## Några jämförelser mellan klassifikationssystem[[82]](#footnote-82)

Att sociala klassificeringar utgör sociala konstruktioner framgår särskilt tydligt när olika länders system och nomenklaturer jämförs med varandra. Gemensamt för de sociala klassifikationssystem som här ska diskuteras är att de baseras dels på en indelning i yrken, dels på en metod att sammanföra dessa yrken i större kategorier som konstrueras efter olika principer. [[83]](#footnote-83) Vi ska här i första hand koncentrera oss på den senare aspekten, hur konstruktionen av aggregerade grupper görs. Vi ska närmare undersöka följande klassifikationssystem:

* **International Standard Classification of Occupations** (**ISCO**) av International Labour Organisation (ILO) 1958, reviderad 1968, och 1988. Finns också i en europeisk version, ISOC-88 (COM), administrerad av The Institute for Employment Research, University Of Warwick, och vilken är den vi kommer att uppehålla oss vid här.
* **Professions et catégories socioprofessionnelles** (**PCS**), senast reviderad 1982, Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), Frankrike.
* **Nordisk yrkesklassificering** (**NYK-83**) sedermera ersatt 1996 av **Standard för svensk yrkesklassificering** (**SSYK 96**), Arbetsmarknadsstyrelsen (AMS), Sverige.
* **Socioekonomisk indelning** (**SEI**), Sverige.
* **Standard Occupational Classification System** (**SOC**), U.S. Department of Labor, senaste version 1998.
* **Standard Occupational Classification** (**SOC2000**), Office for National Statistics, U.K., senaste version 2000.
* **The National Statistics Socio-economic Classification** (**NS-SEC)**, Office for National Statistics, U.K., 2001.[[84]](#footnote-84)

Samtliga dessa nomenklaturer är i en eller annan form baserade på yrkeskategorier. Antalet grupper på den mest detaljerade nivån varierar dock mycket. Det mest detaljerade av de här undersökta klassifikationssystemen är NYK-83 med ca 3 000 individualyrken.[[85]](#footnote-85) Detta kan jämföras med ISCO-88 (COM), där den mest detaljerade nivån omfattar 390 yrkesgrupper, SSYK-96 med 355, PSC-82 med 455, SOC med 822 och SOC2000 med 353 yrkesgrupper. Samtliga nomenklaturer bygger på en hierarkisk klassificeringsprincip enligt vilken grupper aggregeras från en underliggande, mer detaljerad nivå till en överliggande och mer aggregerad. Den sifferkombination som används för att beteckna en viss grupp återspeglar de olika ”lagren” i denna successiva aggregering. Låt oss ta den engelska klassificeringen som exempel. Den första siffran i SOC2000 motsvarar en *major group*, den första och andra siffran en *sub-major group*, den första till tredje en *minor group* och den första till fjärde siffran en *unit group*. Den svenska SEI-klassificeringen och den engelska NS-SEC skiljer sig från de övriga på ett antal punkter. De är inte lika detaljerade och även om de har sin bas i yrkesgrupper, använder de – som vi ska se nedan – också andra variabler för att skapa hierarkiskt uppbyggda kategorier.

Principerna för hur grupperna aggregeras från den mest detaljerade nivån till den minst detaljerade varierar mellan systemen. De två grundläggande principerna är här å ena sidan att sammanföra grupper inom samma bransch (eller yrkesområde) och å andra sidan att sammanföra grupper som befinner sig i vad som antas vara en likartad statusmässig situation på arbetsmarknaden, vanligtvis definierad utifrån den modala utbildningsnivån inom gruppen. ISCO-88 (COM), som omfattar tio huvudgrupper, kombinerar dessa två kriterier. Å ena sidan särskiljs här *1 Legislators, senior officials and managers*, *2 Professionals*, *3 Technicians and associate professionals* och *4 Clerks*. Dessa grupper kan arbeta inom samma bransch, men befinner sig på olika positioner i tjänstehierarkin (eller annorlunda uttryckt: uppvisar normalt olika utbildningskvalifikationer). Å andra sidan separerar samma kod *5 Service workers and shop and market sales workers*, *6 Skill agricultural and fishery workers*, *7 Craft and related workers* och *8 Plant and machine operators and assemblers*. Dessa senare aggregerade grupper hänförs till samma hierarkiska position *4 Clerks* men inom andra branscher eller yrkesområden.

Den svenska SSYK-96 följer till stor del ISCO-88 (COM) och vi finner här motsvarande kombinationer av de två grundprinciperna ovan. Huvudgrupperna *Ledningsarbete*, *Arbete som kräver teoretisk specialistkompetens*, *Arbete som kräver kortare högskoleutbildning* och *Kontors- och kundservicearbete* omfattar grupper som kan vara verksamma inom samma bransch men på olika positioner i yrkeshierarkin. För att ta ett exempel: inom vården klassas gruppen *1228 Verksamhetschefer inom vård och omsorg* till *Ledningsarbete*, gruppen *2221 Läkare*, till *Arbete som kräver teoretisk specialistkompetens*, gruppen *3231 Sjuksköterskor, medicin/kirurgi*, till *Arbete som kräver kortare högskoleutbildning* och gruppen *5132 Undersköterskor, sjukvårdsbiträden m.fl.*, till *Service-, omsorgs- och försäljningsarbete*.

Till skillnad från ISCO-88 (COM) och SSYK-96 utgår den tidigare använda NYK-83 från en enhetlig klassificering i branscher eller yrkesområden. NYK-83 omfattar 10 huvudgrupper och om vi utgår från exemplet ovan med anställda inom vården hamnar här samtliga yrkeskategorier (förutom *Sjukhusdirektörer*) i huvudgruppen *1* Hälso- och sjukvårdsarbete, socialt arbete.[[86]](#footnote-86) NYK-83 – den i särklass mest detaljerade klassificeringen av de här undersökta nomenklaturerna – gör det möjligt att på en mycket detaljerad nivå särskilja yrken. För att fortsätta analysen av yrkesgrupper inom vården som återfinns inom NYK-83 kan vi konstatera att yrkesfamiljen *Läkare 101* delas in i åtta individualyrken, medan vi i SSYK-96 endast finner en grupp för samtliga läkare.[[87]](#footnote-87) I den senare är det inte möjligt att skilja ut överläkare från andra läkare, eller läkare som ägnar sig åt forskning från exempelvis allmänläkare. Vidare delas yrkesgruppen *103 Sjuksköterskor* upp i tretton individualyrken, under det att SSYK endast omfattar fyra kategorier i sin mest detaljerade form.[[88]](#footnote-88)

Vid sidan av SSYK-96 och NYK-93 finns i Sverige en separat klassificering av socioekonomiska grupper (SEI). Denna klassificering bygger i huvudsak på den andra principen, där grupperna konstitueras utifrån statusmässig situation på arbetsmarknaden.[[89]](#footnote-89) Denna indelning bygger på fyra indelningsprinciper. För det första skiljs de som är anställda ut från dem som är egna företagare. För det andra separeras bland de anställda arbetare från tjänstemän och bland egna företagare tre grupper, *Lantbrukare*, *Egna företagare (förutom lantbrukare)* samt Fria yrkesutövare/akademiska yrken. För det tredje delas vissa grupper in i mindre grupper baserat på de kvalifikationskrav som yrkena vanligtvis kräver. Arbetare delas här in i *Facklärda* och *Icke facklärda* och tjänstemän i *Lägre tjänstemän I* och *Lägre tjänstemän II*, *Tjänsteman på mellannivå*, *Högre tjänsteman*, och *Ledande befattningar*. För det fjärde delas arbetaryrken in i yrken inom varuproduktion och inom tjänsteproduktion. SEI-klassificeringen är som nämnts i första hand en socialt hierarkisk indelning. För att klassificera ett hushåll används en dominansordning där Ledande befattningar klassas som mest dominerande och Icke facklärda arbetare i tjänsteproduktion som minst dominerande. Denna dominansprincip skiljer sig något från en indelning utifrån kvalifikationsgrad indikerad av utbildningsnivån, exempelvis den vi finner i ISCO-88. Dominansordningen i SEI ger såväl Lantbrukare och Egna företagare företräde före Tjänstemän på mellannivå, trots att de senare grupperna i allmänhet har en högre utbildningsnivå än de två tidigare. Tanken är här att den totala livssituationen utmärker sig mer för Lantbrukare och Egna företagare och därför präglar hushållet mer än andra gruppers livssituation, till exempel den för Tjänstemän på mellannivå.

Den engelska The National Statistics Socio-economic Classification (NS-SEC) bygger på en liknande tankegång. Klassificeringen omfattar i sin analytiska verision åtta klasser: *1 Higher managerial and professional occupations* (som delas in i två underklasser *1.1 Large employers and higher managerial occupations* och *1.2 Higher professional occupations*), *2 Lower managerial and professional occupations*, *3 Intermediate occupations*, *4 Small employers and own account workers*, *5 Lower supervisory and technical occupations*, *6 Semi-routine occupations*, *7 Routine occupations*, *8 Never worked and long-term unemployed*.[[90]](#footnote-90) De principer som ligger till grund för uppdelningen är att dels skilja mellan olika nivåer av kvalifikationsgrad (såsom mellan *6 Semi-routine occupations* och *7 Routine occupations*) och dels mellan anställda och egna företagare. För den senare gruppen införs även storleken på företaget i klassificeringen (exempelvis *1.1 Large employers and higher managerial occupations* och *4 Small employers and own account workers*).

I de övriga tre av våra sju klassifikationssystem finner vi att den mer branschorienterade indelningen dominerar. I den franska nomenklaturen är förvisso de sex huvudgrupperna mer hierarkiskt orienterade – *Agriculteurs exploitants*, *Artisans, commerçants, chefs d'entreprise*, *Cadres et professions intellectuelles supérieures*, *Professions intermediaries*, *Employés*, *Ouvriers* – och påminner delvis om den svenska indelningen i SEI-grupper, men på den mer detaljerade nivån därunder, som omfattar 31 grupper, särskiljs exempelvis företagsledare, fria yrkesutövare, högre tjänstemän i offentlig sektor, präster, ingenjörer, handelsanställda och kontorsanställda. Indelningen refererar här både till bransch och till hierarkisk position. Arbetare delas exempelvis in efter inriktning (industritillverkning, hantverk, jordbruk, transport) och dessutom särskiljs kvalificerade arbetaryrken från icke kvalificerade arbetaryrken. För att återanknyta till exemplet med vårdanställda återfinns dessa i ett flertal grupper. Läkare kodas som *3431 Médecins hospitaliers (sans activité libérale)* och *3432 Médecins salariés non hospitaliers*, dvs. i båda fallen tillhörande gruppen *34 Professeurs & professions scientifiques*, och alternativt som *Médecins libéraux spécialistes* och *Médecins libéraux généralistes*, båda tillhörande gruppen *31 Professions liberales*. Här är alltså anställningsformen direkt avgörande för indelningen.[[91]](#footnote-91) Sjuksköterskor återfinns på den mest detaljerade nivån i grupperna *4311 Cadres infirmiers et assimilés*, *4312 Infirmiers psychiatriques*, *4313 Puéricultrices*, *4314 Infirmiers spécialisés (autres que puéricultrices)*, *4315 Infirmiers en soins généraux*, samtliga tillhörande undergruppen *43 Professions intermediaires de la sante et du travail social*. För sjukvårdsbiträden återfinns två grupper på den mest detaljerade nivån: *5221 Aides-soignants (du public ou du privé)* och *5222 Agents de service hospitaliers (du public ou du privé)* – båda tillhörande undergruppen *52 Agent de service & aides soignants*. Det bör framhävas att den franska indelningen särskiljer sig från alla de andra klassifikationssysten på en punkt: till skillnad från de övriga har den en relativt detaljerad uppdelning av lantbrukare på den näst mest aggregerade nivån (31 grupper totalt), och urskiljer där tre grupper av lantbrukare utifrån storleken på deras ägor.

Den amerikanska klassificeringen – *Social Occupational Classification* (SOC) – har vissa likheter med den svenska NYK-83. Den omfattar på den mest aggregerade nivån en tydlig branschinriktad indelning: *Management, administrative, and clerical*, *Natural science, law, health, education, and arts*, *Sales and service*, *Construction, extraction, agricultural, and transportation*, *Mechanical and production*, *Military*. På närmast underliggande nivå – som omfattar 23 grupper – är grupperna också i första hand ordnade efter bransch. Grupper som innehåller vad vi med svensk nomenklatur enligt SEI skulle benämna *Högre tjänstemän* återfinns exempelvis åtminstone inom tio undergrupper från *11 Management Occupations* till *29 Healthcare Practitioners and Technical Occupations*.[[92]](#footnote-92) Men det finns också vissa hierarkiska indelningsprinciper. Den första gruppen, *11 Management Occupations*, är ett exempel där det huvudsakliga kriteriet är den höga hierarkiska positionen i organisationen och inte branschtillhörigheten.[[93]](#footnote-93) För ett fåtal yrkesområden fördelas yrkesgrupperna över ett flertal huvudgrupper. Vi kan här för komparationens skull åter ta exemplet vårdanställda. Motsvarande sjukhusdirektörer (11–9110 Medical and Health Services Managers) återfinns i den första gruppen *11 Management Occupations*. Läkare (*29–1060 Physicians and Surgeons*) förs till en annan huvudgrupp, *29–0000 Healthcare Practitioners and Technical Occupations*, och sjuksköterskor (*31–1000 Nursing, Psychiatric, and Home Health Aides*) samt sjukvårdbiträden (*31–9090 Miscellaneous Healthcare Support Occupations*) till ytterligare en huvudgrupp *31–0000 Healthcare Support Occupations*. För lärare görs dock endast en indelning i de som är rektorer eller motsvarande, vilka förs till *11 Management Occupations*, och lärare, vilka klassas till huvudgruppen *25–0000 Education, Training, and Library Occupations*, oavsett om det gäller lärare på eftergymnasial nivå eller förskollärare (grupperna separeras dock på den underliggande mer detaljerad nivån). Här är skillnaden i förhållande till den franska klassificeringen påfallande, eftersom olika lärargrupper där tydligt hålls isär. Även andra skillnader mellan den franska och den amerikanska klassificeringen är värda att lyfta fram. I den amerikanska läggs till skillnad från den franska klassificeringen ingen vikt vid skillnad mellan offentlig och privat sektor.[[94]](#footnote-94) Vidare görs ingen poäng av arbetarnas kvalifikationsgrad.[[95]](#footnote-95) För lantbrukare finns i det amerikanska systemet ingen differentiering efter ägornas storlek eller antalet anställda.[[96]](#footnote-96)

Slutligen kan vi konstatera att det engelska klassifikationssystemet, *Standard Occupational Classification* (SOC2000), i huvudsak är uppbyggt som ISCO-88. Huvudgrupperna är uppbyggda med hjälp av både principen om hierarkisk klassificering och principen om branschindelning. Det bör dock påpekas att det här också finns en viss branschklassificering inom de hierarkiskt organiserade grupperna. Exempelvis innehåller huvudgruppen *2 Professional Occupations* undergrupperna *21 Science and Technology Professionals*, *22 Health Professionals*, *23 Teaching and Research Professionals*, *24 Business and Public Service Professionals*. Inom undergruppen *21 Science and Technology Professionals* återfinner vi sedan *211 Science Professionals*, *212 Engineering Professionals*, *213 Information And Communication Technology Professionals*. På en lägre socialt hierarkisk nivå motsvaras dessa grupper av *3 Science and Technology Associate Professionals* indelade i *311 Science and Engineering Technicians*, *312 Draughtspersons and Building Inspectors*, och *313 IT Service Delivery Occupations*. Gränserna mellan branscherna är dock något diffusa när man jämför de olika hierarkiska nivåerna.

## Sociala klassifikationssystem i skärningspunkten mellan nationella statistiska organ, samhällsvetenskapen och statens organisation

Jämförelsen av de olika klassifikationssystemen ger vid handen att det finns stora skillnader mellan dem i klassificeringen av sociala grupper. Hur ska dessa skillnader förstås? Vi har i inledningen pekat på att statistikens och de sociala nomenklaturens funktioner gör att de formas i skärningspunkten mellan olika sociala intressen. Låt oss försöka fördjupa innebörden av detta mot bakgrunden av de skillnader vi konstaterat ovan. Duriez, Ion, Pinçon och Pinçon-Charlot – som jämfört tre olika klassifikationssystem, det franska, det spanska och det engelska – argumenterar för att nomenklaturer för klassificering av sociala grupper kan förstås utifrån relationerna mellan staternas styrelseskick, organisation och historia, statistiska institutioner och samhällsvetare.[[97]](#footnote-97) De förklarar exempelvis de, i relation till den internationella standarden ISCO, mer autonoma nomenklaturerna i Frankrike och England som ett resultat av de starka inhemska statistiska traditionerna. I Frankrike fanns det exempelvis en fungerande nomenklatur innan ISCO introducerades. Frankrike präglas också av en tydligt centraliserad statistisk organisation, där *Institut national de la statistique et des études économiques* (INSEE) kommit att spela en ledande och samordnande roll i skapandet av en nationell nomenklatur. Här är USA en kontrast. Det decentraliserade politiska systemet har där givit upphov till en rad olika konkurrerande nomenklaturer och klassifikationssystem. Det är först i och med att SOC lanserades 1977 som ett enhetligt system skapas.[[98]](#footnote-98)

För att förstå varför de nuvarande systemen ser ut som de gör krävs historiska analyser av nomenklaturernas genes. Detta kan naturligtvis inte göras i detta sammanhang, men ett exempel på detta slags analys är de studier som Alain Desrosières och Laurent Thévenot, båda administratörer på den franska motsvarigheten till SCB, INSEE, genomfört. Desrosières och Thévenot menar att franska nomenklaturer utvecklats i tre faser. I den första fasen, under *Ancien Régim*, genomfördes en klassificering av yrken (*métiers*). Den andra fasen inträdde från och med 1850 då en uppdelning av anställda och egna företagare eller fabrikörer infördes. Den tredje fasen, med början under 1930-talet, innefattar en indelning av grupper av anställda efter den kvalifikationsnivå yrket vanligtvis kräver, indikerat av den normala utbildningsnivån.[[99]](#footnote-99) Nomenklaturer kan således studeras enligt vad man bildligt kan kalla en arkeologisk princip – olika historiska epokers bidrag till nomenklaturens framväxt och konstruktion finns representerade som ”lager” inom den.

Duriez, Ion, Pinçon och Pinçon-Charlot pekar på relationen mellan statistiska institutioner och forskarvärlden som en viktig förklaring till de klassifikationssystem som vuxit fram. De särskiljer två centrala traditioner för aggregering av sociala grupper, en multidimensionell och hierarkisk.[[100]](#footnote-100) Den multidimensionella traditionen, som har kommit att få ett starkt fäste i Frankrike, betonar att sociala grupper skall konstrueras på ett sådant sätt att de sammanför grupper vilkas livs- och arbetssituation (”*milieux sociaux*”) är likartade[[101]](#footnote-101) och särskilja de grupper vilkas livsvillkor skiljer sig åt. För att konstruera dessa grupper används ett antal olika kriterier såsom sektorstillhörighet (privat/offentlig), anställningsform (anställd/egen företagare), storleken på företag/organisation/jordbruk, yrkets kvalifikationskrav (kvalificerade/okvalificerade för arbetaryrken, relation till utbildningssystemet för tjänstemannayrken), vilka styr klassificeringen och aggregeringen till socioprofessionella grupper. Eftersom kriterierna är flera blir den socioprofessionella klassificeringen mångdimensionell och inte reducerbar till en enda hierarkisk princip eller struktur. Denna tanke är väletablerad i det franska forskarsamhället och många sociologiska empiriska analyser där detta slags klassificering använts kan sägas *a posteriori* ha bevisat att de dimensioner de försöker täcka in är relevanta.[[102]](#footnote-102) Nomenklaturer som bygger på multipla kriterier existerar även i exempelvis England i form av klassificeringen av *Socio-Economic Groups* (SEG); sedan 2001 ersatts av *The National Statistics Socio-economic Classification* (NS-SEC). Ett annat exempel är som vi redan sett den svenska *Socioekonomisk indelning* (SEI). En skillnaden mellan Frankrike och den anglosaxiska världen är att det i den senare har rått en konkurrens om den sociala klassificeringen. Vid sidan av den officiella klassificeringen finns ett antal forskarmiljöer, marknadsundersökningsföretag och opinionsunderökningsbyråer som etablerat egna sociala klassificeringar. Dessa följer vanligtvis en mer hierarkisk klassificeringslogik med ursprung i amerikanska studier där grupper relaterats till varandra som på en trappa eller stege, dvs. efter en enda dimension. Kriterierna för klassificeringen har varierat – ekonomiska tillgångar, social prestige, en kombination av dessa och andra såsom bostadsort – men huvudprincipen är att alla kriterier kan inordnas i en enda dimension och att de är komparabla.[[103]](#footnote-103) Författarna konstaterar avslutningsvis att dessa två skilda typer av klassifikationer, den mångdimensionella och den endimensionellt hierarkiska, tenderar att konvergera, eftersom ursprungligen multidimensionella klassificeringar som SEG, NS-SEC och SEI i allt större utsträckning används och förstås som endimensionella hierarkier enligt den anglosaxiska modellen.[[104]](#footnote-104)

## Sammanfattning och några besvärliga fall

I de nomenklaturer vi jämfört kan vi som vi sett urskilja två typer av klassificeringsprinciper. Den första utgår från *yrkesgrupper* och aggregerar dessa enligt olika principer. Exempel på denna typ av klassificeringar är NYK-83, SSYK-96, SOC och SOC2000. Dessa klassificeringar är relativt detaljerade och innehåller på den mest detaljerade nivån ca 300 till 3 000 grupper. Den andra sortens klassifikationer, som kan exemplifieras med SEI och NS-SEC, fokuserar istället på *sociala klasser* eller *socioekonomiska grupper*. Här är antalet kategorier betydligt färre, från 7 till ett 30-tal, beroende på vilken detaljnivå som väljs. Basen för denna senare klassificering är visserligen yrken, men ett antal andra variabler införs också för att avgöra till vilken grupp eller kategori dessa yrken skall föras. Om vi håller oss till den första typen av klassificeringar, den som i princip endast baseras på yrkesgrupper, så kan den i sin tur sägas bestå av två typer. De kan dels utgå från en indelning av yrken i branscher (NYK-83 och SOC), dels från en indelning där branschindelningen blandas med en indelning av yrken efter deras position i en hierarkisk struktur baserad på yrkenas kvalifikationsnivå (ISCO-88 (COM), SOC2000 och SSYK-96).

Vi kan också närma oss nomenklaturerna på det sätt som de franska sociologerna Duriez, Ion, Pinçon och Pinçon-Charlot gör och i första hand beakta hur många dimensioner som byggts in i dem. Författarna skiljer mellan multidimensionella klassificeringar och endimensionella klassificeringar. Bland de här undersökta klassificeringarna finns ingen renodlat endimensionell klassificering, även om klassificeringar som SEI och NS-SEC – vilka i en mening är de mest multidimensionella eftersom de omfattar en rad olika kriterier såsom anställningsform, kvalifikationsnivå, företagets storlek – tenderar att behandlas som endimensionella när de tillämpas. I vårt fall kan det vara relevant att skilja mellan å ena sidan ”horisontella” eller ”vågräta” klassificeringar som i första hand skiljer ut olika branscher och ”vertikala” eller ”lodräta” klassificeringar som fokuserar kvalifikationsnivåerna i första hand. Dessa indelningstyper kan sedan vara multidimensionella eller endimensionella. En utpräglat ”horisontell” indelning som NYK-83 är i en mening endimensionell eftersom den inte tar hänsyn till sektorstillhörigheten,[[105]](#footnote-105) anställningsformen eller arbetsplatsens storlek. De ”vertikala” indelningarna som SEI och NS-SEC[[106]](#footnote-106) är å andra sidan multidimensionella i den meningen att de tar hänsyn till sektorstillhörigheten och anställningsformen, samt arbetsplatsens storlek. De endimensionella klassificeringarna är paradoxalt nog de mest detaljerade, medan de multidimensionella är relativt odetaljerade. Ett intressant undantag här utgörs av den franska klassificeringen PSC-82 som kan karakteriseras som både ”horisontell” och ”vertikal” samt även multidimensionell. Klassificeringen innehåller dels en indelning i kategorier som omfattar tydliga hierarkiska dimensioner (exempelvis skillnaden mellan kvalificerade och okvalificerade arbetare, högre tjänstemän och tjänstemän på mellannivå) samtidigt som olika branscher särskiljs (exempelvis inom den högre sociala klassen eller de högre sociala skikten: präster, universitetslärare och vetenskaliga yrken, fria professioner, företagsledare, ingenjörer). Därtill är även sektorstillhörighet (privat/offentlig sektor), anställningsformen (egen företagare, fri profession, anställd), storleken på jordbruk och företag inkorporerat i klassifikationen. Klassificeringen är slutligen också relativt detaljerad med 455 yrkesgrupper.

Hur en bestämd yrkesgrupp kodas är beroende av hur nomenklaturen är uppbyggd och vilka kriterier som tillämpas inom den. En följd är att åtskilliga yrkesgrupper kodas på mycket olika sätt i olika länder och i olika klassificeringssystem. Låt oss avsluta denna jämförelse mellan nomenklaturer genom att ge exempel på hur olika klassificeringsprinciper kan leda till skilda klassificeringar av bestämda yrkesgrupper. Ett klassiskt exempel är förmän. Här finns två principiella aspekter att ta ställning till. Ska förmän i första hand klassificeras enligt branschprincipen eller enligt en princip om hierarkisk social klassificering? Skall de i ett socioprofessionellt, hierarkiskt perspektiv föras till (den lägre) medelklassen eller (den högre) arbetarklassen? När vi analyserar de olika nomenklaturerna finner vi att förmän helt saknas som kategori i ISCO-82 (COM), SOC2000, NYK-83 och SSYK-96, under det att den franska PSC-82 har en egen kategori för förmän, *48 Agent de maitrise (sauf maîtrise administrative ou commerciale)*. Denna kategori förs här på en högre aggregerad nivå till kategorin *4 Professions intermediaires*. Den amerikanska klassificeringen SOC skiljer som den franska ut förmän, *Supervisors*, men gör detta inom ett antal huvudgrupper: *45–1000 Supervisors, Farming, Fishing, and Forestry Workers*, *47–1000 Supervisors, Construction and Extraction Workers*, *49–1000 Supervisors of Installation, Maintenance, and Repair Workers*, *51–1000 Supervisors, Production Workers* och *53–1000 Supervisors, Transportation and Material Moving Workers*. Eftersom SOC i första hand är en horisontell klassificering finns det för förmän ingen koppling till någon specifik socioekonomisk grupp. I de svenska klassificeringssystemen är det möjligt att skapa en kategori som kan klassas som ”förmän” genom att använda NYK-83 eller SSYK-96 i kombination med SEI, i vilken förmän förs till kategorin *Lägre tjänstemän II*.

En annan intressant grupp utgörs av högre tjänstemän. Duriez, Ion, Pinçon och Pinçon-Charlot påpekar att denna grupp är synnerligen svår att jämföra mellan olika länder. Den engelska betäckningen *Professionals* kan exempelvis inte jämföras med den franska *cadres* eller den tyska *Angestellte*. Den engelska termen är betydligt bredare än den franska och motsvarar snarare *professions libérales*, *ingénieurs* och *profession intellectuelles*.[[107]](#footnote-107) Det skulle leda för långt att här ge en uttömmande beskrivning av skillnaderna mellan de olika nomenklaturerna i klassificeringen av högre tjänstemän, men det kan vara på sin plats att peka på några olika sätt att klassificera högre tjänstemän. Låt oss ta en utgångspunkt i ISCO-88 (COM). Av huvudgrupperna i denna nomenklatur kan två sägas vara jämförbara med högre tjänstemän i svensk mening: *1 Legislators, senior officials and managers* och *2 Professionals*. Den tidigare gruppen kopplas inte till någon specifik kvalifikationsnivå och är relativt disparat: *1110 Legislators and senior government officials*, *1141 Senior officials of political party organisations*, *1142 Senior officials of employers', workers' and other, economic-interest organisations*, *1143 Senior officials of humanitarian and other special-interest organisations, 1210 Directors and chief executives* och å andra sidan *1311 Managers of small enterprises in agriculture, hunting, forestry and fishing*, *1312 Managers of small enterprises in manufacturing*, *1313 Managers of small enterprises in construction,* etc.. Den senare huvudgruppen, *2 Professionals*, är den enda huvudgrupp som omfattar den högsta kvalifikationsnivån, motsvarande en minst treårig högskoleutbildning, och är i den meningen mer konsistent. Denna grupp innehåller *21 Physical, mathematical and engineering science professionals*, *22 Life science and health professionals*, *23 Teaching professionals*, och *24 Other professionals*. Dessa grupper innehåller i sin tur ett antal mer preciserade grupper, vilka kan vara intressanta att jämföra med motsvarande grupper inom exempelvis den svenska SEI-nomenklaturen. Inom gruppen *23 Teaching professionals* finner vi *231 College, university and higher education teaching professionals*, *232 Secondary education teaching professionals*, *233 Primary and pre-primary education teaching professionals*, *234 Special education teaching professionals*, *235 Other teaching professionals*. Dessa kategorier kan jämföras med NYK-83-kategorierna *031 Universitets- och högskolelärare*, *032 Lärare i teoretiska ämnen*, *033 Klasslärare*, *036 Förskollärare*, *039 Övriga med pedagogiskt arbete*. Inom SEI förs i princip alla kategorierna inom de två första ovanstående grupperna till *Högre tjänstemän*, under det att de tre senare grupperna klassas som *Tjänstemän på mellannivå*. Motsvarande skillnader finns inom gruppen *22 Life science and health professionals* där *221 Life science professionals* och *222 Health professionals (except nursing)* enligt svensk klassificering förs till *Högre tjänstemän*, medan *223 Nursing and midwifery professionals* klassas som *Tjänstemän på mellannivå*. Gruppen *24 Other professionals* innehåller vidare yrkesgrupper som enligt SEI räknas till *Högre tjänstemän* *2411 Accountants*, *2412 Personnel and careers professionals*, *2421 Lawyers*, *2422 Judges*, *2441 Economists*, meden huvudparten av grupper klassade som *2451 Authors, journalists and other writers* och *2446 Social work professionals* räknas som *Tjänstemän på mellannivå*.

ISCO-88 (COM) (och SSYK-96 och SOC2000) är som vi har sett i vissa avseenden ”horisontell” och i andra ”vertikal”. I den ”vertikala” dimensionen ligger den modala utbildningsnivån inom en yrkesgrupp till grund för klassificeringen. Det finns tre problem med denna klassificeringsprincip. För det första är utbildning inte det enda relevanta kriteriet för att klassificera sociala grupper – ekonomiska tillgångar och social status i vid mening är minst lika betydelsefulla. För det andra är indelningen i de refererade nomenklaturerna grovt gjord och särskiljer inte grupper som rimligtvis bör separeras, exempelvis högre tjänstemän från tjänstemän på mellannivå. För det tredje kan det finnas en risk i att bygga in utbildningsnivå i kriteriet för hur en social grupp avgränsas, därför att de då blir svårt att studera effekten av utbildning separat. Det senare är ofta möjligt eftersom nationella statistiska data ofta innehåller en särskild variabel som indikerar individers utbildningsnivå, oavsett deras yrke.

Efter denna genomgång av olika klassifikationssystem och nomenklaturer ska vi nu vända uppmärksamheten mot frågan hur sociala grupper kan konstrueras utifrån befintliga svenska klassificeringssystem, i första hand NYK-83 och SEI.

## Att konstruera sociala grupper för sociologiska analyser

Vi har ovan skilt mellan ”horisontella” och ”vertikala” och mellan ”endimensionella” och ”flerdimensionella” klassificeringar av sociala grupper och vi har konstaterat att de skillnader som kan konstateras mellan olika existerande nomenklaturer härvidlag måste förstås mot bakgrund av klassificeringssystemens genes och de sociala villkoren för deras användning. Men skillnaderna mellan olika klassifikationsprinciper utgör också teoretiska skillnader och återspeglar olikheter i sätten att förstå hur det sociala rummet är uppbyggt. Endimensionella klassificeringar korresponderar rimligtvis mot en idé om att det vi kallar samhället meningsfullt kan låta sig representeras utifrån en aspekt, låt vara fundamental, under det att flerdimensionella klassificeringar tycks bygga på tanken att det sociala rummet innehåller fler dimensioner som inte föras tillbaka på varandra och inte därför heller inte uttryckas eller representeras med hjälp av en enda hierarkiskt ordnad skala. Det torde leda för långt att i detta sammanhang spåra de teoretiska utgångspunkterna för de sociala nomenklaturerna och de historiska relationerna mellan dessa och den samhällsvetenskapens teoribildning; här kan dock endast konstatera att teorier om sociala grupper är en förutsättning för klassifikationerna, antingen de är explicitgjorda eller ej. Vi har för våra analyser av sociala gruppers utbildningsstrategier försökt att konstruera en nomenklatur utifrån ett flerdimensionellt perspektiv, baserad på Pierre Bourdieus kapitalbegrepp och tankar kring konstruktionen av sociala grupper. Den grundläggande tanken har varit att försöka konstruera grupper som för det första är så homogena som möjligt och skiljer sig från andra konstruerade grupper så mycket som möjligt i avseende på de sociala, kulturella och ekonomiska tillgångar eller kapital de besitter, för det andra är aggregerade på ett sådant sätt att det klassifikationssystem de tillsammans skapar är användbart i empiriska analyser, och för det tredje gör rättvisa åt och så långt möjligt utnyttjar informationen i de redan existerande koder och klassificeringssystem med vars hjälp statistiska data är registrerad och görs tillgänglig i offentlig statistik.

I Bourdieus analyser av sociala fält uppkommer ofta en tvådimensionell struktur där den första axeln eller dimensionen uttrycker den totala kapitalvolymen (högre social klass ställs mot lägre social klass) och den andra axeln kapitalstrukturen (kulturellt kapital å ena sidan, ekonomiskt kapital å den andra).[[108]](#footnote-108) Vi ska i detta sammanhang inrikta intresset mot denna andra dimension. Som indikator på kulturellt kapital ämnar vi använda utbildningsnivå under det att inkomst ska ses som en indikator på ekonomiskt kapital. Det är viktigt att understryka att det handlar om indikatorer. De sociologiska begreppen kulturellt och ekonomiskt kapital har en vidare analytisk innebörd som inte kan reduceras till de mått eller indikatorer man använder på dem. Att äga kulturellt kapital är att besitta kännedom om den dominerande kulturen, att ha en differentierad, kultiverad smak som vet att känna igen och göra skillnad mellan kulturella värden som kan vara osynliga för den icke-invigde och, inte minst, att ha en habitus som gör att man väljer det kulturellt värdefulla och inte det smaklösa, att man förmår tala och föra sig på rätt sätt i rätt situationer. Inte desto mindre är utbildningsnivå en god indikator på kulturellt kapital, eftersom de individer som tillägnat sig mycket kapital av detta slag oftast också tillbringat lång tid i utbildningssystemet och tvärtom. Vi ska emellertid komplettera de två nämnda indikatorerna, utbildningsnivå och inkomst, med några andra indikatorer som kan sägas vara alternativa sådana eller i varje fall i princip skulle kunna belysa relevanta skillnader mellan de individer som de sociala kategorier vi här diskuterar för samman eller skiljer åt och som är tillgängliga i samma datamaterial, nämligen variabler för utbildningens inriktning, för boendets karaktär och för nationell härkomst.

Som en programförklaring till de kommande analyser är det värt att citera ett längre stycke ur Pierre Bourdieus La distincion:

När man gör observationer av enskilda samband mellan en beroende variabel (som politisk uppfattning) och s.k. oberoende variabler (som kön, ålder, religion, eller utbildningsnivå, inkomst, yrke), så tenderar dessa samband att dölja helheten i det system av samband som i själva verket ligger till grund för den specifika styrkan och formen hos de effekter vilka kan inregistreras med hjälp av sådana partikulära korrelationer. Det samband som råder mellan till och med den mest oberoende av de ”oberoende” variablerna och den ena eller andra attityden eller praktiken, gömmer på ett underjordiskt nätverk av statistiska relationer. Återigen: det lönar sig inte att begära att den statistiska teknologin skall lösa ett problem som den på sin höjd kan förflytta. Istället gäller det att analysera alla de indelningar som de olika sekundära variablerna (kön, ålder, etc..) inför i den av huvudvariabeln avgränsade klassen. Därigenom kan man utforska allt det som finns närvarande i den reella definitionen av klassen, men som den nominella definitionen – sammanfattad av benämningen man använder för att peka ut klassen – inte tar med i beräkningen och som följaktligen inte heller medräknas i tolkningen av de relationer i vilka den inplaceras.[[109]](#footnote-109)

Det finns naturligtvis inga absoluta gränser i detta sammanhang, samhället utgörs av ett kontinuum av skillnader och likheter mellan individer, och gränsdragningar av olika slag är naturligtvis arbiträra till viss del. Detta till trots så existerar stora skillnader mellan samtliga individer som är läkare och samtliga individer som är städare. Lönemässigt torde de lägst betalda läkaren tjäna mer pengar än den högst betalde städaren och utbildningsmässigt är en längre högskoleutbildning (en läkarexamen) ett krav för att kunna arbeta som läkare medan städaryrket inte ställer några krav på högre utbildning (vilket förvisso inte hindrar att exempelvis individer med en läkarutbildning kan arbeta som städare). Likaså finns det flera skäl som talar för att det är relevant att särskilja yrkesgrupper även om detta i vissa fall handlar om relativt oklara definitioner. För vissa grupper utgör detta inget problem. Detta gäller exempelvis grupper som uppnått en hög grad av ”professionalisering”, dvs. väl kodifierade villkor för tillhörande av gruppen ofta baserade på specifika utbildningskrav och starka intresseföreningar och fackliga föreningar, såsom framför allt läkare och jurister, men även arkitekter och civilingenjörer. Andra grupper, såsom egna företagare, företagsledare, administratörer av olika slag, förmän, etc.. är mer svårdefinierade och i många fall ej lika väl organiserade. Här kan det finnas olika typer av problem. Som vi sett ovan utgör förmän ett intressant exempel som i vissa fall särskils från andra arbetare, men som i andra fall ej existerar som specifik grupp i den sociala klassificeringen, som å ena sidan förs till den lägre medelklassen, i andra fall räknas som arbetarklass. Den senare frågan kan i viss mån avgöras genom att förmän konstituerar en egen social grupp som sedan kan jämföras med andra grupper med avseende på utbildningsnivå, inkomst, boende etc.., och på så sätt kan gruppen föras till det sociala skikt den mest överensstämmer med.

De klassifikationer över yrken och sociala grupper som finns att tillgå i den svenska officiella statistiken är NYK-83, SSYK-96 och SEI. De register som vi förfogar över innehåller dock endast NYK-83 och SEI; SSYK-96 är av senare datum och används ej i den senast genomförda Folk- och bostadsräkningen 1990 (FoB-90), vilken ligger till grund för de data vi erhåller från SCB om socialt ursprung. Vi har valt tre aspekter, eller dimensioner, som en utgångspunkt i vårt klassificeringsschema, nämligen yrkesgruppen baserad på NYK-83, den socioekonomiska indelningen (SEI) och sektorstillhörigheten, där vi skiljer mellan offentlig och privat sektor. Detta gör att vi kan erhålla en multidimensionell indelning där NYK-83 i första hand särskiljer en ”horisontal” dimension, dvs. mellan olika branscher eller yrkesområden, SEI ger en ”vertikal” eller hierarkisk dimension och Sektorstillhörigheten ytterligare en dimension mellan offentligt anställda och privatanställda. Genom att kombinera NYK med SEI är det således möjligt att överkomma en del problem med respektive nomenklatur. NYK, som är betydligt mer detaljerad, separerar dock inte förmän från arbetare, vilket blir möjligt genom att även tillföra SEI. Likaså kan man inte i NYK särskilja ingenjörer från civilingenjörer, eller högre tjänstemän från tjänstemän på mellannivå inom administrativa yrken, men detta kan åstadkommas med SEI. Att endast utgå från SEI skulle innebära att exempelvis en rad olika yrkesgrupper som räknas till Högre tjänstemän ej skulle vara möjliga att särskilja, företagsledaren för ett verkstadsföretag skulle därmed hamna i samma kategori som överläkaren för ett universitetssjukhus. Klassificeringsschemats uppbyggnad framgår av tabell 18.

I det följande kommer vi att utgå från ett datamaterial baserat på hushåll med barn som har gått ut grundskolan 1988 (se Appendix för en utförlig presentation av datamaterialet). Detta är det närmaste ett representativt urval av befolkningen som vi kan komma i de register vi förfogar över. I de kommande analyserna kommer vi att dels utgå från SEI, vilket vanligtvis görs i samhällsvetenskaplig forskning i Sverige, och dels vår egen klassificering för att därmed kunna lyfta fram skillnader mellan de två klassifikationsprinciperna. Först skall vi ägna fråga om vad som konstituerar ett ”hushåll” en närmare betraktelse.

## Familjeursprung som mått på social härkomst – vari består ett ”hushåll”?

Den sociala klassificeringen utgår som regel från individens familjeursprung och förutsätter därför implicit att vi meningsfullt kan tala om ”familjen” eller ”familjehushållet” som ursprungsmiljö, utan att vi närmare utreder hur denna institution egentligen ser ut i olika sociala kontexter eller har förvandlats över tid.[[110]](#footnote-110) I Folk- och bostadsräkningen, som är den främsta källan för de klassificeringar som diskuteras här, kopplas individerna till varandra just genom att de tillhör samma ”hushåll”.[[111]](#footnote-111) En familj eller hushåll består oftast av två yrkesarbetande, fadern och modern[[112]](#footnote-112), men i sociologiska studier är forskare vanligen för att minska komplexiteten i analysen tvingade att begränsa sig till en variabel för att karakteriserar en individs sociala ursprung. Oftast har då faderns yrke valts.[[113]](#footnote-113) Varianter förekommer. Erikson och Jonsson använder exempelvis först den som arbetar heltid framför den som arbetar mindre än heltid och om detta är lika utgår de från den dominansordning som gäller för SEI för att välja vem av föräldrarna som ska representera hushållet.[[114]](#footnote-114) Dominansordningsprincipen kan sägas syfta till att skapa ett mer adekvat mått på hushållets sociala position och bygger på tanken att den ”högsta” individuella positionen hos någon av föräldrarna i en hierarkiskt fattad ordning skulle ge den mest rättvisande bilden.

### Sociala skillnader mellan fäder och mödrar och konstruktion av ett ”hushåll”

Låt oss återkomma till frågan hur föräldrarnas sociala position skall vägas samman till en social position för hushållet och först jämföra faderns och moderns sociala positioner oberoende om de tillhör samma hushåll.[[115]](#footnote-115) Det första vi kan konstatera är – föga oväntat – att män allmänt sett har en högre social ställning än kvinnorna. Bland fäderna/männen utgör *Högre tjänstemän* 13,3 %, medan motsvarande grupp endast representerar 6,8 % bland mödrarna/kvinnorna.[[116]](#footnote-116) Ju längre ner vi rör oss i den sociala hierarkin som klassificeringssystemet skapar, desto större andel representerar en social kategori av gruppen mödrar. Bland tjänstemannagrupperna är *Lägre tjänstemän* den största för mödrarna men den minsta för fäderna. Samma skillnad återfinns för arbetarkategorierna: för männen är gruppen *Facklärda arbetare* störst, under det att en majoritet bland kvinnorna i arbetaryrken återfinns inom yrken klassade som tillhörande kategorin *Icke facklärda arbetare*. På den mer detaljerad nivån kan vi konstatera att mödrarna i arbetaryrken i betydligt större utsträckning än männen är anställda inom servicesektorn och inom hälso- och sjukvårdsyrken, medan produktionssektorn dominerar för fäderna. Inom samtliga de yrken som i det mer differentierade klassificeringssystemet definierats som tillhörande den högre sociala klassen (*Högre tjänstemän i privat sektor* respektive *Högre tjänstemän i offentlig sektor*, *Civilingenjörer*, *Företagsledare*, *Universitetslärare*, *Ämneslärare*, *Läkare*, *Jurister* och *Officerare*) är fäderna fler än mödrarna, med undantag för *Ämneslärare*.

Förutom dessa skillnader vad gäller hierarkisk position enligt klassificeringssystemet, återfinner vi en markant skillnad mellan könen som rör den sektor de arbetar, privat eller offentlig. Av alla föräldrar som återfinns i FoB-90 arbetar 53,5 % av kvinnorna i offentlig sektor, men bara 20,9 % av männen, och 37,0 % av kvinnorna i privat sektor, vilket ska jämföras med 73,6 % av männen.[[117]](#footnote-117) Denna skillnad återfinns i praktiskt taget alla de sociala kategorier de två klassificeringssystemet arbetar med.

Vidare är det tydligt att män arbetar mer än kvinnor, för samtliga 32 grupper (förutom officerare, en grupp som dock omfattar endast sex kvinnor) har männen en högre andel som arbetar minst 35 timmar i veckan. Skillnaden är dock mindre i de högre sociala skikten än den är i de övriga skikten.[[118]](#footnote-118) Män har markant högre löner, totalt skiljer det 84 000 mellan männens medelinkomst och kvinnornas och männens medelinkomster är högre än kvinnornas i varje enskild social grupp. Ser vi sedan till utbildningskapitalet är detta inte lika entydigt till männens fördel. Bland framför allt *Civilingenjörer* och *Klasslärare*, men även för *Ämneslärare*, *Journalister* och *Konstproducenter* har kvinnorna högre andelar med minst en längre högskoleutbildning. Kvinnor har även markant högre andelar som har minst en högskoleutbildning bland *Civilingenjörer* och *Tekniker i offentlig sektor*, 27 respektive 35 procentenheters skillnad. Det finns en tendens till att det kön som är underrepresenterade inom en social grupp har högre utbildningsnivå. Detta gäller i synnerhet för kvinnor i tekniska yrken, men även för män som är *Hälso- och sjukvårdsanställda*, *Kontorsanställda* och *Tjänstemän på mellannivå*. Kvarstår gör dock det faktum att män har högre andelar i de flesta av de mest dominerande sociala grupperna, *Läkare*, *Jurister*, *Universitetslärare*, *Företagsledare*, *Högre tjänstemän i offentlig sektor* och *Högre tjänstemän i privat sektor*.

Sammanfattningsvis kan sägas att mäns dominans över kvinnor uttrycks i flera dimensioner. Män intar yrkespositioner som klassas som högre socialt sätt (män har högre andel inom högre social klass men även inom arbetarklassens elit, de kvalificerade arbetaryrkena). Lönemässigt dominerar männen stort, och det går även att se en viss utbildningsmässigt övertag för männen även om detta inte är lika tydligt. Män arbetar vidare oftare inom privat sektor (”den närande sektorn”) medan kvinnor oftare återfinns inom offentlig sektor (”den tärande sektorn”). Kvinnor är ofta hänvisade till yrken som utgör en förlängning av kvinnors ”traditionella” roll, att vårda och sköta barn och gamla samt att ansvara för hemmet, men har betydligt svårare att bryta in på männens hävdvunna områden såsom teknik, ekonomi och administration på hög nivå. Kvinnornas ”traditionella” roll tydliggörs också i det faktum att kvinnorna har en betydligt högre andel (83 %) som återfinns i FoB-90 (dvs. ingår i ett hushåll) än männen där var fjärde inte finns i FoB-90.

Låt oss nu närmare granska det mått vi kan skapa på hushållet eller familjen som helhet, om vi använder en sammanslagen variabel för att karakterisera dess sociala position, exempelvis enligt en dominansprincip av det slag som omnämndes tidigare. Den här tillämpade principen ser ut som följer: Om fadern eller modern lever ensamma med barnet, har klassificeringen för den ensamstående föräldern använts. Om båda föräldrarna ingår i hushållet, har den som arbetar heltid valts i första hand (vilket som vi sett ovan männen/fadern gör i större utsträckning än kvinnorna/mödrarna). Ifall båda föräldrarna arbetar heltid har den sociala grupp valts som tillhör den högsta hierarkiska position.[[119]](#footnote-119) Om dessa är lika har faderns yrke valts.

Ett viktigt skäl att använda en sammanslagen variabel av detta slag är att bortfallet minimeras kraftigt, i vårt fall från 26,5 % till 13,5 %, dvs. med 13 procentenheter.[[120]](#footnote-120) Men att skapa en sammanslagen variabel för ett hushåll för med sig en hel rad andra effekter som förvisso kan vara svåra att överblicka men icke desto mindre väsentliga. För att försöka redogöra för dessa aspekter är det nödvändigt att bryta mot den inom sociologin så dominerande uppfattningen att ett hushåll kan karakteriseras av en person, vanligtvis fadern, och istället analysera hushållet som ett säte för kapitalackumulation, där såväl fadern som modern bidrar med sin respektive tillgångar. Optimalt skulle detta innebära att man exempelvis kodar såväl faderns och moderns sociala grupp i en gemensam variabel, teoretiskt sett 32 gånger 32 kategorier, och gör så även för utbildning och andra variabler.[[121]](#footnote-121) Detta blir dock oöverskådligt och omöjligt att hantera i analyser. Ett annat sätt är att noggrant analysera innehållet av de sociala grupper som hushållet delas in i för att på så sätt få en bättre förståelse för dessa och hur föräldrarnas olika tillgångar samspelar i konstituerandet av ett hushåll.

Låt oss därför se närmare på hushållets ”sammansättning” när vi tar både fadern och moderns position i beaktande. Låt oss börja med familjekonstellationerna utifrån SEI-indelning för att få en övergripande bild av hushållens sammansättning i vårt statistiska material. Det kanske mest slående är att mödrar och fäder som tillhör samma SEI-grupp också bildar familj tillsammans i hög utsträckning, oftare än att de bildar familj med personer som tillhör en annan SEI-grupp. Vi ska här använda ett speciellt statistiskt mått, nämligen skillnaden mellan det faktiska värdet i en cell och det förväntade värdet vid antagande om oberoende[[122]](#footnote-122). Vi finner då det de högsta värdena där fädernas och mödrarnas SEI-indelningar korsas.[[123]](#footnote-123) Exempelvis är värdet när såväl modern som fadern är *Högre tjänsteman* 74,8, under det att motsvarande värde när fadern är *Högre tjänsteman* och modern klassificerats i kategorin *Icke facklärd arbetare* är ‑41,2 (denna kombination är med andra ord mindre vanlig än vad som kunde förväntas om det rådde statistiskt oberoende). De mest extrema värdena finner vi för *Lantbrukare* (189,1) och för dem för vilka uppgifter saknas i FoB-90 (183,8). I tabellen framgår också hur stora andelar familjebildningar med representanter för den egna eller för andra grupper utgör för en given grupp. Vi ser exempelvis att bland mödrarna som tillhör gruppen *Högre tjänstemän* bildar drygt var fjärde ett hushåll tillsammans med en man som tillhör samma kategori. För männen i samma kategori är motsvarande andel 21 % och det är vanligare att bilda familj med en kvinna som tillhör kategorin *Tjänsteman på mellannivå*, 31 %.

Vidare är avstånden mellan vad vi kan kalla sociala klasser påfallande. Bland fäderna i gruppen *Högre tjänstemän* är familjebildning med en kvinna som är någon form av tjänsteman överpresenterad, medan familjebildningar med andra är underrepresenterade, i synnerhet med kategorierna *Lägre arbetarklass* och dem för vilka uppgifter saknas. Detsamma gäller för fäder som är *Tjänstemän på mellannivå* (familjebildning med kvinnor i *Lägre arbetarklass* är dock inte lika underrepresenterad i detta fall). På motsvarande sätt finner vi att det bland fäder och mödrar som klassificerats som arbetarklass (facklärda såväl icke facklärda) är vanligare att man bildar hushåll med en person ur samma klass än att man gör det med en person som förts till grupperna *Högre tjänsteman* eller *Tjänsteman på mellannivå*. Intressant är att gruppen *Lägre tjänstemän* står relativt nära arbetarklassen i detta avseende – både för mödrar och för fäder är denna grupp överrepresenterad.

På den mer differentierade nivån omfattande 32 sociala grupper kan skillnader inom de kategorier som SEI utgör analyseras. Det finns för det första en tydlig tendens att den största överrepresentationen finns vid familjebildning med människor som tillhör samma sociala kategori, vilket även var fallet när vi utgick från SEI-koden. Vi finner en klar överrepresentation exempelvis för *Civilingenjörer*, *Läkare*, *Hälso- och sjukvårdsanställda*, *Ämneslärare*, *Konstproducenter* och *Bönder och fiskare*. De högsta värdena finner vi för *Externt bortfall*[[124]](#footnote-124) (184), *Bönder och fiskare* (173), *Läkare* (62), *Ämneslärare* (52) samt *Småföretagare* (49). Inom ett fåtal grupper är det vanligare att man finner sin partner bland dem som tillhör andra kategorier. Bland manliga *Företagsledare* är det vanligare att man bildar familj med en kvinna som är *Kontorsanställd i privat sektor* än en kvinna som är *Företagsledare*. För kvinnliga *Företagsledare* är det dock vanligast att även maken/sambon är *Företagsledare*. Mödrar som räknas som *Tekniker i privat sektor* bildar oftare familj med män som är *Universitetslärare* än de gör med män som är *Tekniker i privat sektor*.[[125]](#footnote-125) Det dominerande mönstret att dock att både män och kvinnor söker familjepartners inom den sociala kategori de själva tillhör i klassificeringssystemen.[[126]](#footnote-126)

Vilka konsekvenser får då dessa olika sammansättningar av hushållen? För att besvara denna fråga behöver vi ytterligare insikter i vad som skiljer och sammanför de sociala grupperna åt med avseende på utbildningsnivå och inkomst. Detta skall nästa avsnitt ägnas åt.

## Kulturellt vs. ekonomiskt kapital

I följande avsnitt skall vi undersöka hur de sociala kategoriernas är relaterade till varandra med avseende på måttstockar som är tillgängliga i datamaterial. Detta kommer att göras med utgångspunkt i Pierre Bourdieus kapitalbegrepp och vi kommer inledningsvis att analysera fördelningen av kulturellt kapital mätt i utbildningsnivå och ekonomiskt kapital indikerat av inkomsten.

### Utbildning

Utbildning kan analyseras utifrån tre perspektiv, inriktning och nivå på studierna och vilken högskola man har gått på. I våra data har vi endast tillgång till de två tidigare uppgifterna. Vi skall dock här endast koncentrera oss på utbildningens längd. Att den Socioekonomiska indelningen i första hand är hierarkisk framkommer tydligt. Såväl för modern som fadern är *Högre tjänstemän* kraftigt överrepresenterade inom kategorin minst längre högskoleutbildningar – mer än två av tre bland kvinnorna och en av två av männen av alla som klassificerats som *Högre tjänstemän* återfinns i denna kategori. *Tjänstemän på mellannivå* har de näst högsta andelarna i denna kategori men skillnaden till *Högre tjänstemän* är tydlig: 27 % mot 68 % för kvinnorna och 13 % mot 54 % för männen. Däremot har de för både kvinnor och män relativt lika andelar med minst en högskoleutbildning. På de lägre utbildningsnivåerna kvarstår skillnaderna mellan könen. Kvinnorna har högre andelar som har minst en tvåårig gymnasieutbildning.[[127]](#footnote-127) Bland de lägre sociala skikten har Lantbrukare för båda könen de lägsta andelarna med minst en tvåårig gymnasieutbildning följda av *Icke facklärda arbetare* (men märk väl att skillnaden till *Facklärda arbetare* är relativt liten bland männen, men desto större för kvinnorna). Vi kan också notera att bland kvinnorna har *Lägre tjänstemän* faktiskt lägre andelar med minst en tvåårig gymnasieutbildning än *Facklärda arbetare*.

Den sociala indelningen i 32 grupper är också tydligt korrelerad med utbildningsnivå.[[128]](#footnote-128) Vi kan dock på en mer detaljerad nivå analysera skillnader mellan grupper än vad gäller SEI. Om vi exempelvis analyserar de grupper för vilka en åtskillnad mellan offentlig och privat sektor är inbyggd i definitionen av gruppen ser vi att de grupper som tillhör offentlig sektor har en högre utbildningsnivå än motsvarande grupp inom privat sektor. Exempelvis har bland fäderna 50 % av *Högre tjänstemän i offentlig sektor* minst en längre högskoleutbildning, medan endast 33 % av *Högre tjänstemän i privat sektor* har motsvarande utbildningsnivå, och 20,5 % av *Tekniker i offentlig sektor* har minst en högskoleutbildning, vilket kan jämföras med 16 % bland *Tekniker i privat sektor*. För *Tjänstemän i mellanställning* är motsvarande siffror 27 % resp. 11 %.[[129]](#footnote-129) Det finns vidare tydligare hierarkiska skillnader mellan grupperna. Bland de sociala grupper som kan klassificeras som *Högre klass* har vissa en mycket stor andel som har en längre högre utbildning eller forskarutbildning (*Läkare* 99 % för fäder, 98 % för mödrarna; *Jurister* 97 %/92 %, *Universitetslärare* 93 %/86 %, *Officerare* 92 %/- och *Ämneslärare* 83 %/87 %) medan andra grupper uppvisar betydlig mer blygsamma andelar (*Företagsledare* 25,5 %/18 %, *Högre tjänstemän i privat sektor* 30 %/19 %, *Civilingenjörer* 40 %/65 %, och *Högre tjänstemän i offentlig sektor* 48 %/45 %). Detta är värt några ytterligare kommentarer. Att *Läkare*, *Jurister* och *Universitetslärare* har så pass höga andelar är knappast förvånande, eftersom utbildningen utgör inträdeskrav till dessa yrken. Att vi däremot inte finner samma höga andel bland *Civilingenjörer* beror på att denna kategori inkluderar många yrken för vilka detta inte gäller. Man kan uppnå en yrkesposition som vanligtvis kräver en civilingenjörsutbildning utan att ha genomgått en dylik utbildning. Den grupp där högre utbildning är minst vanlig är *Företagsledare*, där endast en av fyra bland männen och en av fem bland kvinnorna har en längre högskoleexamen.

### Inkomst

Från hushållets utbildningsnivå ska vi nu rikta uppmärksamheten mot inkomstnivåerna[[130]](#footnote-130). Vi har ovan konstaterat att skillnaderna mellan könen vad gäller det ekonomiska kapitalets fördelning starkt överväger till männens fördel. Männen har betydligt högre löner än kvinnor (männen har 219 000 i medelinkomst jämfört med kvinnornas 132 000). I varje social grupp av de 32 har männen en högre medelinkomst.[[131]](#footnote-131) Till viss del förklaras detta av att män i större utsträckning arbetar heltid, har högre befattningar, längre tjänstetid, osv. men även av att kvinnor allt annat lika generellt sett har lägre löner än män. I det följande skall vi dock fokusera skillnader mellan olika sociala grupper istället för mellan könen.

Det första steget blir att analysera utfallet med avseende på SEI-grupp och medelinkomst. Inte föga oväntat finner vi att *Högre tjänstemän* har de högsta medelinkomsterna, 316 000 Skr för männen och 204 000 Skr för kvinnorna, vilket kan jämföras med den därefter följande SEI-kategorin *Tjänstemän på mellannivå*, 231 000 Skr för männen och 154 500 Skr för kvinnorna.[[132]](#footnote-132) De som har de i lägsta medelinkomsterna bland männen är *Lantbrukare*[[133]](#footnote-133), följda av *Icke facklärda arbetare* och *Facklärda arbetare*.[[134]](#footnote-134) För kvinnornas del har *Egna företagare* lägre medelinkomst än såväl *Icke facklärda arbetare* och *Facklärda arbetare*. Det råder således stor skillnad mellan könen i kategorin *Egna företagare* där männen har en medelinkomst på 184 000 Skr, medan kvinnornas medelinkomst endast är 107 000 Skr. Kanske än mer intressant är att kategorin manliga *Egna företagare* har en mycket hög standardavvikelse, vilket innebär att spridningen av inkomsterna inom gruppen är mycket stor, medan standardavvikelsen för kvinnorna är relativt liten. Överlag finner vi att standardavvikelserna är höga och detta leder till frågan hur pass homogena SEI-kategorierna kan anses vara.

När vi istället för SEI-grupperna väljer att analysera inkomstfördelningen utifrån socialgruppindelningen i 32 grupper finner vi intressanta skillnader inom de sociala grupper som klassats som högre sociala klass. De högsta medelinkomsterna bland fäderna har *Företagsledare* (430 500 Skr), *Jurister* (405 000 Skr), *Läkare* (377 000 Skr) och *Högre tjänstemän i privat sektor* (344 000 Skr). Därefter följer ett mellanskikt bestående av *Universitetslärare* (301 500 Skr), *Civilingenjörer* (294 000 Skr), *Officerare* (276 000 Skr) och *Högre tjänstemän i offentlig sektor* (275 500 Skr). *Ämneslärare* har mer modesta inkomster (239 000 Skr) och såväl *Journalister* (256 000 Skr), *Tjänstemän på mellannivå i privat sektor* (256 000 Skr) som *Handelsmän* (252 000 Skr) har högre medelinkomster.[[135]](#footnote-135) För de grupper där vi särskilt privat sektor och offentlig sektor finner vi att i samtliga fall har privat anställda högre medelinkomster än sina kollegor i offentlig sektor.

### Relationer mellan kulturellt och ekonomiskt kapital

Om vi ställer detta mot andelar med hög utbildning kan ett antal intressanta iakttagelser göras. Det finns en tydlig polaritet mellan det ekonomiska kapitalet och det kulturella. Grupper med relativt omfattande utbildningskapital tenderar att inte besitta lika omfattande ekonomiskt kapital (tydligast exemplifierat av *Ämneslärare*, men även av *Högre tjänstemän i offentlig sektor*), medan det omvända gäller för framför allt *Företagsledare* och *Högre tjänstemän i privat sektor*, *Civilingenjörer*. Därutöver finns en grupp där det ekonomiskt kapital kulturellt kapital (framför allt *Jurister* och *Läkare* men även i viss mån även *Universitetslärare*). Det finns vidare en tydlig kiastisk struktur mellan offentlig och privat sektor. De första har ofta mer omfattande utbildningsinvesteringar men lägre medelinkomster än de senare. Dock bör det påpekas att grupper som *Läkare* och *Universitetslärare* och till viss del *Jurister* ofta är offentligt anställda men kombinerar detta med höga inkomster.

De nio grupper som i klassificeringssystemet med 32 sociala grupper förts samman till vad som där på en aggregerad nivå kallas *Högre klass* skulle, utifrån de två huvudindikatorer vi här diskuterat på kulturellt och ekonomiskt kapital, kunna delas in på följande sätt:

1. grupper som har gott om såväl utbildningskapital som ekonomiskt kapital (*Läkare*, *Jurister*, *Universitetslärare*),
2. grupper som har mer utbildningskapital än ekonomiskt kapital (*Ämneslärare*, *Högre tjänstemän i offentlig sektor* samt *Officerare*) samt
3. grupper som har mer ekonomiskt kapital än utbildnings kapital (*Högre tjänstemän i privat sektor*, *Civilingenjörer* och *Företagsledare*).

## Hushållet som säte för kapitalackumulation

Vi skall nu återvända till frågan om hushållets sammansättning och makarnas kapitaltillgångar. För att rekapitulera något: vi konstaterade ovan att hushåll konstituerade av två individer tillhörande samma SEI-grupp eller sociala grupp (32-nivå) är kraftigt överrepresenterade. Men det finns också tydliga varianter mellan grupperna, vilket leder till intressanta effekter när vi skiftar perspektivet från att behandla män och kvinnor separat till att analysera hushållet i termer av männen *och* kvinnornas tillgångar. Bland de hushåll som klassificerats som *Högre social klass* finner vi ett antal kombinationer av föräldrarnas sociala positioner. Vissa karakteriseras av att det i första hand är fadern som tillhör den högre sociala klassen (eller *Högre tjänstemän* med SEI-terminologi) och där andelen av mödrarna som är *Högre tjänstemän* är relativt låg. Detta gäller för *Officerare* (98 % av männen är *Högre tjänstemän* och 15 % av kvinnorna), *Företagsledare* (95 % och 17 %), *Civilingenjörer* (92 % och 19 %), och *Högre tjänstemän i privat sektor* (81 % och 32 %). En mellangrupp bildas av *Jurister* (90,5 % och 38 %) och *Högre tjänstemän i privat sektor* (75 % och 44 %). En hög andel såväl män som kvinnor som är *Högre tjänstemän* återfinns bland *Läkare* (81 % och 48 %), *Universitetslärare* (79 % och 53 %) och *Ämneslärare* (65,5 % och 54 %).[[136]](#footnote-136) En omvänt proportionalitet gäller för andelen med en social position i arbetarklassen, här sorterade efter lägsta andel bland mödrarna: *Jurister* (1 % och 3,5 %) *Läkare* (1 % och 4 %), *Universitetslärare* (1 % och 4 %), *Ämneslärare* (3 % och 8 %), *Högre tjänstemän i privat sektor* (4 % och 14,5 %), *Högre tjänstemän i privat sektor* (4 % och 14,5 %), *Företagsledare* (1 % och 17 %), *Civilingenjörer* (0,5 % och 21 %) och *Officerare* (0,4 % och 23 %).

Dessa skillnader kan förstås som ett utslag av olika strategier för sociala grupper som i första hand bygger sin ställning på omfattande utbildningsinvesteringar och sociala grupper för vilka det ekonomiska kapitalet väger tyngre än det kulturella. De tidigare prioriterar att bilda hushåll med en person på samma höga sociala nivå. Framför allt är här det kulturella kapitalet av vikt. För *Läkare*, *Universitetslärare*, och *Jurister* är andelarna bland männen och kvinnorna som har minst en längre högskoleutbildning högre än andelarna som räknas som *Högre tjänstemän*. (För *Ämneslärare* gäller detta endast kvinnorna, männen har något lägre andel.) Detta kan kontrasteras mot *Högre tjänstemän i offentlig sektor* och *Högre tjänstemän i privat sektor* där såväl männen som kvinnorna har lägre andelar med en längre högskoleutbildning än som klassas som *Högre tjänstemän*. Bland *Civilingenjörer* och *Företagsledare* är som vi konstaterat ovan männens utbildningsinvesteringar relativt blygsamma, medan kvinnorna förvisso har högre andelar med en längre högskoleutbildning än som klassas som *Högre tjänstemän*, med där andelarna detta till trots är relativt marginella. En effekt av dessa strategier är att det ekonomiska kapitalet mätt i sammanräknad medelinkomst som *Jurister* förfogar över *som hushåll* nu överstiger det ekonomiska kapitalet bland *Företagsledare*. Skillnaden i medelinkomst mellan *Läkare* och *Universitetslärare* å ena sidan och *Företagsledare* å andra sidan minskar och *Universitetslärare* går om *Högre tjänstemän i privat sektor* när vi utgår från hushållet istället för fadern. *Ämneslärare* distanserar sig likaså från *Handelsmän* och *Tjänstemän på mellannivå i privat sektor* samt hamnar på samma inkomstnivå som *Journalister*.

För grupper som besitter mer ekonomiskt kapital än kulturellt kapital tenderar det att råda ett mer asymmetriskt förhållande mellan könen. Männen – som enligt våra kriterier vanligtvis blir de som bestämmer familjens sociala position – arbetar i betydligt större utsträckning heltid än kvinnorna (99 % mot 54 % för *Företagsledare*, 99 % mot 58 % för *Civilingenjörer*, 98 % mot 65 % för *Högre tjänstemän i privat sektor*, vilket kan jämföras med 96 % mot 71 % för *Universitetslärare*, 91,5 % mot 74 % för *Ämneslärare*, 97 % mot 72 % för *Högre tjänstemän i offentlig sektor* och 97 % mot 63 % för *Läkare*). Skillnaderna i inkomster mellan könen tenderar också att vara större, störst skillnad finns bland *Företagsledare* (275 000 Skr), därefter *Jurister* (195 000 Skr), *Högre tjänstemän i privat sektor* och *Läkare* (167 000 Skr) och *Civilingenjörer* (143 000 Skr), medan skillnaden bland *Universitetslärare* är mindre (109 000) och bland *Ämneslärare* (57 500 Skr).[[137]](#footnote-137) De senare två grupperna kan jämföras med grupper ur medelklassen som står nära den ekonomiska polen: *Tekniker i privat sektor* (110 000 Skr), *Handelsmän* (107 000 Skr) och *Tjänstemän på mellannivå i privat sektor* (96 000 Skr). Skillnaderna i utbildningsnivå mellan makarna inom ekonomiska grupper är dock inte lika omfattande som inkomstskillnaderna. Som konstaterades ovan har männen (bland *Civilingenjörer*, *Företagsledare* och *Högre tjänstemän i privat sektor*) dock något högre andelar med minst en längre högskoleutbildning än kvinnorna, men för såväl männen som kvinnorna gäller att de har de lägsta andelarna inom grupper som kan klassas som *Högre social klass*. Därtill kan man även lägga att kvinnor bland *Civilingenjörer*, *Företagsledare* och *Högre tjänstemän i privat sektor* i större utsträckning än andra (med undantag av Officerare) har ett arbetaryrke.[[138]](#footnote-138)

## Hushållets sociala grupp – en förtätad variabel

Det sociala ursprunget indikeras ofta av föräldrarnas socioekonomiska kategori – en variabel som visar sig vara en mycket kraftfull indikator och som tydligt variera med ett brett spektrum av sociala fenomen. Anledningen till att den socioekonomiska kategorin så väl ”förklarar” olika sociala fenomen är att denna på ett kondenserat sätt fångar flera aspekter av det sociala ursprunget eller den sociala situationen. Vi har ovan sett att *Högre tjänstemän* har såväl högre utbildningsnivå som högre inkomster än övriga SEI-grupper och att variabel därmed kan sägas återge både utbildningsnivå och inkomstnivå. Styrkan i sambanden mellan social position och sociala fenomen tenderar dock att leda till alltför förenklade slutsatser om den sociala världen. På den mer detaljerade nivån omfattande 32 sociala grupper visar det sig att det inte råder ett tydligt samband mellan utbildningsnivå och inkomst, vissa grupper har investerat mycket i utbildning utan att detta genererar höga inkomster, medan det motsatta gäller för andra. Likaså tenderar användandet av en enda variabel, socioekonomisk kategori eller yrkesgrupp, för att indikera det sociala ursprunget eller den sociala situationen att maskera en rad olika sociala aspekter vilka sammantaget konstituerar den gruppens sociala villkor.

De sociala villkoren för olika sociala grupper skiljer sig markant. *Läkare* karakteriseras som vi sett ovan av de har mycket hög utbildningsnivå, har höga inkomster, tenderar att bilda hushåll där såväl fadern som modern är *Högre tjänstemän*, medan det är ytterst osannolikt att någon av föräldrarna innehar ett yrke klassat som arbetaryrke. Men de karakteriseras också av att de har en låg andel ensamstående mödrar (5 % mot 9 % för samtliga hushåll), en hög andel hushåll där föräldrarna är gifta eller sammanboende (85 % mot 75 % i genomsnitt), har det största antalet barn av samtliga 32 sociala grupper (2,44 i genomsnitt mot 2,06 för alla hushåll), är något äldre än andra (48,0 år för männen i genomsnitt mot 47,1 år för samtliga män, 46,1 år för kvinnorna mot 44,6 år för samtliga kvinnor), har en mindre åldersskillnad mellan könen (1,9 år mot 2,5 år), är överrepresenterade i Stockholms län (20 % av alla läkarhushåll återfinns i Stockholms län mot 15 % av hela populationen), äger sin bostad i större utsträckning än många andra sociala grupper (79,5 % mot 62 % för samtliga), bor mer sällan i hyresrätt än genomsnittet (10 % mot 17 %), är oftare födda i Sverige (84 % mot 74 % för samtliga), men har också en relativt hög andel där en förälder är född utomlands och en förälder är född i Sverige (10 % mot 6 % för alla). Detta kan kontrasteras mot *Okvalificerade arbetare i service* som förutom låg utbildningsnivå och låga inkomster, har en mycket hög andel ensamstående mödrar (32 % mot 9 %), en låg andel föräldrar som är gifta/sammanboende (40 % mot 75 %), äger sin bostad i liten utsträckning (45 % mot 62 %), bor ofta i hyreshus (42 % mot 17 %), är födda utomlands i större utsträckning än andra sociala grupper (17 % mot 6,5 %). Men även bland sociala grupper som kan räknas till den högre sociala klassen finns avgörande skillnader. Grupper där det ekonomiska kapitalet dominerar över det kulturella (*Civilingenjörer*, *Högre tjänstemän i privat sektor* och *Företagsledare*) tenderar att vara gifta eller sammanboende i större utsträckning än andra grupper. Likaså har de tidigare de högsta andelarna som äger sin bostad och de lägsta andelarna som bor i hyreshus, bor i större utsträckning i Stockholms län, har högre andelar där ingen förälder är född utomlands (detta gäller också *Ämneslärare*). Om vi dock ser närmare på de tre grupper som har de mest omfattande utbildningsinvesteringarna och som kombinerar dessa med extensiva ekonomiska tillgångar (*Läkare*, *Universitetslärare* och *Jurister*) finns det här centrala skillnader. *Jurister* har en profil som är likartad profilerna för *Civilingenjörer*, *Högre tjänstemän i privat sektor* och *Företagsledare* – de är oftare gifta/sammanboende än de andra två grupperna, har mycket låg andel ensamstående mödrar, bor i stor utsträckning i Stockholms län, har en låg andel utomlands födda. Därtill kan läggas att de i betydligt mindre omfattning arbetar i offentlig sektor vilket är helt dominerande bland *Läkare* och *Universitetslärare*. Mycket talar således för att *Jurister* har mer gemensamt med de grupper där det ekonomiska kapitalet dominerar över det kulturella, än de grupper där det kulturella kapitalet dominerar, även om de själva har omfattande utbildningsinvesteringar.

Vi kan vidare se att *Förmän*, som enligt SEI förs till gruppen *Lägre tjänstemän*, har mer gemensamt med övriga arbetargrupper, framför allt dem i produktion. Lönemässigt har *Förmän* ungefär samma inkomstnivåer som *Kvalificerade arbetare i produktion* och *Okvalificerade arbetare i produktion* (288 000 Skr mot 287 000 Skr och 277 000 Skr för arbetargrupperna) och andelarna som har endast grundskola alternativt minst en tvåårig gymnasieutbildning är relativt likartade. *Förmän* äger sin bostad i mindre utsträckning och är i mindre omfattning gifta/sammanboende än *Arbetare i produktion*, andelen ensamstående mödrar är också högre för *Förmän*. Däremot är andelen som är födda i Sverige högre för *Förmän* än för arbetargrupperna. Gruppen skiljer sig även i flera avseenden från de som kan klassificeras som *Lägre medelklass* (*Kontorsanställda, offentlig sektor*, *Kontorsanställda privat sektor*, samt *Handelsanställda*).[[139]](#footnote-139) *Förmän* har både lägre inkomstnivåer och lägre utbildningsnivå än de övriga tre grupperna (*Handelsanställda* kvinnor har dock lägre utbildningsnivå och inkomstnivå än kvinnliga *Förmän*). Å andra sidan har *Förmän* högre andelar som är gifta/sammanboende, lägre andelar ensamstående mödrar, minst lika stor andel som äger sin bostad, samt ungefär lika stor andel som är födda i Sverige. Sammantaget är det dock relevant att räkna gruppen till *Arbetarklassen* och inte till *Lägre medelklass*, eller *Lägre tjänstemän* med SEI-terminologi.

## Applikationer av differentierat system för klassificering av sociala grupper

Vad har det för betydelse hur vi kodar det sociala ursprunget? Mycken sociologi och samhällsvetenskap, framför allt den mer makroorienterade, är inriktad på analyser av sociala fenomen såsom hälsa, utbildning, politiska preferenser, mm., där man antar att det som studeras kan förstås utifrån s.k. bakomliggande eller förklarande variabler (kön, ålder, socialt ursprung, etnicitet, etc..). I detta perspektiv är det naturligtvis avgörande hur – inte bara det som ska förklaras kodas – utan även det som är tänkt att förklara kodas. För att tydliggöra denna problematik har vi valt två klassiska utbildningssociologiska variabler, betyg och studieval, och analyserat dessa utifrån dels den indelning i 32 sociala grupper som använts ovan och dels SEI. Tabell 26 visar hur avgångsbetygen från grundskolan 1988 (indelade i sex betygskategorier) fördelar sig mellan SEI-grupperna. Att betygen är ojämlikt fördelade mellan sociala grupper har påvisats i åtskilliga sammanhang och tabellen ger tydligt uttryck för detta. Barn till *Högre tjänstemän* har den största andelen individer i den högsta betygskategorin (betyg mellan 4,5 och 5,0), 7,4 %, exakt en dubbelt så stor andel som den näst högsta, 3,7 %, för barn till *Tjänstemän på mellannivå*. De lägsta andelarna i denna betygskategori finner vi bland barn till *Icke facklärda arbetare*, 1,1 %, och *Facklärda arbetare*, 1,3 %. Det omvända gäller i den lägsta betygskategorin (0,0 till 2,4) där 23 respektive 19 % av barn till *Icke facklärda arbetare* och *Högre arbetarklass* återfinns men endast 4,8 % av barn till *Högre tjänstemän*.

Men hur pass homogena är dessa kategoriseringar? Vilka skillnader döljer sig inom grupperna? Låt oss ta gruppen högre tjänstemän som exempel, markerade med fet stil i Tabell 27. Spännvidden inom gruppen är när vi betraktar den högsta betygskategorin i exemplet ovan (4,5 till 5,0) 7,7 procentenheter, från 4,3 % för barn till *Jurister* till 12,0 % för barn till *Läkare*. Höga andelar har också barn till *Universitetslärare*, 10,8 %, och *Ämneslärare*, 10,4 %, medan elever med föräldrar som är *Företagsledare*, *Högre tjänstemän i privat sektor* och *Officerare* har relativt låga andelar (5,0, 5,5 resp. 5,6 %).[[140]](#footnote-140) Det omvända förhållandet gäller för de lägre betygskategorierna, om vi slår samman de två lägsta har barn till *Läkare*, *Universitetslärare* och *Ämneslärare* de lägsta andelarna (8,9, 10,8, resp. 10,8 %), vilket kan jämföras med barn till *Högre tjänstemän i privat sektor*, *Officerare*, *Företagsledare* (17,9, 17,2, resp. 17,0 %).

Än större skillnad mellan grupperna klassificerade som *Högre tjänstemän* enligt SEI-indelningen blir det när vi analyserar de sociala gruppernas val av gymnasieutbildning, Tabell 28. Val till gymnasieskolan har alltid varit socialt segregerade. Under 1800-talets slut och förra seklets början var det endast elitens barn som tog studentexamen medan folket fick nöja sig med folkskola. I och med den successiva utbyggnaden av gymnasieskolan under 1900-talet senare del till att bli en skola för alla (åtminstone enligt den politiska retoriken) kvarstår dock de huvudsakliga skillnaderna i valet av typ av utbildning. Ju högre upp i den sociala hierarkin vi rör oss, desto större andel elever väljer teoretiska linjer/studieförberedande program.[[141]](#footnote-141) Men endimensionella analyser av det sociala ursprunget tenderar att dölja centrala skillnader mellan grupper som befinner sig på samma hierarkiska nivå vad det gäller val av utbildning. Tabellen gör tydligt att två av de teoretiska linjerna, den naturvetenskapliga och den ekonomiska, värderas mycket olika av grupper inom de högre sociala skikten. De som i störst utsträckning investerar i en naturvetenskaplig utbildning är barn till *Universitetslärare*, *Läkare* och *Ämneslärare* (29,3, 28,8, resp. 20,1 % av eleverna med dessa ursprung har gått ut den naturvetenskapliga linjen, att jämföra med 7,5 % av alla elever). Den ekonomiska linjen värderas däremot högsta av barn till *Företagsledare*, *Jurister* och *Högre tjänstemän i privat sektor* (27,0, 24,8 resp. 23,1 %), samtidigt som den i betydligt mindre utsträckning prioriteras av *Universitetslärarbarn*, *Läkarbarn* och *Civilingenjörsbarn* (12,9, 13,7 resp. 14,1 %; 13,9 % i genomsnitt).[[142]](#footnote-142)

Hur skall då dessa betydande skillnader förstås? Utifrån en spontan förståelse av den sociala världen är det lätt att dra slutsatsen att det är naturligt att exempelvis barn till läkare väljer naturvetenskaplig linje eftersom föräldrarna i sin yrkesroll använder sig av naturvetenskaplig kunskap. Vad man då gör sig skyldig till är en grov förenkling och direkt felaktig tolkning av sakernas tillstånd. En variabel är inte detsamma som det sociala fenomen den är avsedd att mäta. Att föräldrarnas yrke (eller vanligare klassposition) ofta används i sociologiska analyser beror på att denna variabel i sig kan ses som en förtätad variabel som tenderar att dra med sig en rad andra sociala karakteristika. När vi således talar om en social grupp som läkare innebär detta samtidigt att vi talar om en grupp som har en viss utbildning, en viss inkomstnivå, har specifika preferenser vad gäller boende, har större sannolikhet att bilda familj med vissa sociala grupper än andra, tenderar att ha vissa gemensamma kulturella preferenser, upprätthåller en viss livsstil, etc.. Det är alla dessa faktorer som tillsammans verkar aktivt i de praktiker som en viss social grupp utvecklar, exempelvis i fallet med val av utbildning, och dessa kan inte reduceras till ett specifikt intresse såsom intresse för naturvetenskap. För att återvända till exemplet med valen av gymnasieutbildning kan skillnader mellan de sociala grupperna tolkas som två alternativa utbildningsstrategier. För grupper som står nära den offentliga sektorn och vilkas sociala position vilar på ett omfattande utbildningskapital eller kulturellt kapital (*Läkare*, *Universitetslärare* och *Ämneslärare*) prioriteras den utbildning som kan karakteriseras som definitionen av skolmässig excellens, den naturvetenskapliga linjen – en utbildning som bland annat dels är mycket krävande i och med det omfattande teoretiska innehållet, dels utgör ett mycket strategisk val eftersom den tillåter övergångar till i princip samtliga universitetsutbildningar. I stark kontrast till denna typ av utbildningsinvestering finner vi bland sociala grupper som i huvudsak har anställning inom privat sektor och står ekonomins sociala fält nära och för vilka det ekonomiska kapitalet dominerar över det kulturella (*Företagsledare*, *Högre tjänstemän i privat sektor* och *Civilingenjörer*). Dessa grupper prioriterar i större utsträckning den ekonomiska linjen som är betydligt mindre krävande samtidigt som den dock förbereder för en stor del av universitetsutbildningarna (visserligen inte många naturvetenskapliga och tekniska utbildningar, men för de samhällsvetenskapliga).[[143]](#footnote-143)

# ”Om de kunde ge en mall” En studie av lärarstudenternas möte med lärarutbildningen (2006)

## Inledning

Denna studie handlar om lärarstudenternas möte med lärarutbildningen. Bakom dess tillkomst ligger flera intressen. Som lärare och handledare på lärarutbildningens gemensamma akademiska kärna, det allmänna utbildningsområdet (AUO), har vi dagligen ställts inför utmaningar som har med just detta möte att göra – studenter som känt sig förvirrade inför en utbildning de inte förstått uppbyggnaden av, som varit besvikna för att de förväntat sig en annan utbildning än den de erbjudits eller som känt sig frustrerade inför de akademiska krav de ställts inför. Det senare har varit som mest synligt i handledningen av de examensarbeten som i den nya lärarutbildningen motsvarar uppsatser på C-nivå i pedagogik eller utbildningsvetenskap, ofta författade av studenter som tidigare aldrig skrivit annat än kortare inlämningsuppgifter eller hemtentamina. Som forskare har vi under många år studerat frågor som berör gymnasieskolans och högskolans sociala struktur och hur individer, familjer och sociala grupper med olika mängd kulturella och sociala tillgångar förhåller sig till och använder sig av formell utbildning. På ett personligt plan har våra intressen som lärarutbildare och utbildningsforskare med andra ord kunnat mötas i denna studie.

Studien hade emellertid inte kommit till stånd om dessa intressen inte sammanfallit med ännu ett som ligger utanför oss själva och som härstammar ur de uppenbara svårigheter lärarutbildningen brottas med när gamla traditioner inom den kraftigt skakats om eller upphävts 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 lärarutbildningar, genomförd 2005. Efter Högskoleverkets kritik av lärarutbildningens kvalitet framstod det som inte bara ett rent akademiskt forskningsintresse att försöka förstå hur mötet mellan studenterna och lärarutbildningen egentligen ter sig och att inte nöja sig med att på ren erfarenhetsgrund utveckla åtgärdsprogram. Hösten 2005 erhöll vi medel från rektors utvecklingsfond för att i en mindre studie belysa studenternas ”möte” med LHS.

Det bör understrykas att den studie som här presenteras är utbildningssociologisk. Med det menar vi att den utgår från att det inte är meningsfullt att nollställa studenternas bakgrund eller bana fram till inträdet på lärarutbildningen när deras möte med den ska förstås. Studenternas erfarenheter av och svårigheter i studierna blir på ett mycket konkret sätt, i sina minsta detaljer, mycket mer begripliga när de ses som en produkt av å ena sidan det studenterna ”är” och det de har med sig i bagaget i form av kunskaper, färdigheter, erfarenheter, intressen, förhållningssätt, och å andra sidan den praktik och de krav lärarutbildningen ställer dem inför, både i den konkreta undervisningen och som kulturell, institutionell miljö. Vi har bland lärarutbildare ibland mött ett förhållningssätt som kan beskrivas som ett motsatt perspektiv. Man menar att det är oriktigt att diskutera skillnader mellan studenterna upplevelser av, förväntningar inför 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 lärarutbildningen minska eller upphäva dem, inte uppmärksamma dem. Vårt perspektiv i denna studie är det motsatta.

En viktig aspekt av förståelsen av studenternas möte med lärarutbildningen är antagningen till lärarprogrammet. För att kunna antas till de flesta av inriktningarna i lärarprogrammet är det tillräckligt med allmän behörighet för högskolestudier. Till skillnad från flera andra högskoleutbildningar antas inte den blivande lärarstudenten i hård konkurrens med andra sökande. Antagningen till en högskoleutbildning styrs till största delen av antalet sökande i förhållande till tillgången på studieplatser. För den som antas till en utbildning där antalet sökanden vida överstiger antalet studieplatser skapas en känsla av utvaldhet. Den som antas till en hårt selekterad utbildning bedöms ha de rätta förutsättningarna för yrket och väl inne i utbildningen befinna sig där med gelikar. Ju mer selekterad rekryteringen till en utbildning är, desto starkare blir individens professionella identitetsarbete inom utbildningen med att *bli* till exempel läkare.[[144]](#footnote-144) Uttryck för detta identitetsarbete är att redan under utbildningen försöka anamma yrkets kultur och tradition, det vill säga yrkets kåranda. Under de senaste åren har antalet studieplatser på lärarutbildningarna ökat framför allt till följd av förändringar i befolkningssammansättningen, antalet födda barn och förväntade pensionsavgångar. Söktrycket har minskat. När vi senare i framställningen kommer till analysen av våra intervjuer är det viktigt att också uppmärksamma det slags utbildningssociologiska logik som, delvis bortom utbildningens innehåll, påverkar det professionella identitetsarbetet och som i mycket också styr tankarna om utbildningens status, om det är ”bra” eller dåligt” att gå på Lärarhögskolan.

Denna studie gör bara anspråk på att säga något om studenterna och hur de uppfattar de kurser de gått och går. Det andra led vi beskrivit ovan, de kurser och den undervisning studenterna möter, har vi av tidskäl inte kunnat analysera inom ramen för denna studie – den ymniga flora av seminarier i olika former, inlämningsuppgifter, läsloggar, föreläsningar, tentamina, läsanvisningar, lärarkommentarer, basgruppsdiskussoner, fältarbeten, VFU-inslag, allt det som ”är” undervisningen så som den erbjuds på Lärarhögskolan. Detta är en brist i den undersökning som här presenteras och det finns all anledning att önska att resurser kunde avsättas för en mer systematisk genomgång och analys av själva undervisningen på LHS för att få en klarare bild av bland annat kravnivåer och likvärdighet. För det andra är studien mycket begränsad till sitt omfång. Att intervjua 27 av Lärarhögskolans cirka 7000 heltidsstudenter ger knappast en grund för att med någon tvärsäkerhet uttala sig om lärarhögskolestudenten. Mot detta resonemang kan dock invändas för det första att avsikten på ett sätt har varit den motsatta, nämligen att belysa *skillnader* mellan olika lärarhögskolestudenter vilka – åtminstone i de individuella fall som utgörs av de intervjuade studenterna – har betydelse för deras sätt att relatera till studierna. För det andra finns i de intervjuer som gjorts ett annat slags validitet än den som grundas numerärt, nämligen den som intervjun som så kallad kvalitativ forskningsmetod kan ge. När man i samtalets form med hjälp av en ”infödd” under en dryg timmes tid tränger in i personliga erfarenheter av lärarutbildningen i all deras komplexitet och kan sätta dessa erfarenheter i relation till andra förhållanden som rör den intervjuades bakgrund och bana, då är de mönster och perspektiv som blir synliga inte ”tillfälliga” i den meningen att de upphävs av att sakerna ter sig delvis annorlunda i en annan intervju. Varje intervju har givit en komplex bild av en students unika relation till lärarutbildningen, men i alla denna komplexitet som de intervjuerna representerar återfinns inte desto mindre klart urskiljbara mönster som – just därför att de utgör mönster i en på information rikt material – inte är tillfälliga eller får begränsad giltighet bara därför att antalet intervjuer är förhållandevis litet.

Kärnan i studien 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. Därutöver lutar vi oss mot flera rent kvantitativa studier som kastar ljus över lärarutbildningarnas position i högskolan när denna betraktas som ett socialt strukturerat fält av utbildningar.

Vi vill slutligen uttrycka vår tacksamhet till vår tidigare rektor, Eskil Franck, som med medel från Rektorsämbetet gav oss möjligheten att inom ramen för våra tjänster genomföra denna studie. Vi hoppas den genom att bidra till en diskussion om lärarutbildningens kvalitet och villkoren för denna ska motivera detta stöd.

## Den nya lärarutbildningen

Hösten 2001 infördes det nya lärarprogrammet. Med förändringen från de tidigare åtta linjeutbildningarna till ett sammanhållande lärarprogram med vissa gemensamma delar och ett stort utbud av valmöjligheter introducerades en ny utbildning. Syftet med det breda utbudet av inriktningar och breddnings- och fördjupningsspecialiseringar har varit att tillgodose såväl studenternas intressen som arbetsmarknadens nuvarande och kommande behov. LHS erbjuder, i jämförelse med lärarutbildningar vid de andra lärosätena, det största utbudet av inriktningar.

Våren 2005 presenterade Högskoleverkets (HSV) sin utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor.[[145]](#footnote-145) Utvärderingen fick stort medialt utrymme och i pressmeddelandet framställdes lärarutbildningen 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 bland annat 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 gemensam kärna i kunskapsutvecklingen.

HSV:s omdömen om den låga kravnivån har fått stor uppmärksamhet. Bilden framtonade av att studenterna ”glider igenom” utbildningen och att en låg arbetsinsats räcker för att klara studierna. Inte heller tycktes studenterna ha några svårigheter att kombinera studier med arbete. I läsningen av HSV:s utvärdering tonar bilden fram av en utbildning som ger ett stort utbud av valmöjligheter men inte riktigt förmår att organisera alla dess delar i en sammanhållande struktur och att denna svaghet har kommit att utnyttjas av studenterna och gjort det möjligt att klara utbildningen utan att någon uppmärksammar om den faktiska studieinsatsen är låg.

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. Under 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”.[[146]](#footnote-146) 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 förstås som ett behov av att göra mer information tillgänglig. Ur ett utbildningssociologiskt perspektiv utgör förmågan att tolka och värdera den information som faktiskt ges en lika viktig aspekt, det vill säga den kulturella och sociala kompetens hos studenten som är en produkt av tidigare erfarenheter och kännedom om utbildningssystemet. 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. Vi kan med ett teoretiskt begrepp tala om denna kompetens som en fråga om kulturellt kapital[[147]](#footnote-147). Betydelsen av denna kompetens, denna habitus eller kulturella kapital, är något vi tydligt kunnat se i våra intervjuer, vilket vi återkommer till längre fram.

En annan viktig del i HSV:s utvärdering av lärarprogrammet vid LHS berör AUO. HSV är i sin granskning kritisk mot bristen på progression såväl mellan AUO-blocken – i första hand mellan AUO1 och AUO2 (AUO3 var då, 2005, under uppbyggnad) – och mellan AUO-blocken och de så kallade inriktningarna och specialiseringarna. HSV skriver: ”Under platsbesöket kritiserade studenterna bristen på sammanhang inom AUO och att lärarna sinsemellan tillämpar mycket olika kravnivåer.”[[148]](#footnote-148) Vi har inte haft utrymme att i denna studie analysera olika kursinnehåll, den faktiska undervisningens karaktär eller kursernas förhållande till varandra, men utan att ta ställning till ”riktigheten” i HSV:s kritik vill vi återigen rikta fokus mot studiens centrala frågeställning, den om studenternas möte med Lärarhögskolan. Den kritik som vi ska se att studenterna riktar mot bristen på sammanhang och progression eller det som brukar beskrivas som svårigheten att urskilja ”den röda tråden”, menar vi blir begriplig först i relation till en analys av studenternas tidigare skolgång och erfarenhet av högre utbildning samt deras sociala ursprung i vid mening. Ur ett utbildningssociologiskt perspektiv är det nödvändigt att ställa frågan om ”vem” som anser det lätt eller svårt att urskilja ”den röda tråden”. Här är det som vi ska se i analysen av våra intervjuer stora skillnader mellan studenterna.

Finn Calander, forskare vid lärarutbildningen i Uppsala, analyserar i studien *Mellan akademi och profession. Nitton svenska lärarutbildares berättelser om lärarutbildningen igår och idag* förändringarna i den nya lärarutbildningen.[[149]](#footnote-149) I stället för att framhäva brister på till exempel sammanhållen struktur och progression i utformningen av lärarutbildningen vid de specifika lärosäten, vänder Calander kritiken mot själva lärarutbildningsreformen. I den serie intervjuer som Calander gjort med lärarutbildare i Gävle, Karlstad och Uppsala framträder en mycket samstämmig bild. I akademiseringen av den nya utbildningen, med ökad betoningen på reflektion och kritisk distans och med högre krav skriftliga prestationer, har förändringen gått från en tidigare oral och narrativ till en textualiserad lärarutbildningskultur.[[150]](#footnote-150) Som en följd därav, menar Calander, har det skett en förstärkning av ämnesdidaktiken med en starkare koppling till de olika akademiska disciplinerna, på bekostnad av en försvagad ställning för allmändidaktiken. Allmändidaktiken, eller metodiken som den tidigare benämndes, som fungerade som den sammanhållande länken mellan utbildningens olika moment, har i den nya utbildningen förlorat sin hemvist. I stället har det, som konsekvens av utbildningens akademisering, skett en ökad ” didaktisering” och därmed en ”de-metodisering”. Som en slags visualisering framställer Calander en lärarutbildning bestående av ”territoriella regioner” i en nätverksstruktur där det inom ramen för varje territoriell region utvecklas ”noder av lärarkunskap”. Dessa noder av lärarkunskap sammanbinds och integreras till en helhet av ”konnektorer”. I den nya lärarutbildningen har ”konnektorernas” roll försvagats och därav har utbildningen fragmentiserats, i stället har det inom ”territoriella regionerna” vuxit fram en ämneslärarkultur.[[151]](#footnote-151) Formandet av en professionell yrkesidentitet, understödd av en akademisk kultur och tradition, blir framför allt problematiskt för de studenter som utbildar sig mot grundskolans yngre åldrar, förskollärare och fritidspedagoger.[[152]](#footnote-152) Calanders studie blir med utgångspunkt i HSV:s utvärdering intressant. Bör de brister som HSV påpekar snarare ses som inbyggda i lärarutbildningsreformen än som svagheter hos lärarutbildningen vid ett specifikt lärosäte? En annan intressant fråga, som också Calander berör, är konsekvenserna för de studenter med inriktning mot grundskolans tidigare år, förskola och fritidshem, som också är de socialt sett svagaste studentgrupperna inom lärarutbildningen (se efterföljande kapitel). Calanders farhågor är att ”såväl noder som konnektorer i större utsträckning kommer att understödja ämnesinriktade skollärarstudenters professionella identitetsformering än vad de kommer att understödja identitetsformeringen för studenter mot förskola, fritidshem och grundskolans tidigare år.”[[153]](#footnote-153)

## Lärarutbildningens rekrytering

Låt oss börja på hög höjd och betrakta lärarutbildningens position i den struktur som högskolan i sin helhet utgör. Detta fågelperspektiv är möjligt på grund av flera studier som ger en överblick av detta slag.[[154]](#footnote-154)

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 könsmässiga 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 (Graf 1). Det är också i triangelns bas, där könen är som mest åtskilda, som den sociala rekryteringen är som lägst, det vill säga 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, universiteteslärare, 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 med 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. Som framgår av grafen intar lärarutbildningarna 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.

1. Det svenska högskolefältet 1998, 32 sociala grupper uppdelade efter kön, utbildningar, stiliserad, planet av axel 1 och 2.[[155]](#footnote-155)

h98-hun34-hoscsd-utb-stil-1-2-050926

Låt oss först betrakta den rent sociala dimensionen. I sin studie av rekryteringen till lärarutbildningens olika program använder Mikael Börjesson bland annat greppet att jämföra hur stor andel av alla studenter i högskolan med visst socialt ursprung som valt lärarutbildningar. I förenklad form är skillnaderna de som återges i Tabell 1:

|  |  |
| --- | --- |
| **Tabell Andel i procent av alla högskolestuderande ht 1998 med visst ursprung som gick en pedagogisk utbildning** | |
| Män från högre tjänstemannahem | 5,4 |
| Kvinnor från högre tjänstemannahem | 12,4 |
| Män från arbetarhem | 17,7 |
| Kvinnor från arbetarhem | 41,4 |

Både män och kvinnor ur högre sociala skikt väljer betydligt mer sällan än män och kvinnor ur lägre skikt en pedagogisk utbildning. Den största, verkligen iögonfallande skillnaden är att nästan varannan kvinna i högskolan med bakgrund i arbetarhem går på en pedagogisk utbildning, att jämföra med bara en av tjugo av de män i högskolan som kommer från högre tjänstemannahem.

När man studerar på högskolan påverkar med andra ord studenternas sociala ursprung i mycket hög grad valet av just lärarutbildningen. En annan betydelsefull faktor är studenternas kön. Som framgick av tabellen ovan väljer betydligt fler kvinnor än män en pedagogisk utbildning, vilket gör lärarutbildningarna till allmänt sett starkt feminiserade miljöer. Om vi håller kvar sambandet mellan kön och socialt ursprung, kan skillnaderna i valet av inriktning på lärarutbildningen sammanfattas som i Tabell 2. Här har bara lärarutbildningar som på ett entydigt sätt kan föras till en inriktning mot yngre år (förskolan, 1-7-lärare), äldre år (4-9-lärare)[[156]](#footnote-156) och gymnasiet tagits med, varför de totala andelarna något understiger de som redovisades i tabellen ovan. Bland män från högre skikt som läser till lärare, återfinns de allra flesta på utbildningar mot äldre år och gymnasiet, med dominerande inriktningarna mot i första hand matematik och naturvetenskap och i andra hand mot samhällsämnen. För kvinnor med samma bakgrund är inriktningen mot yngre år vanligast (främst 1-7-lärare, i andra hand förskollärare) och med en inrktning mot svenska och språk. Män med arbetarbakgrund studerar betydligt oftare på en lärarutbildning än män från högre tjänstemannafamiljer, men även för dem är inriktningen mot äldre år den viktigaste och ämnesmässigt dominerar matematik, naturkunskap eller samhällsorienterade ämnen. Dock är det nästan dubbelt så många som prioriterar inriktningen mot yngre åldrar framför den mot gymnasiet. För kvinnor med arbetarbakgrund, som är den grupp för vilken lärarutbildningen är ett särskilt vanligt val, dominerar inriktningen mot yngre åldrar stort, i detta fall i första hand mot förskolan. Inriktningen mot gymnasiet är relativt sett mindre betydande än för någon annan grupp. Bland kvinnliga studerande med ursprung i högre tjänstemannafamiljer är det drygt tre gånger vanligare att man väljer en inriktning mot yngre åldrar än mot gymnasiet, men bland kvinnor från arbetarhem är samma val ungefär sju gånger vanligare.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabell Andel i procent av alla studerande i högskolan med visst ursprung som gick en lärarutbildning med viss inriktning ht 1998 (procent av gruppen)** | | | | |
|  | Yngre år | Äldre år | Gymnasiet | Dominerande ämnesinriktningar |
| Män från högre tjänstemannahem | 1,0 | 1,8 | 1,2 | Ma-No, SO |
| Kvinnor från högre tjänstemannahem | 5,0 | 3,2 | 1,4 | svenska, språk |
| Män från arbetarhem | 4,7 | 6,4 | 2,9 | Ma-No, SO |
| Kvinnor från arbetarhem | 21,8 | 9,7 | 3,1 | Förskollärare, svenska, språk |

Vi har hitintills betraktat betydelsen av studenternas sociala ursprung och kön, men inte den roll deras tidigare skolkarriär spelar. Börjessons studie ger underlag för att uttala sig om sambandet mellan socialt ursprung, kön och betygsframgång. För enkelhetens skull har vi här valt att använda oss av ett av de mått som redovisas i studien, nämligen resultat på högskoleprovet, och använda detta som indikator.[[157]](#footnote-157) För samma fyra grupper som ovan, vilken betydelse har resultatet på högskoleprovet? Tabellerna 3 och 4 tillåter en jämförelse mellan studenter med högt resultat på högskoleprovet och de med lågt, samtidigt som de gör skillnaden mellan kvinnor och män med skilda sociala ursprung.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabell Andel i procent av alla studerande i högskolan ht 1998 med visst socialt ursprung som gick på olika lärarutbildningar och hade högskoleprovspoäng mellan 1,5 och 2,0 (procent av gruppen)** | | | | |
|  | Yngre åren | Äldre åren | Gymnasiet | Totalt på pedagogiska utbildningar[[158]](#footnote-158) |
| Män från högre tjänstemannahem | 0,3 | 1,0 | 1,3 | 3,3 |
| Kvinnor från högre tjänstemannahem | 1,2 | 1,2 | 1,3 | 4,8 |
| Män från arbetarhem | 0,7 | 2,6 | 2,1 | 6,6 |
| Kvinnor från arbetarhem | 2,7 | 2,8 | 2,7 | 10,2 |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabell Andel i procent av alla studerande i högskolan ht 1998 med visst socialt ursprung som gick på olika lärarutbildningar och hade högskoleprovspoäng mellan 0 och 0,6 (procent av gruppen)** | | | | |
|  | Yngre åren | Äldre åren | Gymnasiet | Totalt på pedagogiska utbildningar[[159]](#footnote-159) |
| Män från högre tjänstemannahem | 2,6 | 2,3 | 0,7 | 7,4 |
| Kvinnor från högre tjänstemannahem | 11,1 | 8,1 | 1,3 | 21,7 |
| Män från arbetarhem | 3,0 | 3,1 | 0,7 | 9,5 |
| Kvinnor från arbetarhem | 15,1 | 5,7 | 0,9 | 25,2 |

Mest tydligt i tabellerna är att goda resultat på högskoleprovet tycks föra med sig att studenter ur alla grupper väljer andra studier än lärarutbildningen. En annan observation som kan göras är att valet av en inriktning mot yngre år och mot förskolan står i omvänt förhållande till högskoleprovsresultatet – studenter med goda resultat väljer oftare en inriktning mot äldre år och gymnasiet, medan låga resultat tycks uppmuntra valet av en inriktning mot yngre år och förskolan. En tredje observation är att valet av en lärarutbildning, när man har låga poäng på högskoleprovet, förekommer så mycket oftare bland kvinnor än bland män. I den horisont av möjligheter som uppstår när skolkarriären (med högskoleprovets resultat som indikator) inte varit påfallande framgångsrik, utgör lärarutbildningen ett viktigt inslag för kvinnor men mindre så för män. För männen spelar valet av lärarutbildningar med matematisk och naturvetenskaplig inriktning, enligt Börjesson, dock just en motsvarande funktion – män med höga poäng väljer civilingenjörsutbildningar, andra naturvetenskapliga utbildningar eller läkarutbildningen, under det att de med låga poäng oftare söker sig till lärarutbildningar med motsvarande inriktning.

Den studie vi här refererar visar sammanfattningsvis att lärarutbildningen i stort kännetecknas av att den tar emot särskilt många kvinnliga studenter och särskilt många studenter med lågt socialt urprung som gått på mindre prestigefyllda gymnasieprogram och som fått medelmåttiga eller låga betyg i gymnasieskolan. Ett huvudresultat i studien är att lärarutbildningens rekryteringsprofil just i dessa avseenden har stärkts under senare år i förhållande till andra utbildningar. Den sociala och skolmässiga rekryteringsprofilen har med andra ord sjunkit i relation till andra utbildningar i högskolan. Man ska dock komma ihåg att det finns skillnader mellan olika inriktningar.[[160]](#footnote-160)

En central fråga är vilken relevans dessa statistiska mönster har för vår förståelse av lärarstudenternas möte med lärarutbildningen. För det första är det viktigt att inte glömma att denna karatäristik av rekryteringen i ett avseende inte kan vara annat än grov eftersom den utgår från en rent statistisk information om sådant som föräldrarnas utbildningsnivå och yrken och studenternas egna skol- eller högskoleprovsresultat. Att vara dotter eller son till en okvalificerad arbetare säger med nödvändighet inte särskilt mycket om den student som är just detta, lika lite som det är hela sanningen om en person att hon eller han är barn till två läkare. Inte heller talar denna information i sig själv om hur studenter med dessa olika bakgrunder relaterar till de studier de bedriver, vilka erfarenheter de har av dem eller vilka eventuella svårigheter de ställs inför. Det ”fattas” med andra ord åtskilliga led mellan de mönster som den statistiska analysen avtäcker och den verklighet som olika slags studenters möte med lärarutbildningen utgör. Men de statistiska mönstren finns där likafullt och de är inte tillfälliga. De utgör en grov karta över det landskap i vilket studenternas individuella studiebanor utgör individuella förflyttningar. Detta landskaps karaktär, dess topografi, skapas i sin tur av just rörelseriktningen på dessa individuella förflyttningar. De statistiska mönstren säger något väsentligt om två förhållanden – å ena sidan om hur studenter med olika mängd kulturellt kapital och olika habitus tenderar att använda högskolan och å andra sidan om de ”utbildningsmiljöer” som präglas av dessa val och av de studenter de tar emot. Lärarhögskolan utmärks av en könsmässigt sällsynt feminiserad rekrytering och av en rekrytering som både socialt och skolmässigt kontrasterar mot den hos s.k. elitutbildningar. Den sociala och skolmässiga selektionen är på ett utmärkande sätt låg. Pedagogiskt kan detta ses som en tillgång, en utmaning eller en svaghet, beroende på utgångspunkten, men är viktigt att vara medveten om när en ”god pedagogik” utvecklas.[[161]](#footnote-161)

## Lärarhögskolans studenter jämförda med andra – en enkät

Vi ska innan vi kommer till hur de intervjuade studenterna uppfattar sitt möte med lärarutbildningen, stanna kvar vid ett relationellt perspektiv där lärarstudenterna jämförs med studenter på andra utbildningar i Stockholm, men denna gång på något lägre höjd. Detta är möjligt genom den enkät som inledningsvis mämndes och som 200 lärarstudenter besvarade, tillsammans med studenter på andra utbildningar. Enkäten var omfattande – 24 sidor och 84 frågeområden – och innehöll frågor om studierna, om studenternas ursprung och studiekarriär, om deras kulturella praktiker och ställningstaganden i olika samhällsfrågor, deras aktuella sociala situation och deras framtidsplaner. Vi ska här begränsas oss till att redovisa svarsfrekvenser på några få av dessa frågor. Svarsfrekvenserna för lärarstudenterna är svåra att tolka om de inte sätts i relation till dem för studenter på andra utbildningar. Att – som vi ska se – 23 procent av lärarstudenterna med inriktning mot yngre år och 28 procent av dem med inriktning mot äldre år säger sig yrkesarbeta minst 10 timmar per vecka vid sidan av studierna får en tydligare innebörd när det jämförs med 17 procent för blivande sjukskötare, 14 för kulturvetare, 10 för arkitektstudenter och 7 för medicinstudenter. Vi ska därför i det följande konsekvent jämföra svarsfrekvenser för studenter på några utbildningar i Stockholm på vilka enkäten genomfördes. Den direkta jämförelsen av svaren på olika specifika frågor kompliceras av att både köns- och åldersfördelningen på de jämförda utbildningarna ser olika ut, så vi får hålla detta i minnet. Till skillnad från i redovisningen av den nationella statistiken tidigare, vilken byggde på den officiella registreringen av alla enskilda studenter på den gamla lärarutbildningens huvudinriktningar, särskiljs lärarstudenterna i enkäten med utgångspunkt från den uppgift de själva lämnat i sina svar om den inriktning de valt. Det var på denna grundval bara möjligt att särskilja två inriktningar, den mot yngre åldrar (förskolan, yngre åren) och den mot äldre åldrar (äldre år, gymnasiet). För Lärarhögskolans studenters del gick 28 stycken av de studenter som besvarade enkäten en s.k. kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) vilket vid den tidpunkt enkäten genomfördes vid bör betyda att de hade en tidigare akademisk grundexamen. Fördelningen i enkäten på kön och ålder på de olika utbildningarna var följande:

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabell Studenternas antal på utbild-ningarna och könsfördelning** | Arki-tekter | Läkare | Kultur-vetare | Lärare äldre åldrar | Lärare yngre åldrar | Sjuk-skötare |
| N=70 | n=68 | n=73 | n=95 | n=98 | n=57 |
| Kvinnor | 61 | 63 | 82 | 56 | 88 | 79 |
| Män | 39 | 37 | 18 | 44 | 12 | 21 |

De mest feminiserade utbildningarna i enkäten var lärarutbildningen med inriktning mot yngre åldrar, kulturvetarlinjen och sjukskötarutbildningen, under det att lärarutbildningen mot äldre åldrar var den där balansen mellan könen var som jämnast. Ett skäl till detta är att många KPU-studenter var män.

I avseende på ålder kännetecknas lärarutbildningarna av en jämförelsevis hög åldersprofil, vilket för utbildningen mot äldre åldrar åter hänger samman med KPU-studenterna som redan har en tidigare utbildning bakom sig. Men det är värt att konstatera att det på ingen av lärarutbildningarna finns särskilt många studenter under 25 år men däremot en jämförelsevis hög andel över 30 år.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabell Studenternas ålder** |  | Arki-tekter | Läkare | Kultur-vetare | Lärare äldre åldrar | Lärare yngre åldrar | Sjuk-skötare |
| Uppgift saknas | Kvinnor | 7 | 14 | 8 | 11 | 8 | 7 |
| Män | 7 | 8 | 15 | 5 | 8 | 0 |
| < 25 | Kvinnor | 23 | 23 | 37 | **4** | **2** | 9 |
| Män | 15 | 16 | 46 | **0** | **0** | 0 |
| 25-30 | Kvinnor | 65 | 51 | 47 | 19 | 57 | 49 |
| Män | 37 | 68 | 15 | 38 | 75 | 75 |
| 31-40 | Kvinnor | 5 | 12 | 7 | **40** | 16 | 31 |
| Män | 37 | 8 | 15 | **33** | 8 | 25 |
| > 40 | Kvinnor | 0 | 0 | 2 | **26** | **16** | 4 |
| Män | 4 | 0 | 8 | **24** | **8** | 0 |
| Totalt | Kvinnor | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Män | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

### Studenternas sociala ursprung och egna studiekarriärer

Låt oss börja där vi nyss slutade, med studenternas sociala ursprung och tidigare utbildningskarriär. Enkätresultaten bekräftar den bild som framtonade i den officiella statistiken. Om föräldrarnas högsta utbildningsnivå används som mått (Tabell 7) kännetecknas både lärarstudenterna med inriktning mot lägre och de med inriktning mot äldre åldrar av att föräldrarna har en lägre utbildning än, framför allt, arkitektstudenter och läkarstudenter. Ändå kan det konstateras att 38 procent av lärarstudenterna med inriktning mot äldre åldrar uppger att en av föräldrarna har en 3-årig högskoleutbildning eller högre och att 25 procent av lärarstudenterna med inriktning mot lägre åldrar uppger samma sak. En femtedel av båda grupperna har dock föräldrar med grundskola som högsta utbildning och nästan häften av båda har föräldrar med högst gymnasium, vilket innebär att studentens egen bana starkt avviker från föräldrarnas. De är den första generationen att utbilda sig.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabell Föräldrarnas högsta utbildning** | Arki-tekter | Läkare | Kultur-vetare | Lärare äldre åldrar | Lärare yngre åldrar | Sjuk-skötare |
| Forskarutbildning | **14** | **12** | **10** | 4 | 5 | 0 |
| Längre högskoleutbildning (3 år eller mer) | **46** | **46** | 29 | 34 | 20 | 29 |
| Kortare högskoleutbildning (mindre än 3 år) | 14 | 10 | 12 | 8 | 10 | 7 |
| 3- eller 4-årigt gymnasium | 3 | 7 | 11 | 5 | 6 | 10 |
| Realskola, fackskola, yrkesskola eller 2-årigt gymnasium | 13 | 13 | 22 | 20 | 20 | 21 |
| Folkskola eller grundskola | 3 | 9 | 7 | **23** | **21** | 14 |
| Vet ej/ej svar | 7 | 3 | 10 | 6 | 16 | 19 |
|  | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabell Föräldrarnas högsta sociala klass** | Arkitekter | Läkare | Kulturvetare | Lärare äldre åldrar | Lärare yngre åldrar | Sjukskötare | Total |
| Högre klass | **54** | **58** | 38 | 40 | 35 | 34 | 43 |
| Medelklass | 33 | 28 | 33 | 31 | 33 | 33 | 32 |
| Lägre medelklass | 9 | 9 | 12 | 10 | **18** | 12 | 12 |
| Kvalif arbetare |  | 1 | 11 | 4 | 4 | 7 | 5 |
| Okvalif arbetare |  |  | 3 | 8 | 4 | 5 | 4 |
| Uppgift saknas | 4 | 4 | 3 | 6 | 6 | 9 | 5 |
|  | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| **Tabell Föräldrarnas lägsta sociala klass** | Arkitekter | Läkare | Kulturvetare | Lärare äldre åldrar | Lärare yngre åldrar | Sjukskötare | Total |
| Högre klass | **23** | **22** | **16** | 4 | 6 | 3 | 12 |
| Medelklass | 31 | 35 | 26 | 20 | 21 | 22 | 25 |
| Lägre medelklass | 21 | 26 | 18 | 25 | 22 | 21 | 22 |
| Kvalif arbetare | 3 | 1 | 8 | **11** | **11** | **10** | 8 |
| Okvalif arbetare | 7 | 6 | 16 | **19** | **19** | **19** | 15 |
| Uppgift saknas | 14 | 10 | 15 | 22 | 19 | 24 | 18 |
|  | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Liknande strukturella skillnader blir synliga när en grov social klassificering görs utifrån uppgiften om föräldrarnas yrke[[162]](#footnote-162), trots att skillnaderna här tycks mindre påfallande än dem i den nationella statistiken (Tabell 8). Även om avståndet till arkitektutbildningen och läkarutbildningen består, har 35 respektive 40 procent av lärarstudenterna med inriktning mot yngre respektive äldre åldrar uppgivit en yrkesposition för minst en av föräldrarna som klassificerats som tillhörande ”högre klass” (universiteteslärare, läkare, civilingenjörer och arkitekter, jurister, högre tjänstemän, företagsledare). Det kan dock vara intressant

att använda ett annat mått, nämligen att utgå från den förälder som enligt uppgiften i enkäten har den ”lägsta” yrkespositionen (Tabell 9). 30 procent av lärarstudenterna med inriktning mot lägre och högre åldrar uppger sig ha åtminstone en förälder som är kvalificerad eller icke-kvalificerad arbetare och om man räknar in också dem som angett en yrkesposition för en av föräldrarna som förts till lägre medelklass är andelarna 52 respektive 55 procent, vilket är en betydligt högre andel än för någon av de andra utbildningarna.

Två indikatorer på ursprungsfamiljens mängd av kulturellt kapital är om föräldrarnas studerat utomlands och vilka språk de behärskar (”utan större besvär”, som enkätens fråga löd). Som Tabell 10 visar kommer lärarstudenterna från familjer med en mindre mängd tillgångar av detta slag: föräldrarna behärskar färre utländska språk och har mindre ofta än för studenterna på andra utbildningar studerat utomlands under en kortare eller längre tid.

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

Enligt enkäten har lärarutbildningens studenter också det lägsta egna förvärvade skolkapitalet, om detta mäts i termer av vilket gymnasieprogram man gått på och hur betygsframgången sett ut i grundskolan och i gymnasiet. Som framgår av tabell 11 är det sällsynt att studenterna på lärarutbildningarna har en bakgrund på NV-programmet, men desto mera vanligt i jämförelse med andra utbildningar att de tidigare gått på yrkesorienterade gymnasieprogram eller gymnasielinjer. Den statliga s.k. Välfärdskommittén visade i sin slutrapport att Samhällsvetenskapligt program under 90-talet tappat mark i avseende på social och betygsmässig rekrytering och övergångsfrekvens till högskolan gentemot Naturvetenskapligt program som blivit gymnasieskolans veritabla elitprogram.[[163]](#footnote-163)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabell Gymnasiebakgrund. Procent av gruppen**[[164]](#footnote-164) | Arki-tekter | Läkare | Kultur-vetare | Lärare äldre åldrar | Lärare yngre åldrar | Sjuk-skötare |
| NV | 44 | 70 | 14 | 10 | 10 | 17 |
| SP | 23 | 10 | 53 | 18 | 28 | 29 |
| ES | 11 | 7 | 10 | 1 | 3 | 3 |
| Yrkesorienterat program | 3 | 1 | 10 | 4 | 21 | 14 |
| Teoretisk linje i gamla gymnasiet | 10 |  | 3 | 34 | 12 | 9 |
| Praktisk linje i gamla gymnasiet | 1 | 1 | 5 | 14 | 12 | 5 |
| Uppger Komvux | 4 |  | 1 | 12 | 6 | 16 |
| Utländsk skolform el. uppgift saknas | 2 | 10 | 4 | 6 | 7 | 7 |

Som Tabell 12 visar hade 14 respektive 19 procent av lärarstudenterna med inriktning mot yngre respektive äldre åldrar ett *grundskolebetyg* över 4,0 (när de nya betygen omräknats till det gamla betygssystemet) och 5 respektive 16 procent ett *gymnasiebetyg* på motsvarande över 4,0, vilket är de lägsta andelarna bland alla de sex utbildningarna. Vad gäller gymnasiebetygen är det också på lärarutbildningarna som man återfinner den högsta andelen studenter med ett betyg under 3,0 (Tabell 13). Det är också talande att den klart största andelen studenter som inte minns sina grund- och gymnasieskolebetyg återfinns på lärarutbildningarna. Eftersom deras medelålder är högre än studenternas på andra utbildningar, kan detta vara uttryck för att så lång tid gått att man inte minns betygen. Men en lika sannolik tolkning är att studenter oftare inte minns betyg som är låga. Det är sannolikt att skillnaden till framför allt arkitekt- och läkarstudenter uttrycker en skillnad I betygsmedvetenhet, det vill säga att utbildningskarriären och den egna sociala banan inte kräver av individen samma medvetenhet om vilken konkurrenskraft han eller hon har i jämförelse med andra och om vilket utbildningskapital, för att använda ett teoretiskt begrepp, man besitter.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabell Studenternas genomsnittliga grundskolebetyg** | Arkitekter | Läkare | Kulturvetare | Lärare äldre åldrar | Lärare yngre åldrar | Sjukskötare |
| Motsv > 4,0 | **47** | **62** | 22 | 19 | 14 | 31 |
| Motsv 3,0 – 4,0 | 37 | 28 | 33 | 48 | 45 | 28 |
| Motsv < 3,0 | 3 | 1 | **19** | **13** | **11** | **12** |
| Uppgift saknas | 13 | 9 | 26 | 20 | 30 | 29 |
|  | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
|  |  |  |  |  |  |  |
| **Tabell Studenternas genomsnittliga gymnasiebetyg** | Arkitekter | Läkare | Kulturvetare | Lärare äldre åldrar | Lärare yngre åldrar | Sjukskötare |
| Motsv > 4,0 | **61** | **72** | 23 | 16 | 5 | 16 |
| Motsv 3,0 – 4,0 | 19 | 16 | 41 | 32 | 27 | 28 |
| Motsv < 3,0 | 11 | 6 | 12 | **19** | **21** | **19** |
| Uppgift saknas | 9 | 6 | 23 | 33 | 47 | 38 |
|  | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Låt oss använda några andra indikatorer på 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 – det är svårt 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. Som framgår av Tabell 14 har 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.[[165]](#footnote-165) I jämförelse med arkitekt- och läkarstudenterna är det också få av lärarstudenterna som har vistats utomlands för studier under gymnasietiden, exempelvis i USA, vilket sannolikt är en indikator på en liknande skillnad. Om benägenheten att göra högskoleprovet ses som en indikator på en aktiv använding 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.

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

Tabell 15 ger också en bild av att lärarstudenternas utbildningssatsning i lägre grad än den hos studenterna på de utbildningar vi jämför med uppfattas som ett utmejslat utbildningsalternativ bland flera andra möjliga alternativ. En betydligt mindre andel av dem anger att de sökt andra högskoleutbildningar (här bör en reservation göras för den särskilt låga andelen bland lärarstudenter med inriktning mot äldre åldrar, vilken också påverkas av att antalet KPU-studenter[[166]](#footnote-166)). En påfallande låg andel av lärarstudenterna säger sig ha sökt den högskola de går på därför att denna har ett gott rykte, vilken antyder att deras val av högskola varit mindre riktat och selektivt. Lärarstudenterna förefaller också i betydligt högre grad än studenterna på andra utbildningar bära på bilden av sin egen utbildning som en utbildning med inte särskilt hög prestige i högskolan som helhet. Färre lärarstudenter än studenterna på någon av de andra utbildningarna planererar att senare studera utomlands och få bär på planer på en forskarutbildning.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabell Indikatorer på dispositioner till högre utbildning** | Arki-tekter | Läkare | Kultur-vetare | Lärare äldre åldrar | Lärare yngre åldrar | Sjuk-skötare |
| Har sökt andra högskoleutbildningar | 41 | 39 | 38 | 9 | 23 | 40 |
| Har valt denna högskola för att den har gott rykte |  |  |  |  |  |  |
| \* instämmer helt eller nästan helt | 34 | 77 | 45 | 18 | 19 | 67 |
| \* instämmer inte särskilt mycket eller inte alls | 31 | 16 | 23 | 48 | 40 | 16 |
| Utbildningen har mycket gott anseende inom högskolevärlden som helhet |  |  |  |  |  |  |
| \* instämmer helt eller nästan helt | 66 | 99 | 19 | 7 | 13 | 47 |
| \* instämmer inte särskilt mycket eller inte alls | 4 | 0 | 27 | 56 | 39 | 21 |
| Planer på att senare studera utomlands | 80 | 70 | 25 | 10 | 10 | 14 |
| Planer på att senare läsa andra  högskoleutbildningar i Sverige | 16 | 10 | 19 | 19 | 14 | 41 |
| Planer på forskarutbildning | 5 | 38 | 23 | 13 | 13 | 14 |

### Social situation, förhållandet till studierna och studentkulturen

Enkäten innehöll också frågor om de studerandes sociala situation. Vi kunde tidigare konstatera att lärarstudenterna tenderar att vara äldre än studenter på andra utbildningar. Skillnaden i åldersfördelning räcker dock inte för att förklara de skillnader i social situation som belyses i Tabell 16. Tillsammans med studenterna på sjuksköterskeutbildningen är lärarstudenterna de som oftast har barn, oftast är samboende och oftast har ett ”fast” boende. Sannolikt uttrycker denna skillnad också att studierna i inte på samma sätt som för arkitekt- eller läkarstudenterna utgör ett längre stadium i livet i vilket den egna utbildningen utgör en huvudsaklig fokus och som fördröjer familjebildning.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabell Social situation** | Arki-tekter | Läkare | Kultur-vetare | Lärare äldre åldrar | Lärare yngre åldrar | Sjuk-skötare |
| Ensamstående | 59 | 54 | 56 | 34 | 33 | 34 |
| Gift | 3 | 7 | 1 | 26 | 17 | 21 |
| Sambo | 31 | 23 | 25 | 30 | 33 | 33 |
| Har barn | 9 | 7 | 7 | 39 | 35 | 31 |
| Bor i studentbostad | 9 | 23 | 14 | 10 | 10 | 7 |
| Bor i hyresrätt (förstahandskontrakt) | 21 | 22 | 15 | 29 | 29 | 36 |
| Bor i egen bostadsrätt eller villa | 29 | 17 | 14 | 40 | 35 | 40 |
| Bor i andrahandslägenhet el.likn. | 21 | 17 | 12 | 9 | 7 | 3 |
| Bor med en eller båda föräldrarna | 4 | 14 | 32 | 7 | 11 | 10 |

Tabell 17 antyder att framför allt lärarstudenter med inriktning mot lägre åldrar oftare än andra har en partner med förhållandevis låg utbildningsnivå, samtidigt som de tillsammans med lärarstudenter med inriktning mot högre åldrar och blivande sjukskötare oftare än andra över huvud taget har en sambo.[[167]](#footnote-167)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabell Sambos utbildningsnivå** | Arki-tekter | Läkare | Kultur-vetare | Lärare äldre åldrar | Lärare yngre åldrar | Sjuk-skötare |
| Har ej sambo eller ej svar | 53 | 48 | 51 | 33 | 30 | 29 |
| Grundskola el gymnasium | 23 | 25 | 33 | 30 | 42 | 41 |
| Högskola | 24 | 28 | 16 | 37 | 29 | 29 |
| Totalt | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Som framgår av tabellerna 18 och 19 uppger lärarstudenterna att de gernomsnittlig ägnar mindre tid åt självstudier och i synnerhet mindre tid åt självstudier inför prov eller tentamina. Det senare har att göra med att lärarutbildningen innehåller betydligt färre inslag som större prov eller tentamina än andra utbildningar, vilket också anges av lärarstudenterna i svaret på en av frågorna som redovisas i Tabell 19.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabell Självstudier per vecka** | Arki-tekter | Läkare | Kultur-vetare | Lärare äldre åldrar | Lärare yngre åldrar | Sjuk-skötare |
| mindre än 5 timmar | 4 | 4 | 4 | 15 | 14 | 7 |
| minst 5 men mindre än 15 timmar | 30 | 54 | 45 | 45 | 45 | 53 |
| minst 15 men mindre än 25 timmar | 29 | 39 | 30 | 35 | 24 | 26 |
| minst 25 timmar | 37 | 3 | 18 | 4 | 16 | 14 |
| Oklar |  |  | 3 |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabell Självstudier inför tentamen eller prov** | Arki-tekter | Läkare | Kultur-vetare | Lärare äldre åldrar | Lärare yngre åldrar | Sjuk-skötare |
| mindre än 3 timmar | 10 |  | 5 | 6 | 7 | 7 |
| minst 3 men mindre än 5 timmar | 13 | 13 | 23 | 26 | 23 | 31 |
| minst 5 men mindre än 8 timmar | 20 | 43 | 47 | 20 | 28 | 34 |
| minst 8 timmar | 41 | 43 | 21 | 18 | 23 | 28 |
| tentamen eller prov förekommer ej på min utbildning | 14 |  |  | 29 | 17 |  |

Tabell 20 tyder på att lärarstudenterna i relaton till dem på andra utbildningar uppfattar sin egen utbildning som mindre betydligt krävande.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabell Hur krävande tycker du studierna är?[[168]](#footnote-168)** | Arki-tekter | Läkare | Kultur-vetare | Lärare äldre åldrar | Lärare yngre åldrar | Sjuk-skötare |
| mycket eller ganska lätta |  |  | 4 | 26 | 13 | 12 |
| ganska eller mycket krävande | 97 | 87 | 73 | 44 | 49 | 62 |

Detta är sannolikt en av förklaringarna till att lärarstudenterna uppger att de lönearbetar vid sidan av studierna i betydligt högre grad än andra studenter (Tabell 21). 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.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabell**  **Arbete vid sidan av studierna** | Arkitekter | Kulturvetare | Läkare | Lärare yngre åldrar | Lärare äldre åldrar | Sjukskötare |
| ej svar | 0 | 1 | 0 | 2 | 3 | 0 |
| under 10 timmar | 90 | 85 | 93 | 74 | 68 | 83 |
| 10-20 timmar | 9 | **14** | 6 | **18** | **15** | 14 |
| över 20 timmar | 1 | 0 | 1 | **6** | **13** | 3 |
|  | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Tabell 22 innehåller ett antal indikatorer på vad vi valt att kalla graden av integration i en studentkuktur på utbildningen – det vill säga i vilken grad studenterna svetsas samman av att gå på samma utbildning och vilket intresse de har av att olika slags traditioner ska hållas vid liv inom utbildningerns studerandekultur. Den lägsta graden av integration av detta slag återfinns på kulturvetarlinjen, men även på lärarutbildningarna är att döma av svaren på dessa enkätfrågor integrationen förhållandevis låg.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabell Några indikatorer på integration i studentkultur på utbildningen** | Arki-tekter | Läkare | Kultur-vetare | Lärare äldre åldrar | Lärare yngre åldrar | Sjuk-skötare |
| Gått på lokal med kurskamrater (krog, pub, disco el.likn.) | 90 | 90 | 49 | 58 | 66 | 67 |
| Deltagit i privat middag eller fest med kurskamrater | 87 | 97 | 16 | 37 | 59 | 43 |
| Åkt på skid- eller badortsresa med kurskamrater | 24 | 20 |  | 3 | 12 |  |
| Gått på kulturevenemang (musik, teater, el.likn.) med kurskamrater | 63 | 59 | 16 | 20 | 33 | 12 |
| Arrangerat fester med kurskamrater | 37 | 26 | 7 | 14 | 17 | 14 |
| Deltagit i studentkåren, till exempel utskott, festkommitté, arbetsgrupp | 7 | 12 | 5 | 6 | 3 | 9 |
| Har inte intresse av att några tradtioner ska finnas på utbildningen (som större fester, mindre fester, insparkar, organiserade aktiviteter, skoltröjor, etc..) | 6 | 3 | 4 | 13 | 6 | 2 |

Det ligger nära till hands att tolka de skillnader som Tabell 22 lyfter fram som en skillnad i avseende på vilket slags socialisation utbildningsmiljön utgör för individen. För de blivande arkitekterna och läkarna representerar utbildningen sannolikt i högre grad än på de andra utbildningarna en miljö där sociala band knyts för framtiden och liknande kulturella praktiker och fritidspraktiker utvecklas.

### Studenternas kulturella praktiker och fritidspraktiker

Enkäten ger också en möjlighet att belysa skillnader i fritidspraktiker och kulturella praktiker mellan studenterna på de utbildningarna vi jämför. Det finns skäl att vara särskilt uppmärksam på skillnader som kan kopplas till studenternas investeringar i vad vi tidigare kallat ”kulturellt kapital”, enkelt översatt ”allmänbildning”, och med en sådan sammanhängande förmåga att läsa, skriva och hålla sig informerad om samhället, kulturen och världens tillstånd. Tabell 23 redovisar studenternas uppgifter om tidningsläsning. Som synes är andelen studenter som säger sig regelbundet läsa någon av de stora dagstidningarna som lägst på lärarutbildningarna och sjuksköterskeutbildníngen. Som vi ska se i intervjuerna med studenterna på LHS är det dessutom påfallande många som när de tillfrågas om tidningsläsning underförstått uppfattar gratistidningarna Metro och City som ”dagstidningar”. Skillnaderna i svaren på frågorna om vilka delar av tidningen man läser, vilka radiokanaler man lyssnar på och vilka tv-program man ser på är mindre starka, men mönstren dock tydliga: lärarna med inriktning mot äldre åldrar närmar sig i dessa praktiker läkar- och arkitekturstudenterna, under det att lärarstudenterna med inriktning mot yngre åldrar står nära sjuksköterskestudenternas praktik.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabell Tidningar, radio och tv** | Arki-tekter | Läkare | Kultur-vetare | Lärare äldre åldrar | Lärare yngre åldrar | Sjuk-skötare |
| DN | 77 | 70 | 74 | 54 | 53 | 52 |
| SvD | 21 | 26 | 21 | 25 | 10 | 10 |
| Expressen | 7 | 7 | 14 | 22 | 23 | 5 |
| Aftonbladet | 66 | 59 | 59 | 45 | 64 | 55 |
| Metro | 63 | 71 | 71 | 67 | 79 | 76 |
| City | 66 | 59 | 59 | 45 | 64 | 55 |
| Ledarsidor | 43 | 48 | 45 | 52 | 31 | 29 |
| Debattsidor | 44 | 51 | 53 | 62 | 41 | 36 |
| Utrikessidor | 73 | 71 | 77 | 79 | 65 | 76 |
| Inrikessidor | 69 | 74 | 71 | 79 | 80 | 81 |
| Lokala nyhetssidor | 46 | 49 | 51 | 56 | 67 | 59 |
| Kultursidor | 94 | 78 | 90 | 67 | 68 | 57 |
| Ekonomisidor | 21 | 25 | 14 | 40 | 9 | 12 |
| Sportsidor | 30 | 42 | 22 | 46 | 40 | 31 |
| Lyssnar på P1 | 34 | 39 | 22 | 41 | 17 | 14 |
| Lyssnar på P2 | 10 | 13 | 7 | 6 | 2 | 14 |
| Kvällsnyheter på tv | 79 | 81 | 74 | 82 | 71 | 71 |
| Kulturprogram på tv | 81 | 49 | 74 | 53 | 29 | 29 |

Liknande mönster uppträder när vi betraktar andra kulturella praktiker (Tabell 24). När dessa är mera av mainstreamkaraktär (Dramaten, vanlig bio), 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

störrre investering i kultuellt kapital av det slag som är kopplat till kännedom om aktuell kulturell produktion(fria teatergrupper, filmklubbar, konstgallerier), är skillnaderna större.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabell**  **Indikatorer på kulturella och andra praktiker** | Arkitekter | Läkare | Kulturvetare | Lärare äldre åldrar | Lärare yngre åldrar | Sjukskötare |
| Dramaten | 19 | 32 | 33 | 22 | 20 | 9 |
| Fri teatergrupp | 30 | 30 | 22 | 26 | **13** | 10 |
| Privatteater, revy el likn | 7 | 38 | 11 | 14 | 26 | 19 |
| Filmklubb, cinematek | 37 | 29 | 36 | 26 | **17** | 12 |
| Vanlig bio | 96 | 96 | 93 | 91 | 87 | 88 |
| Konstmusikkonsert | 14 | 28 | 14 | 14 | **9** | 21 |
| Jazz | 26 | 29 | 22 | 18 | **12** | 12 |
| **Tabell 24 (forts.)**  **Indikatorer på kulturella och andra praktiker** | Arkitekter | Läkare | Kulturvetare | Lärare äldre åldrar | Lärare yngre åldrar | Sjukskötare |
| Rock- popkonsert | 81 | 67 | 63 | 48 | 62 | 48 |
| Konstgalleri | 94 | 46 | 58 | 42 | **27** | 29 |
| Konstmuseum | 94 | 65 | 64 | 44 | 37 | 24 |
| Friskis&Svettis, jympa | 23 | 23 | 33 | 24 | **46** | 29 |
| Aerobics, spinning, redskapsgym | 41 | 74 | 29 | 33 | 57 | 62 |
| Bollsport i organiserad form | 19 | 17 | 7 | 21 | 22 | 19 |

Enkätsvaren på frågorna om vilka författare bekräftar samma mönster (Tabell 25). Höglitterära eller mindre kända författare som Paul Auster, Coetzee, Naipul eller Bruno K. Öijer är mindre bekanta för och lästa av framför allt lärarstudenterna med inriktning mot yngre åldrar, under det att kända författare med en stor publik, som Marianne Fredriksson, läses i lika stor grad av studenterna på alla utbildningar.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabell**  **Lästa författare** | Arkitekter | Kulturvetare | Läkare | Lärare yngre åldrar | Lärare äldre åldrar | Sjukskötare |
| Isaac Asimov | 14 | 7 | 22 | 1 | 15 | 5 |
| Jean M. Auel | 19 | 25 | 25 | **32** | **32** | **28** |
| Paul Auster | **26** | **22** | **26** | 10 | 14 | 9 |
| John M. Coetzee | 31 | 23 | **46** | 20 | 26 | 21 |
| V.S. Naipul | 9 | 12 | **19** | 11 | 8 | 16 |
| Kerstin Ekman | 39 | 26 | 38 | 38 | 41 | 26 |
| Göran Tunström | 30 | 19 | 35 | 9 | 22 | 12 |
| Marianne Fredriksson | 43 | 38 | 41 | 44 | 44 | 38 |
| Jan Guillou | 64 | 58 | 68 | 69 | 65 | 66 |
| Herman Lindqvist | 33 | 33 | 33 | 33 | 51 | 40 |
| Peter Englund | 11 | 15 | 22 | 10 | 26 | 16 |
| Henning Mankell | 59 | 44 | 54 | 50 | 56 | 55 |
| Bruno K. Öijer | **14** | **15** | **12** | 3 | 9 | 3 |

## 27 studenters syn på sina första fyra terminer

Den genomgång vi ovan gjort av hur lärarstudenter i olika avseenden tenderar att skilja sig från eller likna studenter på några andra utbildningar kan ses som en allmän bakgrund som kastar ljus över de intervjuer med 27 studenter på Lärarhögskolan i Stockholm som utgör denna studies kärna. Till grund för intervjuerna, som utfördes under senare delen av höstterminen 2005, låg den intervjuguide som återfinns i Appendix. Vår redovisning fokuserar några analytiska teman som vi tycker återkommer som de mest väsentliga dimensionerna av intervjuerna sammantagna och som är mer eller mindre synliga i de intervjuades svar på frågorna inom de flesta av de områden intervjuguiden berör. Vi tar däremot inte upp alla de olika konkreta teman som intervjuformuläret innehöll, eftersom intervjuunderlaget för en behandling av dessa teman är för litet och för splittrat för att ge annat än en fragmentarisk bild.

### Kort om metod och urval

Underlaget för den analys som här görs består av 27 intervjuer med studenter som när intervjuerna gjordes befann sig i det s.k. AUO2-blocket, som består av fyra 5-poängskurser gjorda av Lärarhögskolans fyra ämnesråd och som sammantagna har kursbeteckningen ”Utbildningsvetenskapliga perspektiv”. För majoriteten av de intervjuade studenterna innebar detta att de befann sig på sin fjärde termin. Några studenter hade dock läst kurserna i en annan ordning eller gjort uppehåll i sina studier. Studenterna valdes ut så att studien presenterades i de seminariegrupper på Institutionen för samhälle, kultur och lärande (SKL) som höstterminen 2005 fanns inom detta kursblock, varefter studenter fick anmäla sitt intresse att delta. Efter att ungefär ett femtontal intervjuer genomförts, upptäckte vi att de flesta av de intervjuade studenterna hade vad som kan betecknas som en förhållandevis stark egen utbildningsbana bakom sig eller kom från hem där föräldrar hade en förhållandevis hög utbildning. De uttalade ofta en likartad kritik av framför allt AUO-blocket inom lärarutbildningen. Ett intryck var att de intervjuade studenterna ville använda tillfället för att få berätta om vad de ansåg vara brister i lärarutbildningen och i de kurser de gått. Även om några av de intervjuade studenterna inte svarade mot denna beskrivning, återfanns få studenter av ett slag vi också kände igen från vår egen undervisning och uppsatshandledning – studenter som kände sig osäkra och ibland illa till mods i sin relation till de studier de bedriver. Vi trodde att detta slags studenter mindre ofta än andra själva anmälde sitt intresse, vilket också kom att bekräftas av senare intervjuer. Studenter som känner sig otillräckliga inför de studier de bedriver har också oftare än andra en tendens att söka bristerna i sig själva, inte i den institutionella miljö de möter och som de ibland har svårt att uttala kritiska åsikter om. Med hjälp av Språkcentrum och seminarielärare i de på SKL befintliga seminariegrupperna i AUO2-blocket kompletterade vi därför det tidigare urvalsinstrumentet med ännu ett som bestod i att aktivt försöka identifiera studenter som kunde betecknas som mindre trygga i sina studier – antingen därför att de själva sökt sig till eller uppmanats att gå till Språkcentrum eller för att de haft svårigheter att klara examinationen på tidigare kurser. Vi använde också instrumentet att fråga studenter vi intervjuat om de kunde hjälpa oss att få kontakt med studenter de kände och som de trodde kunde ha synpunkter på svårigheter de ansett sig möta i studierna. I Appendix återfinns en sammanställning av de 27 studenter som intervjuats, med angivande av kön, ålder, inriktning och föräldrarnas yrken och utbildningsnivå.

Intervjuerna – som bandades – tog i regel cirka en timme, i några fall något mer och i andra något mindre tid. De kan beskrivas som semi-strukturerade, eftersom de med få undantag följde gången i det frågeschema som återfinns i Appendix. De teman som återges där behandlas just som teman, med ett antal möjliga dimensioner eller underteman, kring vilka kortare eller längre diskussioner fördes med studenterna.

En central fråga ur analytisk synpunkt är representativiteten i urvalet av intervjuade studenter och validiteten i svaren på de frågor eller teman intervjuerna behandlade, det vill säga i förlängningen av den bild av mötet med lärarutbildningen som studenterna förmedlar. I en kvalitativ studie med få personer av detta slag är det inte meningsfullt att tala om representativitet i den betydelse som gäller exempelvis enkätundersökningar eller statistiska urval. Det är däremot viktigt att centrala skillnader mellan de intervjuade speglas i urvalet. Vi tänker då huvudsakligen på skillnader i kön, ålder, skolbakgrund, socialt ursprung och inriktning på studierna. Vi har inga skäl att tro att urvalet i denna mening skulle vara icke-representativt, men däremot kan det lilla antalet intervjuer ha inneburit att de grupper som skapas av kombinationer av sådana yttre egenskaper (exempelvis visst kön, visst socialt ursprung, viss skolbakgrund, viss ålder, viss inriktning) bara representeras av få eller en intervjuad student. Ett undantag är också studenter med invandrarbakgrund, vilka inte gjorts särskilt synliga i det urval som finns. Validitetsfrågan bör ses i ljuset av att denna del av studien är vad som brukar kallas för kvalitativ – de intervjuade studenternas svar och de centrala teman vi lyft fram i vår analys kan sägas ha validitet i precis den mening som gäller för sådana studier. Studenternas svar på de frågor och uppföljningsfrågor vi ställde i diskussionen av de teman som återfinns i frågeformuläret gav en god inblick i studenternas erfarenheter och tänkesätt. När flera studenter varandra helt oberoende i diskussionen av en utbildning de känner väl till och av kurser de alla gått i en rimligt ”djup” intervju ger uttryck för erfarenheter, bilder och förhållningssätt som liknar och skiljer sig från varandra på ett sätt som efterhand i sin mångfald bildar ett tydligt mönster, då finns det goda skäl att anta att dessa erfarenheter, bilder och förhållningssätt inte är tillfälliga eller utbytbara och skulle bekräftas av intervjuer med ett större antal studenter, samtidigt som de också kompletterades och fördjupades ytterligare. För att uttrycka saken enkelt – det går inte att avfärda de skillnader eller mönster vi analytiskt lyfter fram ur intervjuerna med hänvisning till att den bild som framtonar skulle vara tillfällig eller subjektiv i betydelsen att ”bara” gälla för de intervjuade studenterna eller bero på mekanismer i urvalet av intervjuade studenter. En intervju om en social värld med en person som är välinformerad om denna värld blottlägger strukturer i det landskap denna värld utgör som existerar ”utanför” och oberoende av den intervjuade själv.

### Lärarutbildningen 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 lärarutbildningen utgör. Förenklat kan denna polaritet uttryckas på följande sätt: studenter med ursprung i familjer med ett starkt kulturellt kapital eller med en egen tidigare studiebana där de själva ackumulerat ett relativt starkt utbildningskapital tenderar att se den lärarutbildning de valt att gå som ett personligt projekt som de själva kontrollerar och i vilket Lärarhögskolan 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 lärarutbildningen 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 teoretiskt perspektiv kan denna skillnad betraktas som en skillnad i förkroppsligat kulturellt kapital, i habitus: den uttrycker en skillnad i förmågan att orientera sig i lärarutbildningen som helhet och att behärska olika enskilda inslag i den, som litteraturläsning, skrivande, seminariediskussioner, inlämningsuppgifter, föreläsningar, hemtentamina, 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 innebörd[[169]](#footnote-169) – 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. (Intervju 16)

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 att 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 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 skräddarsy 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 universiteten, 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, det vill säga 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 skrivinlärning 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 – över hur tidigare kurser förhöll sig till framtida kurser och över olika alternativ inför en framtida arbetsmarknad. För gruppen av studenter med 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. Mer än någon annan kurs under dessa fyra första terminer har den hos de intervjuade studenterna 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 15)

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 lärarprogrammet 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 14)

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 (intervju 15) som tidigare läst historia på universitetet och därefter återgått till en lärarutbildning han tidigare en gång lämnat. 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 tillfällig. ”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 14)

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)

Sen var det kulturanalyskursen, och det var en jättekul grupp, men det var ju lite både och med den kursen. Det var jätteklurigt med den kursen. Det var litteraturen i början som vi inte förstod, och man förstod den inte riktigt i början vad det går upp, men sen faller bitarna på plats. (Intervju 11)

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.[[170]](#footnote-170) Ett talande exempel är en examinationsuppgift inom AUO2-blocket som uppmanade studenterna att utifrån en allmänt beskriven kontext själva ”formulera ett 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 skulle vara. 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 tyckte 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 sått. 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 23)

För att uttyda de underliggande koder man uppfattade 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 på kulturella och historiska referenser rika texter som annars kan verka främmande och främmandegörande – till exempel i Ödmans beskrivning av 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 de 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 inte utforskas systematiskt i dem 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[[171]](#footnote-171), 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 lärararbetet – 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 undervisningsförlopp, 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, kritiseras de inte sällan i en jämförelse med universitetets undervisning, en kritik som ofta uttrycktes av studenter med inriktning mot högre åldrar som i sina inriktningar under andra och tredje terminen läst både där och på Lärarhögskolan. Vi ska i studiens avslutande reflektioner kort återkomma till de två sista teman som här har berörts – studenternas moraliska förhållningssätt till kursinnehållet och deras förhållningssätt till kursernas relevans för yrket.

### Kurserna inom AUO-området

På grund av att de intervjuade studenterna valdes ut på AUO-blockets andra 20-poängsblock, kom intervjuerna med några få undantag[[172]](#footnote-172) att utgå från de intervjuades erfarenheter av sina första fyra terminer inom lärarprogrammet. I regel betydde detta att de gått en första introduktionstermin bestående av först antingen en s.k. tvärvetenskaplig kurs eller en annan ingångskurs och därefter en s.k. kulturanalyskurs. Därefter hade de flesta studenterna som regel läst s.k. inriktningskurser om 40 poäng. De senare kunde ha givits helt på Lärarhögskolan, vilket var fallet för vissa studenter med inriktning mot lägre åldrar. De kunde också till större delen ha givits på universitetet, vilket var fallet för vissa studenter med inriktning mot yngre åldrar och för alla med inriktning mot äldre. Vi ska här kortfattat redovisa några aspekter av de erfarenheter studenterna redovisade. Det följande får inte i något avseende läsas som en utvärdering av de kurser som omnämns. Det följande försöket att anlägga ett analytiskt perspektiv på erfarenheter studenterna förmedlar i intervjuerna balanseras inte av egna observationer av undervisningen, av analyser av kursplaner eller inlämningsuppgifter eller av intervjuer med lärare. Det är dock sannolikt att de mönster som går att urskönja i den bild de olika studenterna ger av studierna pekar ut aspekter av undervisningen som är värda att analysera mer utförligt – och att reflektera över för berörda institutioner, avdelningar och lärare. Vi begränsar oss till några få teman – kulturanalyskursen, AUO2-blockets kurser och de av studenterna själva berörda skillnader mellan undervisningen på universitetet och den på Lärarhögskolan inom inriktningarna.

#### Kulturanalyskursen

Denna kurs kan sägas ha tre syften, nämligen att ge en förberedelse för de högskolestudier den inleder, att fungera som en introduktion till både de partnerområden studenterna ska ha sin verksamhetsförlagda utbildning (VFU) i och till VFU-komponenten som sådan, och, slutligen, att vara en akademisk kurs i sig själv med ett eget akademiskt innehåll. Som vi tidigare sett är den kritik de intervjuade studenterna riktar mot denna kurs massiv och kritiken ska bara kortfattat upprepas här. Kursens akademiska komponent uppfattas som mycket otydlig till sitt innehåll. Den centreras kring begrepp som ”kultur”, ”kön”, ”klass” och ”etnicitet” utan att dessa begrepp ges alternativa men mer precisa innebörder, vilket gör att den uppfattas som förvirrad av studenter utan egen studievana och av dålig kvalitet av studenter med tidigare akademiska studier bakom sig. En aspekt som ofta lyfts fram av studenterna är en dålig eller obefintlig koppling mellan kurslitteraturen och det som i övrigt görs i kursen. Av flera intervjuade studenter kopplas denna oklarhet till en oklarhet i avseende på metoder för att samla in information i och om det partnerområde som kursen fokuserar. Dessa metoder uppfattas av många studenter som lösliga i formen och tillfälliga, det vill säga inte utvalda för att med viss systematik söka och använda sig av olika slags information. Många studenter anser sig själva ha fått improvisera dessa metoder. Oklarheten gäller också den osystematiska och ofokuserade feed-back från lärarna som flertalet av de intervjuade studenterna menar sig ha fått. Denna kritik gäller också kursens funktion som förberedelse för högskolestudier, vilken av starkare studenter ses som mycket svag och av svagare studenter uppfattas som förvirrande. Inte heller introduktionen till partnerområden och VFU-arbetet uppfattas som särskilt givande. Studenterna anser sig som regel inte ha ”kommit in” i de skolor där deras VFU ska utspela sig och att fördelningen av ansvar mellan dem själva, skolorna och Lärarhögskolan har varit oklar. Framför allt de senare aspekterna har diskuterats mycket på Lärarhögskolan och det bör understrykas att studenternas erfarenheter härvidlag reflekterar tidigare faser i organiseringen av VFU-samarbetet.

#### AUO2-blocket – Utbildningsvetenskapliga perspektiv

Detta kursblock består av fyra 5-poängskurser med ett tydligt akademiskt innehåll, utarbetade av de fyra ämnesråden på Lärarhögskolan. I förhållande till den underligga AUO1-nivån, där Kulturanalyskursen ligger, kan dessa kurser beskrivas som mycket krävande i akademisk mening, med ett jämförelsevis tungt inslag av teorier och begrepp, fokusering på texter och analytiska snarare än praktiskt tillämpade perspektiv. En stor andel av studenterna under de terminer kursen har givits har inte klarat det första tentamenstillfället. En utvärdering gjord av Studentkåren under 2005 visade att studenterna var mest tillfredsställda med den undervisning på kursblocket som gavs på SKL, men var bekymrade över vad som uppfattats som bristande likvärdighet mellan institutionerna på Lärarhögskolan i avseende på kravnivå och bedömning.

Intervjuerna bekräftar att detta kursblock uppfattas som ”svårt” av studenterna, samtidigt som det ges ett positivt erkännande som gediget och innehållsrikt.[[173]](#footnote-173) Studievana studenter med erfarenheter av universitetsstudier säger genomgående att det är första gången de på Lärarhögskolan mött kurser som liknat dem de mött på Stockholms universitet, men nu riktade mot traditioner inom pedagogikens område. De betonar kontrasten med den låga kravnivån inom AUO1-blocket. Exempelvis understryker den student som betecknade Kulturanalyskursen som en ”tio veckors semester” att detta block kräver heltidsstudier och en ”total satsning”. Kursinnehållet ses av dessa studenter som relevant och givande. Flera pekar på att de teoretiska perspektiv som kursen öppnar ger en viktig förståelse för skolan funktioner som de annars inte fått.

Mindre studievana studenter uttrycker intressant nog i intervjuerna i princip samma hållning till AU02-områdets kurser, men med vissa viktiga förskjutningar i tonvikt. Samtidigt som de med några undantag (exempelvis i citatet ovan om ”farbröder” vars teorier kommer att anses förlegade när tiden gått) erkänner vikten av de perspektiv kurserna öppnar, beskriver de dem som oerhört svåra (”jag fick läsa och läsa och läsa om och om igen”; ”först fattade jag ingenting, absolut ingenting”) och betonar vikten av att läraren varit klar, tydlig och förklarande. Just beroendet av läraren lyfts fram i flera intervjuer (”hon var jättebra, superbra, annars hade vi aldrig klarat det”), också negativt (”när läraren inte kan förklara, hur ska vi förstå då, så svårt som det var? Man tappar bort sig helt. Nej, det blev mycket sämre den andra kursen”). Flera studenter är mycket erkännsamma mot de storföreläsningar som ackompanjerar seminarierna (”utan dom hade jag aldrig fattat”). Tentamensformerna med en hemtentamen och en salsskrivning hade för flera av dessa studenter inneburit ett möte med skrivgenrer och förväntningar de aldrig tidigt mött (se tidigare citat i samband med behandlingen av undervisningens ”koder”). Flera studenter vittnade om att kurserna varit en personlig utmaning av ett slag de tidigare inte utsatts för (”jag fick satsa allt”). Den moraliska hållning som dessa studenter ofta ger uttryck för i sin syn på läraryrket och i sina förväntningar på lärarutbildningen, lyser samtidigt ibland igenom i kommentarerna till enskilda inslag i kurserna, till exempel när Foucaults disciplineringsperspektiv, Bourdieus framhävande av kulturella dominansförhållanden eller Ödmans beskrivning av den tidiga folkskoleundervisningen tillskrivs en moralisk dimension (”Det är hemskt att det är så”; ”Det måste vi arbeta mot”).

#### Studenternas jämförelser Stockholms universitetet och på Lärarhögskolan

Alla de intervjuade studenterna hade inte som en del av sina inriktningar gått kurser på Stockholms universitet, men åtskilliga hade erfarenhet antingen av sådana kurser, särskilt blivande ämneslärare. Den bild som framträder är inte helt enhetlig, men de allra flesta studenter beskriver universitetsundervisningen som mer krävande och mer givande i avseende på vad som kan kallas för ”traditionella” kunskaper, både ämneskunskaper och teorier om exempelvis språkinlärning. I många inriktningskurser har vissa didaktikmoment givits på Lärarhögskolan, under det att själva ämnesundervisningen skett på universitet. Flera studenter med inriktning mot de äldre åren beskriver dessa didaktikinslag som oklart strukturerade och illa integrerade med varandra och med andra kurser. Några av de intervjuade studenterna med inriktning mot andraspråksundervisning lyfte fram universitetsinstitutionernas kurser som exemplariska (”mycket innehållsrika och givande”), men förhöll sig kritiska till Lärarhögskolans didaktikinslag. Även studenter som inte kunde göra jämförelser med universitetets undervisning, kunde uttrycka stark kritik mot inslag i antingen den första s.k. Tväs-kursen de hade gått inom AUO1-blocket eller inslag i senare inriktningskurser på Lärarhögskolan (”Det var klapp och klang. Vi satt i timmar och skulle upptäcka matematiken i barnets värld. Men mest var det att vi sjöng och klappade i händerna. Helt värdelöst.”) Detta slags kritik är ett i intervjuerna återkommande inslag, vilket dock balanseras av ett erkännande, både från studievana och studieovana studenter, av vissa inriktningskurser och didaktikmoment givna på Lärarhögskolan och en parallell kritik mot begränsningarna i ämnesinriktningen på universitet. Flera studenter som gått alla inriktningskurser på Lärarhögskolan är mycket uppskattande (”det var superbra”) och de flesta studenter med inriktning mot äldre åldrar understryker att deras utbildning måste innehålla starka inslag av undervisningsmetodik och didaktik. Om kritiken från dessa studievana studenter av otydligheten och den låga kravnivån i många kurser på Lärarhögskolan är återkommande, är ett lika ofta återkommande tema att det slags diskussionsmiljö som pedagogiken där ofta tillhandhåller – inte minst i basgruppsarbetet – saknas på universitetet. Flera studenter understryker i intervjuerna vikten av denna diskussion och reflektion, inte bara över ämnesinnehållet i kurserna utan också över pedagogiska aspekter av detta innehåll. En av de intervjuade studenterna med inriktning mot de äldre åren formulerade på ett tydligt sätt visionen av en balans mellan reflektion och förhandling, å ena sidan, och fokuserat innehåll, å den andra:

Det är ju inget fel att diskutera mycket och se olika aspekter av saker och ting. Även när jag suttit med såna som, ja, blivande förskollärare då, ofta är dom ju äldre. Det kan vara svårt, men man lär sig av hur de ser saker. Det är bra på Lärarhögskolan och jag saknade det på universitetet. Men det får inte bli luddigt och oklart och liksom tillslut inte handla om något, att allt är lika bra. Om det är bra lärare här, som nu på den här kursen [AUO2-blocket], då blir det bra. Läraren kan inte hela tiden säga ”Vad tycker du?”, utan måste binda ihop det som sägs och kommer upp. (Intervju 15)

### Begrepp och studenternas erfarenheter

Intervjuerna hade behövt vara längre och mer djupgående för att studenternas syn på de olika kurser de gått skulle bli riktigt tydlig och intervjuerna hade också behövt kompletteras av en bild av den undervisning de rent faktiskt mött. Ett förvånande inslag i intervjuerna är att studieovana studenter sällan tar avstånd från AUO2-blockets kurser, vilka de samtidigt beskriver som oerhört svåra och krävande, under det att deras kritik är tydligare av AUO1-blockets kurser, i synnerhet av Kulturanalyskursen. En tolkning är att AUO2-kurserna är betydligt mer tydliga i de krav de ställer på studenterna – här gäller det att läsa och förstå teorier, begrepp och texter som har en betydelse som går att komma åt, även om detta kräver aldrig tidigare mötta insatser i termer av studiearbete. Personliga erfarenheter, reflektion och ”användningen” av dessa teorier, begrepp och perspektiv ges en ”ram” som i Bernsteins mening kan sägas vara starkare klassificerad, mer filtrerad. Studenternas erfarenheter ”möts” – i bästa fall – av kursernas centrala begrepp och tvärtom, samtidigt som dessa begrepp för enskilda studenter kan framstå som slutna och otillgängliga, mycket beroende på de enskilda lärarnas förmåga att skapa förbindelser mellan dem och studenternas erfarenheter. I en jämförelse tycks Kulturanalyskursens undervisning – så som den beskrivs i intervjuerna – bygga på en mycket svagare klassificering, en i hög grad helt öppen användning av egna erfarenheter och förmågor som skapar förvirring hos svaga studenter och kritik hos de studievana som ingenting ansåg sig ha lärt. De förra förstår inte de underliggande koder de misstänker existerar och får själva ge mening åt mycket av kursens innehåll. Vi ska senare i våra avslutande reflektioner återkomma till denna tolkning av intervjumaterialet.

### Studenternas erfarenheter av praktiken – VFU

När vi under intervjuerna kom in på den verksamhetsförlagda delen av utbildningen – VFU – var ett återkommande tema att få ”rätt” placering inom den inriktning studenterna valt. I den organisation som byggts upp för fördelningen av VFU-platser förväntas studenterna att få en placering som är relevant för deras respektive inriktning. Samtidigt är studenterna medvetna om de svårigheter som LHS har haft att få tillgång till tillräckligt många VFU-platser. Trots vissa problem i början av utbildningen, formulerade sig flertalet studenter positivt om sin VFU-placering. Ändå återspeglar studenternas uttalanden om den verksamhetsförlagda delen de skilda förhållningssätt de intar till utbildningen. Den student med inriktning mot svenska och religionskunskap som först blev placerad i en profilklass med engelska och samhällskunskap, men inte lät sig nöjas utan ”legat på” för att få till stånd ett byte till en skola inom sin inriktning, utgör ett exempel på det förhållningssätt där studenten själv är aktiv i utformningen av sin utbildning:

Jag har legat på så att jag får svensklektioner, jag har tryckt på VFU-sekretariatet. Jag ligger på och informerar mig, man måste ligga på. (Intervju 2)

- VFU:n? – Den har självklart varit bra /…/ Det är därför att det är intressant med den här VFU-uppgiften i den här kursen [AUO2]. Det ligger ett ansvar på mig att förstå VFU-uppgiften. /…/ Jag kommer snabbt in på en förskola, jag kollar i verksamhetspärmen och i schemat. (Intervju 5)

Att ”informera sig” och själv vara den drivande för att finna en lösning skiljer sig från det förhållningssätt där studenterna uppfattar sig, nöjda eller missnöjda, som utelämnade till den organisation som ansvarar för denna del av utbildningen. När en student med inriktning mot äldre åldrar placeras på en förskola tycker han att det är ”väldigt konstigt” och säger sig ”haft tur” när han senare placeras på högstadiet.

Jag tillhör väl de som är nöjda. I början var det mycket förskola, det var väldigt konstigt. Det var många som inte alls gick dit. Många hade ju jobbat länge inom förskolan, så det kom inte. Sen har jag varit på högstadiet, men det gick jättebra, över förväntan, faktiskt. /…/ Det gick jättebra, jag fick många timmar. Många säger att jag har haft tur. (Intervju 3)

Eller den student som tyckte det var ”jättesvårt” i början, men fann det avgörande att hon hade en handledare att ”prata med”.

- VFU-delen, har den fungerat? – I början var det jättesvårt med placeringen [att få en placering inom inriktningen]. Jag är jättenöjd, men i början gäller det att man har en handledare som man kan prata med. (Intervju 8)

En annan aspekt, som vi inledningsvis berört, är den betydelse som den förändrade ”praktiken” har fått i den nya lärarutbildningen.[[174]](#footnote-174) Förändringen mot ett mer akademiskt och reflekterande förhållningssätt skapar osäkerhet om ”vem man är som kommer” och om den roll och uppgift man som student har i den verksamhetsförlagda utbildningen. Att ”bara observera” och inte längre gripa in, ger obehagskänslor ”som om vi smet”.

- VFU:n? – Många på förskolan trodde ju att nu skulle vi komma som praktikanter som förr, men vi sa att vi bara skulle vara där tre timmar med våra uppgifter och sedan gå hem. Men jag tyckte det var lite obehagligt för att det var som om de misstrodde oss, som om vi smet. På den första VFU:n då hade våra lärare sagt att ”rör inte disktrasan”, men det var ju svårt att inte göra något, utan bara observera… då kommer man ju inte in i verksamheten. Nu ska vi ut och observera hur läraren beter sig mot barnen, vi har inte fått så mycket information… ibland kan man tycka, vem man är när man kommer… . Man vill inte komma till förskolan och inte veta, handledarna borde ha mer information så att de vet vad vi ska göra och så de är förberedda. Så att de vet, annars tror de kanske att vi ska smita undan. (Intervju 7)

VFU:n , hur har den fungerat? – Jodå, det har fungerat, men det är hela tiden det här dilemmat: är det obligatoriskt eller inte. Det är sååå jobbigt att inte veta, är det obligatoriskt, då ska det dras på betyget om man inte kommer, jag kan ju gå dit bara för att det är roligt. ( intervju 9)

### Engagemang i studentkåren

Under intervjuerna ställde vi frågor om hur mycket tid studenterna i allmänhet ägnar åt studierna, om arbete vid sidan om och om engagemang i studentkåren.[[175]](#footnote-175) Svaren berättar inte bara om vad studierna kräver i arbetsinsats, om studenternas ekonomiska situation eller om kåraraktiviteter, utan speglar också graden av integration i studentlivet*.* De studenter vars förhållningssätt till utbildningen vi tidigare beskrivit som ett individuellt projekt de själva har full kontroll över formulerar en mycket bestämd uppfattning om det utrymme lärarutbildningen får ta i deras liv. Initiativet är deras och de uttrycker ingen osäkerhet över förmågan att balansera familj och extraarbete i förhållande till studierna. De tycks på det klara med vad de vill ha ut av utbildningen och ser litet eller inget värde i att till exempel engagera sig i studentkåren.

Jag känner att lärarlinjen är en del i mitt liv, jag har familj. /…/ Jag har ju kamrater i klassen som kommer hit på morgonen och sitter sina åtta timmar. Och det gör ju inte jag. /…/ – Hur mycket tid ägnar du dig åt studier? Tre timmar/dag, ungefär./…/ Jag jobbar extra på helgerna. Jag är på ett korttidshem för autistiska barn, en och halv helg i månaden. Inga studielån. Vi lever snålt. /…/ – Kårlivet? Tisdagspuben?Nej, aldrig. Jag har vänner som jag aldrig hinner träffa. (Intervju 2)

Ointresset för aktiviteter inom studentkåren, vilket bland annat denna student uttalar, framstår på som förklarligt för studenter med familj och barn. Men oavsett social situation är det bara ett fåtal bland våra intervjuade studenter som engagerar sig i kåraktiviteter. I linje med tidigare resonemang kan det låga intresset för studentkåren i viss mån sägas återspegla den ringa grad av selektion som kännetecknar rekryteringen till lärarutbildningen. Kårengagemang uppfattas inte, framför allt inte bland studenter med ett rikare mått av kulturellt kapital, som en värdefull väg in i yrkets kultur och traditioner. De som tydligast avvisar tanken om engagemang i studentkåren, såsom den nyss citerade studenten, är också de som formulerar utbildningen som ett personligt projekt.

- Kåren? Till exempel tisdagspuben? – Nej, en gång när jag började, sedan en gång till. Nej, när jag pluggade ekonomi var det en merit att ha varit aktiv i kåren, men här vet jag inte om det betyder nå’t. Om du söker jobb och säger att du har haft hand om kassan på kåren på Lärarhögskolan, så ger ingenting extra. (Intervju 9)

- Är du engagerad i kåren? – Nej, det är inte min nisch. Jag passar inte riktigt in där. Det är lite flummigt. Tisdagspuben, jag går hellre till Stureplan. /… / Balen i lördags? Det skulle jag inte gå på. Nej, jag skulle inte tycka att jag har missat något. (Intervju, 6)

Dessa studenters syn skiljer sig från det förhållningssätt som kommer till uttryck inom gruppen av studenter med svagare kulturellt kapital, vilka visar en större osäkerhet om hur de ska förhålla sig till utbildningen och studentlivet i stort.

Jag ägnar mig helt åt studierna, gör ingenting annat, arbetar inte … jag är hellre fattig, jag tar det lugnt. Jag är ju lite äldre, så jag har inte de behoven /…/ – Kårlivet här? Ingen kontakt alls, faktiskt. – På lördag är det bal?… Jag deltar inte något kårliv alls. Jag har ofta hamnat i grupper där heller ingen annan gör det. Jag hinner inte med. Jag känner mig lite dålig, att jag inte går på något. (Intervju 3)

- Kåren? I lördags var det bal? – Jag funderade just på det, undrar vem som går, hyra klänning, med så många kvinnliga studenter, ska vi dansa med varandra, och så det är ju inte precis den typen av skola. Men jag kan tänka mig att de som bor här [på campus[ kan vara kul att gå och ta en öl. (Intervju 7)

Gick med i klubbmästeriet det första jag gjorde, annars hade jag inte varit kvar, det tar nästan lika stor plats som skolan (Intervju 4)

Den mest synbara skiljelinjen mellan dem som har eller kan tänka sig engagemang i studentkåren och dem ”som aldrig haft tanken” (Intervju 2) tycks gå mellan studenter med inriktning mot yngre och äldre åldrar. De som mest aktivt avvisat tanken om kårengagemang utbildar sig i inriktningar mot äldre åldrar, medan de som på ett eller annat sätt värdesätter kåren i störst utsträckning återfinns inom inriktningarna mot yngre åldrar. Även om det bara är ett fåtal av de intervjuade studenterna som haft någon kontakt med studentkåren är det ändå intressant att reflektera över kårengagemanget i relation till de skilda förhållningssätt som vi låtit strukturera analysen av intervjuerna. Dessa skilda förhålln­ings­sätt kan också relateras till studenternas uppfattning om lärarutbildningens status. När vi i intervjuerna tog upp frågan om utbildningens status, förmedlar studenterna en närmast ambivalent attityd, nöjda med sitt yrkesval, men väl medvetna om att antagningen till lärarutbildningen har en låg grad selektion.

När man söker till en utbildning vill man ju satsa lite grann… funderade på industridesign… man skulle ha satsat lite högre. Det är delat inom mig, det är ju det här jag vill hålla på med och andra sidan så… /…/ Så har man det sociala, de sociala övningarna inom utbildningen kan man ju använda inom de flesta yrken. (Intervju, 4)

I ett försök att konkretisera attityden till lärarutbildningens status ställde vi frågan om studenterna skulle kunna tänka sig att bära en tröja med LHS-logo på. Ingen intervjuad student svarade tveklöst ja.

- Du har ingen tröja som det står Lärarhögskolan på? – Det skulle jag visst kunna ha. – Jag sett att förbunden har sålt. – Nej, men visst det är jag inte främmande för. – Statusen då? Det är väl lite mittemellan, lönerna har ju blivit bättre.(Intervju 11)

- Är du stolt över att gå på Lärarhögskolan? – Jag är nog mer neutral. – Skulle du kunna tänka dig att köpa en tröja med LHS på. – Ja, om den är billig. – Är det status att gå på Lärarhögskolan? – Nej, men bilden av skolan är så svartmålad. (Intervju, 9)

- Du har ingen tröja där det står Lärarhögskolan? – Nej, nej. (skrattar) – Skulle du köpa en sådan tröja om man sålde den för 200 kronor? – Nej, det skulle jag nog inte, men det har nog mer att göra med att jag har ganska så bestämda åsikter om kläder, men NEJ, det skulle jag nog inte. Inte för jag tycker det är fel att ha en sån tröja, utan mer att jag nog inte skulle vara så förtjust att ha en sån.(Intervju 8)

### Studenternas arbete vid sidan om studierna

Av de tabeller vi tidigare redovisat i kapitel fyra framgår att lärarstudenterna i flera avseenden skiljer sig från de andra utbildningsgrupperna som ingår i den enkät vi inledningsvis beskrev. En viktig iakttagelse är att lärarstudenterna, tillsammans med studerande på sjuksköterskeutbildningen i betydligt större utsträckning än de andra grupperna har familj och barn. Likaså bor en förhållandevis stor grupp av lärarstudenterna i eget boende, det vill säga i bostadsrätt eller villa. Medelåldern är även högre i jämförelse med dem som studerar till exempelvis arkitekt eller läkare.[[176]](#footnote-176) Om man är gift och har familj och därtill ansvarar för hus och hem, leder detta sannolikt till ett liv som snarare påminner om den yrkesarbetandes än om den ”fria och obundna” studentens. Det är dock ett välkänt faktum att det för dagens studenter är svårt att ekonomiskt klara sig på bara studiemedel och att alltfler tvingas ta extraarbete. I vår studie har frågorna om extraarbete varit viktiga, eftersom svaren både säger någonting om lärarstudentens ekonomiska situation och om det faktiska utrymmet att vid sidan om studierna ägna tid till extraarbete, vilket lärarstudenterna gör i betydligt högre utsträckning än till exempel läkar- och arkitektstudenterna. Men intressant ur ett utbildningssociologiskt perspektiv är också att se detta extraarbete som uttryck för en låg grad av integration i utbildningen, parallellt med det svaga engagemanget i studentkåren. I vilken utsträckning investerar studenterna tid och intresse i aktiviteter vid sidan om det som är obligatoriskt i utbildningen? På vilket sätt låter sig studenten formas av den miljö som utbildningen utgör? Hur byggs en yrkesidentitet upp? Den relativt sett låga graden av integration ska också ses i förhållande till lärarutbildningens rekrytering. Med den svaga eller obefintliga selektionen skapas sannolikt heller inte förutsättningarna för den känsla av utvaldhet som ligger till grund för samhörigheten i utbildningen på starkt selektiva program som arkitekt- eller läkarlinjen. Graden av integration i utbildningen återspeglar det värde studenterna tillmäter investeringar inte bara i de rent obligatoriska inslagen i studierna utan i den kultur och i den identitet som det framtida yrket och yrkeskarriären representerar.

En majoritet av de intervjuade studenterna berättar att de för att klara sig ekonomiskt har behov av någon form av extrainkomster. Även om det i analysen inte varit möjligt att urskilja något tydligt mönster, tycks det ändå som om de något äldre studenterna, de över 30 år, med ett lägre socialt ursprung och oavsett social situation, inte arbetar extra, medan studenterna med ett större mått av kulturellt kapital oavsett ålder och social situation extraarbetar.

Jag jobbar extra på helgerna. Jag är på ett korttidshem för autistiska barn, en och halv helg i månaden. Inga studielån. Vi lever snålt. (Intervju 2)

Jobbar nu, jag jobbar på chefrekryteringsföretag, jag jobbar en och halv dag i veckan. Jag måste ha pengar. Jag är äldre och gift. (Intervju 1)

Arbetar extra som personlig assistent. Denna termin är det tio timmar i veckan. (Intervju 10)

Jag ägnar mig helt åt studierna, gör ingenting annat. (arbetar inte) … jag är hellre fattig, jag tar det lugnt. Jag är ju lite äldre.(Intervju 3)

Jag jobbar extra ibland på förskolor (Intervju 8)

Även studenternas svar på frågor om hur man skaffar sig kurslitteraturen kan ses som uttryck för en svag integration i utbildningen som kultur. Flertalet av studenterna hade som mål att låna all kurslitteratur, medan några beskrev sig alltid ”vara för sent ute” för att hinna låna och då tvingades köpa den. Att köpa kurslitteratur är en stor utgift om man bara har sina studiemedel och lite extrainkomster att leva av, men oviljan att göra denna investering ger en bild av hur studenterna skattar värdet av äga den:

Jag lånar i största möjliga utsträckning. /…/ Jag är effektiv i min läsning. (Intervju, 2)

- Köper du kurslitteratur? – Nej, det går inte. Jag gjorde det i början, den kan man ju sälja. Lånar och läser referenslitteraturen. (Intervju 3)

- Litteraturen?- I början köpte jag, jag har lånekort /…/ man kan gå in på nätet, det har jag lärt mig. /…/ Väldigt mycket tid går åt att köpa böcker, mer än att läsa. /…/ – Det är ingen bok du tycker att du vill köpa? – Jo (skratt), Hartman, skrivhandledning, sådan bok är ju alltid bra att ha. Böcker om drama som man kan ha i jobbet. De andra böckerna tror jag att aldrig kommer att öppna igen. (Intervju 7)

## Några avslutande reflektioner

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 bild samspelet mellan studenternas sociala ursprung, egna studiekarriär och förhållningssätt till och användning av lärarutbildningen. I denna framtonar tydligt skillnaden mellan studenter med ett starkt kulturellt kapital och dem med ett svagt sådant. 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.

Den mest väsentliga kritiken i HSV:s utvärdering rör lärarutbildningens (vid LHS och flera andra lärosäten) brist på sammanhållande struktur och frånvaro av ”röd tråd”.[[177]](#footnote-177) Studenternas uttalanden om ”bristen på sammanhang” har av HSV uppfattats som korrekta beskrivningar av lärarutbildningen, vilket också föranlett föreslag till åtgärder. Intervjuerna med de 27 studenterna bekräftar delvis denna bild. I intervjuerna berättar studenterna om svårigheterna att förstå hur olika kurser och moment förhåller sig till varandra och att syftet med enskilda kurser för dem varit svårt att få grepp om. En av de centrala idéerna i lärarutbildningsreformen – att erbjuda studenterna fria val av kurser och inriktningar – har framför allt för studenter med ringa erfarenhet av tidigare högskolestudier bidragit till utbildningens svåröverskådlighet. Dessa studenter har förväntat sig en på förhand uttänkt ordning, där vissa kursval naturligt skulle följas av andra. De kontrasterar mot studenter med ett rikare mått av kulturellt kapital och med tidigare erfarenheter av högskolestudier, vilka uppfattar det rika utbudet av kurser och inriktningar som en möjlighet att själva aktivt utforma sin utbildning. Det är intressant och något paradoxalt att den utbildningspolitiska ambitionen att bredda rekryteringen till högskolan, vilket också lett till en ökning av studenter från studieovana miljöer till framför allt lärarutbildningen[[178]](#footnote-178), genom reformens utformning snarare har förstärkt känslan hos dessa studenter av att vara utlämnad till en utbildning de inte förmår att greppa.[[179]](#footnote-179)

En annan viktig punkt i HSV:s utvärdering är rekommendationen att avsätta tillräckliga och adekvata vägledningsresurser för att ”skapa förutsättningar för rationella val”.[[180]](#footnote-180) Efterfrågan på ökad tydlighet återkommer på olika sätt i våra intervjuer och kan som HSV gör tolkas som ett behov av förstärkta vägledningsresurser. Men intervjuerna gör tydligt att den uttalade önskan om rådgivning också har att göra med ett behov av personlig kontakt för att kontextualisera och konkretisera de alternativ som utbildningen erbjuder. Många studenter tycks sakna tilltro till förmågan att på egen hand värdera den information som ges. För just ”svaga” studenter, för vilka högskolan framstår som en överväldigande och odifferentierad överhet, är det först när någon personligt ansvarig kan tyda kartan av möjliga studievägar som studenten känner sig säker. Vårt syfte är här inte att instämma eller ifrågasätta omdömena i HSV:s utvärdering, utan peka på vikten av ett utbildningssociologiskt perspektiv på studenternas skilda förhållningssätt till utbildningen.

De studenter vi har mött under arbetet med denna studie har på olika sätt givit uttryck för en vilja att skapa en brygga mellan sin egen personliga historia och sitt framtida yrke. Mötet med den akademiska professionsutbildningen har framför allt för studieovana studenter skapat en tveksamhet inför meningen med ett alltmer reflekterande, dokumenterande, skrivbaserat och teoretiserande arbetssätt och den relation till den förväntade yrkespraktiken de genom detta arbetssätt ska bygga upp. Denna tveksamhet kommer kanske som mest tydligast fram i deras vilja att ”gripa in” och uppställa normer för hur förskolan eller skolan *borde* vara, vilken de upplever har fått stå tillbaka för analys och reflektion.[[181]](#footnote-181)

Bland de studenter som idag söker sig till lärarutbildningen kommer en förhållandevis stor andel från hem där ingen av föräldrarna tidigare har studerat vid högskola.[[182]](#footnote-182) För denna grupp av studenter, som tillhör den första generationen inom familjen som söker sig till högskolan, kommer läraryrket att betyda ett socialt uppåtstigande. Beslutet att söka till en högskoleutbildning innebär ett uppbrott från den miljö de kommer ifrån. Det sammanhang de nu ska orientera sig i är en akademisk högskoleutbildning. De ställs inför kravet att läsa akademisk litteratur och att skriftligen sammanställa inlämningsuppgifter och uppsatser. Förändringen av lärarutbildningen utgör del av den akademisering som tidigare mer renodlade yrkesutbildningar nu genomgår. I denna lärarutbildning skolas studenterna i förmågan att reflektera för att med kritisk distans kunna förhålla sig till det invanda och vardagliga. För att tala med den franska sociologen Muel-Dreyfus skolas studenterna till att uppnå en *distanserad närhet* till sin kommande yrkespraktik. [[183]](#footnote-183)

I arbetet som lärarutbildare lär vi känna studenterna framför allt genom deras skriftliga arbeten. I inlämningsuppgifter och examensarbeten uppmanas studenterna att problematisera, det vill säga att med reflekterande distans utveckla sina frågeställningar och att tona ned alla uttryck om hur förskolan eller skolan *borde* vara inrättad. Normer för hur det borde förhålla sig ses som felsteg i framställningen. Men ofta lyser värderingarna eller snarare tron igenom – tron på att mer motion på schemat skulle få eleverna att lära sig bättre, tron på att nyttigare skolmat gör dem piggare och mer koncentrerade, tron på att mer friluftsliv för förskolebarnen gör dem friskare och gladare, tron på att skolämnen ska integreras med varandra, tron på att alla ska behandlas rättvist, tron på att svenskfödda elevers och invandrarlevers kultur ska respekteras som likvärdig, tron på att ingen skillnad ska finnas mellan könen, och så vidare. Dessa slutsatser föregås ofta av alarmerande beskrivningar av hur lite vi rör på oss nu för tiden, hur våra måltidsvanor har förändrats, hur det moderna livet har gjort oss mer infektionskänsliga, hur skrämmande en gammaldags katederpedagogik är. I detta samhällstillstånd, menar studenterna, har skolan och lärarna en uppgift, eller snarare, en mission. I rollen som handledare är det vår uppgift att tygla det normativa och peka på både kravet på och möjligheten av reflektion och kritisk distans. Det normativa, eller viljan att göra gott tycks för dessa studenter utgöra energin för att prestera en uppsats. Tron på de positiva effekterna av till exempel utökad tid för idrott i skolan, för förändrade matvanor eller för ämnesintegration kan i studenternas arbeten ibland framstå som (den enda) drivkraften i deras studier. Kan det vara så att de studenter som mest uttrycker denna vilja är studenter ur lägre sociala skikt för vilka högskolestudier inte är någonting självklart och att den är mest vanlig hos studenter som känner sig främmande i en utbildning som i första hand värdesätter förmåga till reflektion och kritisk analys snarare än viljan att gripa in – och göra gott? Är ”den goda viljan” för dessa studenter också ett sätt att bygga upp en yrkesidentitet i en institutionell miljö där de har svårt att identifiera sig med de akademiska förebilderna?

Den bild intervjuerna ger av studenternas möte med det vi ovan kallat utbildningens och undervisningens ”koder” – principer bakom analyser, begrepp och teoretiska perspektiv samt dessa relationer till varandra, osynliga regler för olika textgenrer – kastar ljus över vår erfarenhet av både handledning och undervisning. I mötet med studenter vars tidigare bana inte givit dem redskapen för att förstå och använda sig av dessa koder, det vill säga med studenter som inte besitter det kulturella kapital som avkodningen och avmystifieringen förutsätter, tycks två huvudsakliga institutionella strategier möjliga, två förhållningssätt i undervisningen från lärare och i kursplaner och inlämnings- och examinationsuppgifter. Det första består i att inte på allvar försöka ringa in den brottyta där studenternas erfarenheter, förhållningssätt, förväntningar, moraliska attityder, kulturella färdigheter och kunskaper ”möter” utbildningens mer eller mindre synliga krav i avseende på reflektion, begrepp, teoretiska perspektiv och förväntningar på färdighet i läsning och skrivande. Detta sker – i vår erfarenhet av utbildningen och att döma av de intervjuade studenternas vittnesbörd om den utbildning de genomgår – genom att det vi kallat för utbildningens innehåll och krav inte tydliggörs och upprätthålls *samtidigt* som de anpassas till och görs tillgängliga för studenterna, utan istället fördunklas, hålls kvar vid namnet men inte i sitt verkliga innehåll, kort uttryckt görs oklara. När detta sker skapas det som med Bernsteins begrepp skulle kunna kalla för en svagt klassificerad undervisning byggd på osynliga koder[[184]](#footnote-184) som aldrig förklaras för de icke-invigda studenterna men däremot förstås av de invigda (i den mån det alls finns något att förstå, bör det tilläggas) eller det man med Vygotskij skulle kunna kalla ett oklart förhållande mellan vetenskapliga och spontana begrepp[[185]](#footnote-185). Förtätat kommer denna mekanism inom lärarutbildningen till uttryck i den kritik som en av de intervjuade, ”starka” studenterna formulerade i anmärkningen att på Lärarhögskolan får studenterna från lärarna alltid som svar på frågan om vad ett begrepp eller ord betyder en motfråga – ”vad tycker du?”. Detta ”vad tycker du?” har ofta inte som funktion att klargöra, förtydliga eller fördjupa, utan lämnar innehållet lika oförklarat som från början och lika fritt för spontana tolkningar. Det går bara att spekulera om varför detta, som vi kan kalla det, icke-utmanande förhållningssätt inte sällan tycks förekomma i undervisningen – att studenternas egna erfarenheter inte ska utmanas på ett konkret och tydligt sätt av innehållet i de kurser de går, av läsning, begrepp, skrivande i olika genrer, och att undervisningen har som en av sina huvuduppgifter att skapa detta möte.

Den andra institutionella strategin består i att med så stor medvetenhet som möjligt om villkoren under vilket det sker skapa just detta möte mellan studenternas erfarenheter, förväntningar och färdigheter, å ena sidan, och ett klart artikulerat innehåll, å den andra. Det sker med ett slags nödvändighet i handledningen av examensarbeten som skrivs av studenter som med nuvarande svaga progression inom AUO-området i alla fall inom lärarutbildningen aldrig tidigare skrivit större och mer innehållsrika texter med krav på teoretisk stringens. Om kraven på en uppsats på C-nivå ska kunna upprätthållas måste studenternas spontana normativa förhållningssätt utmanas och ersättas av ett beskrivande och analyserande förhållningssätt, men utan de tystar ner sina erfarenheter och sin vilja att bidra till att göra skolan bättre eller känner uppgivenhet inför en övermäktig uppgift. Vår erfarenhet är att detta möte – i denna positiva betydelse av utmaning och personlig utveckling – går att skapa, men bara under förutsättningen att kursernas innehåll och krav (i avseende på begreppförståelse och färdigheter som avkrävs studenten) är fullt medvetna för kursplaneskrivarna och de undervisande lärarna. Detta innebär att de själva till fullo behärskar både innehållet som sådant *och* den svåra konsten att skapa förbindelser mellan detta innehåll, å ena sidan, och erfarenheterna och förmågorna hos de studenter som ställs inför det, å den andra. De positiva omdömen i intervjuerna av AUO2-blockets kurser och undervisning, trots dessa kursers höga svårighetsgrad, vittnar om den potential som ligger i ökad progression inom AUO-området och ökad tydlighet i avseende på undervisningens innehåll och faktiska relevans för studenterna.

## Referenser

Beaud, S. (2002): 80% au bac. Et après...Les enfants de la démocratisation scolaire, Paris, La Découverte

Bernstein, B. (1971): “On the Classification and Framing of Educational Knowledge” i Michael Young (ed), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London, Collier-Macmillan.

Boltanski, L., Bourdieu, P. (1985): ”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

Bourdieu, Pierre: « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n 30, 1979, s. 3-6,

Broady, D. (1991): *Sociologi och epistemologi : om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*, Stockholm: HLS förlag

Broady, D. m.fl. (2000): Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier. / I SOU 2000: 39: *Välfärd och skola. Antologi från Kommittén Välfärdsbokslutet*, Stockholm, Fritzes offentliga publ.

Broady, D., Börjesson, M.,Palme, M., (2002): ”Det svenska högskolefältet under 1990-talet. Den sociala rekryteringen och konkurrensen mellan lärosätena”, i Thomas Furusten (red): *Perspektiv på högskolan i ett förändrat Sverige*. Stockholm, Högskoleverket.

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

Börjesson, M. (2004): *Det svenska högskolefältet och lärarutbildningarna*. *Rapport från det av Vetenskapsrådet finansierade projektet "Kampen om studenterna. Det svenska högskolefältet och lärosätenas rekryteringsstrategier 1993-2003”*, Uppsala: SEC, ILU.

Börjesson, M. (2005): *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*, SEC Research Reports/Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, No. 37.

Calander, F. (2005): *Mellan akademi och profession. Nitton svenska lärarutbildares berättelser om lärarutbildningen igår och idag*. Rapport nr 4, LÄROM, Uppsala Universitet, pedagogiska institutionen.

Muel-Dreyfus, F. (1985):”Utbildning, yrkesförväntningar och grusade förhoppningar” i Broady, D. (red.) *Kultur och utbildning, Om Pierre Bourdieus sociologi*. UHÄ/FoU, Skriftserie 1985:4

Palme, M. (1989): *Högskolefältet i Sverige.* Stockholm, UHÄ

*Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Del 1, Reformuppföljning och kvalitetsbedömning, Del 2, Lärosätesbeskrivningar och bedömningar, Högskoleverket, 2005.

Vygotskij, L (2001): ”Tanken och ordet” i *Tänkande och språk*. Göteborg, Daidalos.

# Personlighetsutveckling och målrationalitet. Gymnasieskolans profilering i Stockholmsregionen i början av 2000-talet (2008)

1. Som ett svenskt exempel – med särskilt intresse för utforskandet av just den här antydda polariteten – kan nämnas Ulf Blomdahls undersökningar av ungdomars fritidspraktiker. Genom att använda skilda indikatorer på ekonomiska och kulturella tillgångar hos ungdomarnas familjer har han kunnat göra troligt, på grundval av ett större kvantitativt insamlat material, att en polaritet av detta slag utgör en viktig dimension av det sociala rummet. [↑](#footnote-ref-1)
2. Just dessa två uttryck användes av ett flertal intervjuade föräldrar inom vad som Uttrycket användes vid ett flertal tillfällen av föräldrarna när de ombads karaktärisera den kommun i vilken familjen var bosatt. [↑](#footnote-ref-2)
3. Uttrycken inom citationstecken är hämtade från föräldrarintervjuerna. [↑](#footnote-ref-3)
4. Uppgifterna om priser här och i del följande grundar sig på samtal med lokala mäklare och på ett studium av villaannonser. [↑](#footnote-ref-4)
5. Sökandet efter det som överskrider familjen – huvudsakligen artikulerat i och förmedlat genom ungdomskulturen och media – kunde givetvis spela en mycket viktig roll i den egna utvecklingen. Till ungdomsteatern sökte sig exempelvis ibland ungdomar för vilka teatern fungerade som viktig motvikt mot föräldrahemmet, "ett andra hem". I intervjuerna med ungdomar i och utanför teatern var det dock slående att den värld som familjen representerade var så avgörande för vad ungdomarna uppfattade som någorlunda realistiska möjligheter och vad de uppfattade som "drömmar". [↑](#footnote-ref-5)
6. Det är sant att åtskilliga ungdomar har en mycket reducerad familj. I det empiriska material som ligger till grund för denna studie finns ett sådant fall (enda barnet till en frånskild moder med praktiskt taget inga släktkontakter). Den flicka det här är fråga om saknade också alla de tillgångar som den övre medelklassens barn ägde genom sina familjer. [↑](#footnote-ref-6)
7. Denna senare aspekt fick en tydlig illustration i intervjuerna, gjorda med ett drygt års mellanrum, med en flicka som i första intervjun befann sig i en fas av revolt och uppgörelse med familjen, men vid tidpunkten för den andra intervjun föreföll ha gjort upp med sin egen revolt. En analys som bara byggt på den första berättelsen hade haft alla chanser att överbetona brottet med familjen och missa kontinuiteten i familjens sociala reproduktion. [↑](#footnote-ref-7)
8. De hade till exempel varit önskvärt med åtminstone två intervjuer med visst tidsmellanrum, eller att om möjligt intervjua modern och fadern var för sig. [↑](#footnote-ref-8)
9. 1 den följande texten har i regel bara den romerska siffran använts för att ange intervjucitats ursprung. 1 de fall det inte av sammanhanget framgår om citatet gäller en föräldrarintervju eller en intervju med barnet, har förutom den romerska siffran också förälderns yrke angivits. [↑](#footnote-ref-9)
10. Se avsnittet om kulturell och ekonomisk medelklass. [↑](#footnote-ref-10)
11. Även familjer som bodde i de mest prestigeladdade och dyra områdena i Ekeholmsnäs kunde ha ärvt sina bostäder eller för länge sedan betalat av sina villalån; de behövde därför inte ha särskilt stora inkomster för att bo kvar. För nyinflyttade familjer krävdes däremot betydande inkomster eller en viss förmögenhet. [↑](#footnote-ref-11)
12. Denna sociala mekanism – att existerande men jämförelsevis små skillnader inom en mycket selektiv social miljö kan uppfattas som stora och betydande – torde vara en av de faktorer som mest bidrar till "naturaliseringen" av den sociala miljön. [↑](#footnote-ref-12)
13. Bara mängden av liknande mer eller mindre synliga regler gjorde att det enda sätt barnen kunde behärska dem på var att göra det "naturligt", spontant och utan att reflektera. [↑](#footnote-ref-13)
14. Del är kännetecknande att för dem bland de äldre ungdomarna, som i särskilt hög grad uppfattade sig som revoltörer mot Ekeholmsnäsmiljön, framstod just Södermalm som den mest spännande stadsdelen i Stockholm. [↑](#footnote-ref-14)
15. Syftet med denna studie har inte varit att studera ungdomar ur sociala grupper med särskilt lite av ekonomiska och erkända kulturella tillgångar. Ett fåtal intervjuer med sådana familjer har gjorts. Ett av de mest slående dragen i dessa intervjuer var emellertid just den ovilja familjerna visade att uttala sig om en framtid för barnen de inte ansåg sig ha någon kontroll öven "Man kan bara hoppas att det inte går snett. För påverka, det kan jag inte." (XXI); "Vi vet ingenting, för vi har inte blivit informerade /dvs. om utbildningssystemets alternativa vägar/." (XX); "Det är helt öppet/.../Nuförtiden kan man inte veta. allt är så osäkert. Bara han inte tröttnar innan det /skolan/ tar slut." (XVII) [↑](#footnote-ref-15)
16. I intervjusamtalen med föräldrarna om barnens musikövande kunde denna disciplinerade användning av tiden lyftas fram som en viktig poäng. Man talade om nyttan i att barnen lärde sig att "koncentrera sig", i att de "målmedvetet" satsade på något eftersträvansvärt, att de inte "gav upp" vid "minsta tänkbara motstånd", utan själva fick inse att somliga mål bara kunde uppnås genom ett långsiktig hårt arbete. Så pass skilda aktiviteter som konståkning och ishockey kunde bli föremål för liknande värderingar. [↑](#footnote-ref-16)
17. En reservation bör göras för det resonemang som här förs. Till en del kan naturligtvis både föräldrarnas och barnens tendens att peka på nyttan och det uppfostrande värdet i olika aktiviteter vara en effekt av själva intervjusituation, dvs. ett tillmötesgående försök att inför intervjuaren rättfärdiga intressen eller olika val man träffat genom att tillskriva dem en uppfostrande avsikt. Det kvarstår dock att de intervjuade övre medelklass- och medelklassföräldrarna, i skarp kontrast mot föräldrar med arbetaryrken, så ofta resonerade om barnens intressen på det sätt som antytts ovan. [↑](#footnote-ref-17)
18. Detta tillstods också av medlemmarna i en rollspelsförening i Ekeholmsnäs som intervjuades kollektivt. [↑](#footnote-ref-18)
19. Det finns skäl att reservera sig mot den starka betoning av individualismen i förhållandet till idrott som gjorts här. Ingen av de övre medelkassungdomar som utgjorde kärnan i undersökningen hade pä allvar ägnat sig åt en utpräglad lagsport Det hade varit befogat att söka upp ungdomar som verkligen gjort detta (exempelvis spelat fotboll) och ändå delade dessa ungdomars övriga sociala karaktäristika. [↑](#footnote-ref-19)
20. Avsikten är här inte att ge konturerna av en färdig teori om sociala klasser, utan att i all enkelhet framhäva skillnader som tycks nödvändiga att göra i analysen av det empiriska materialet. Jag använder den något lösliga termen "övre medelklass" för att beteckna fraktioner inom "medelklassen" vilka med andra, knappast mindre lösliga, termer kan omnämnas som "överklass" eller "socialgrupp 1" – familjer med ganska avsevärda mått av ekonomiska och/eller kulturella tillgångar (gymnasie- och universitetslärare, kulturjournalister, advokater, läkare, civilingenjörer, ekonomer, reklammän, marknadsförare på chefsnivå, direktörer, egna företagare med akademisk utbildning...) – och vilka bör avgränsas inte bara från en "lägre medelklass" (kontorsanställda, butiksanställda etc.), utan också från mellanliggande fraktioner. Universitetslärare och högstadielärare bör inte blandas samman. Det behöver kanske inte påpekas att grova klassificeringar av detta slag ("arbetarklass", "medelklass", "övre medelklass", "borgerlighet") tenderar att dölja komplexiteten i den sociala verklighet de vill beskriva, till exempel sammansättningen av de symboliska och ekonomiska tillgångar familjerna förfogar över, fördelningen av kapital mellan föräldrarna, den lutning var och en av föräldrarnas och familjens egen sociala bana haft. den geografiska tillhörighetens betydelse, etc.. PÅ denna punkt hänvisas till Pierre Bourdieus resonemang om "den konstruerade klassen" i 2:a kapitlet av *La distinction.* [↑](#footnote-ref-20)
21. Denna text skrevs tillsammans med Barbro Berg och Donald Broady som en del av rapportering från det av dåvarande UHÄ finansierade forskningsprojektet « Högskolefältet i Sverige ». Tre andra texter från samma projekt är Mikael Palme: *Högskolefältet i Sverige. En empirisk lägesrapport*…##, Donald Broady och Mikael Palme: *Högskolan som fält och studenternas livsbanor*, Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi 1. Stockholm: HLS Förlag, och Mikael Palme: “Personlighetsutveckling som social strategi”, ## [↑](#footnote-ref-21)
22. Les recherches présentées ici ont pu été réalisées grâce au support financier de la Direction nationale des universités (UHÄ), Stockholm. [↑](#footnote-ref-22)
23. Selon un recensement effectué en 1986, la moitié des PDG's des entreprises représentées sur la bourse de Stockholm avaient un diplôme d'ingénieurs diplômés, l'autre moitié étant des économiste ou des juristes. Cf. *Dagens Industri*, 17 février, 1986. [↑](#footnote-ref-23)
24. Pendant une période, à partir de la fin des années 70, "l'expérience professionnelle" (mesurée comme le nombre d'année de travail, y inclut travail Manuel), pouvait compenser une note moyenne modeste, mais cette possibilité a continûment perdu son importance. Actuellement, un concours pour l'entrée dans les facultés a été introduit qui constitue une voie d'accès alternative. [↑](#footnote-ref-24)
25. A fin d'éviter de créer une opposition fausse entre l'identité sexuelle et l'identité sociale (ou, ici, entre la variable "sexe" et la variable "origine sociale"), on a repris, dans l'analyse première, les profils sociaux des formations selon le sexe. Ainsi, l'analyse distingue entre "fille d'un ingénieur diplômé", "fils d'un ingénieur diplômé", etc.. [↑](#footnote-ref-25)
26. Le terme "formation" désigne ici une formation déterminée dans une école ou un établissement universitaire déterminé. Autrement dit, on distingue entre, par exemple, génie physique à KTH (l'École Polytechnique Royale de Stockholm) et génie physique de l'École polytechnique de *Chalmers* à Göteborg, etc.. [↑](#footnote-ref-26)
27. Écoles qui ne font pas partie intégrale du système d'éducation formelle et qui étaient, à l'origine, crées par des mouvements sociaux tels que le mouvement d'ouvrier, les associations des paysans ou les mouvements chrétiens. Les "écoles du peuple" ont joué un rôle important dans la formation du mouvement social-démocrate, entre-autres dans la formation des cadres et des leaders politiques. [↑](#footnote-ref-27)
28. Il faut ajouter que rien suggère que certains des champs de production culturelle (littérature, critique littéraire, journalisme et média) – ou, plus exacte, les positions dominantes de ces champs – soient dominés de façon évidentes par des agents issues de la classe dominante. On pourrait se demander si l'investissements considérables exigés pour des carrières de haute pente ici se fassent plus facilement par les nouveaux entrants des classes moyennes et de province qui, ayant tout à gagner et peu à perdre, se soumettent complètement aux conditions de la compétition et prennent les risques d'être éliminés ou d'occuper des positions modeste sans avoir gardé d'autres voie alternatives. Les entretiens indiquent justement que l'hésitation des étudiants issus de la classe supérieure face aux droits d'entrée de certains des champs de production culturelle s'expliquent par leur refus de mettre tout sur une carte et par un habitus qui les dispose à toujours garder des alternatifs ouverts et de faire seulement des choix les plus informés. [↑](#footnote-ref-28)
29. Le second facteur du premier traitement des données (femmes et hommes sépares) fait visible une hiérarchie sociale dans les deux régions du champ, allant des classes populaires aux groupes appartenant à la classe supérieure. Le troisième facteur (Graphique 2) met en lumière une seconde opposition: pour les deux régions s'établit une opposition tout-à-fait parallèle entre d'une part les formations dominées par des groupes proches au secteur privé et au champ d'économie (fils d'industriels, de cadres supérieurs et moyens privés, d'employés de commerce, de commerçants etc..) et, d'autre part, des formations dominées par les étudiants issus des groupes sociaux proches plutôt au secteur publique et dépendants de leur capital scolaire et culturel (professeurs d'université, médecins, professeurs secondaires, instituteurs). [↑](#footnote-ref-29)
30. Il faut mentionner la bataille que se déroule sur l'épithète ancienne "royale", contestée, dans les temps modernes, par la Direction nationale des universités, mais néanmoins utilisée par l'école, par exemple dans son logotype. [↑](#footnote-ref-30)
31. L'analyse esquissée ici est basée sur les données d'une enquête postale réalisée dans quatre institutions (HEC de Stockholm, la formation d'économie de l'Université de Stockholm, l'École de journalisme de Stockholm, la formation d'intermédiaires culturels de l'Université de Stockholm; n=364), et sur des entretiens approfondis réalises sur les mêmes institutions (N=55). Le questionnaire utilisé pour l'enquête postale inclut 66 questions sur l'origine sociale, la carrière scolaire et professionnelle, les études, la culture estudiantine, et sur les pratiques sportives et culturelles des étudiants. [↑](#footnote-ref-31)
32. Les données ont été objet d'une analyse des correspondances. [↑](#footnote-ref-32)
33. Cf. *Demokrati och makt i Sverige* (Démocratie et pouvoir en Suède), SOU 1990:44; rapport principal de la commission nationale sur le pouvoir, une enquête très vaste qui a produit une vingtaine des livres. [↑](#footnote-ref-33)
34. Cf. Anders Isaksson dans *Veckans affärer*, no 48, 1986. [↑](#footnote-ref-34)
35. Cf. Isaksson, op.cit., et Anders Isaksson et Anders Johnsson, à paraître, 1992. [↑](#footnote-ref-35)
36. Projektet "Gymnasieskolan och det kulturella kapitalet", finansierat av Skolverket. [↑](#footnote-ref-36)
37. För de strukturer som de korrespondensanalytiska bearbetningar lyfter fram och som är baserade på det absoluta antalet elever som svarar mot olika karaktäristika, betyder detta ingenting, eftersom dessa bearbetningar är gjorda på absoluta tal. Däremot måste givetvis alla andelsberäkningar som baserar sig på så små antal hanteras med försiktighet.

    Ytterligare ett påpekande bör göras: de elevregister på vilka de följande analyserna grundas upptar endast elever som gick direkt från årskurs 9 till gymnasiet. Dessa uppgick till drygt 90% av alla elever i årskurs 1. De övriga 10 procenten utgjordes av elever som gjort upphåll mellan grundskolan och gymnasieskolan och till en mycket liten del av elever som av olika skäl gick om årskurs 1. [↑](#footnote-ref-37)
38. I det forskningsprojekt om gymnasieskolan i Stockholmsregionen, i vars inledande fas den här föreliggande studien utförts, ska visst intresse också ägnas åt de enskilda gymnasieskolornas historia. Man skulle grovt kunna skilja mellan tre olika slags gymnasieskolor i regionen: för det första de gamla läroverken, exempelvis Kungsholmen, Södra Latin, Östermalm; för det andra de gymnasier som vuxit fram, ofta i förorterna, under 50- och 60-talens expansionstid och som kännetecknas av att socialt sett blandade elevgrupper och av att de ofta täcker ett brett spektrum av linjer, från de teoretiska till de yrkesförberedande 2-åriga (exempelvis Farsta, Brännkyrka); för det tredje de rena yrkesgymnasierna (Polhem m fl). [↑](#footnote-ref-38)
39. En annan mekanism som påverkade rekryteringen till enskilda skolor var att andra kommuner utan gymnasieskola eller med begränsat utbud av gymnasielinjer kunde betala Stockholms kommun för ett antal platser på någon eller några av kommunens gymnasieskolor. [↑](#footnote-ref-39)
40. Sambandet mellan faderns inkomst och antalet rum i familjens bostad (när dessa variabler behandlas som skalvariabler) är exempelvis 0,38 på signifikansnivå 0,0 (10797 observationer); mellan faderns inkomst och socialgrupp i den endimensionella skalan för social klassificering på den mest aggregerade nivån med 5 sociala grupper 0,47 på signifikansnivå 0,0 (11194 obs). [↑](#footnote-ref-40)
41. I de korrespondensanalytiska bearbetningar som presenteras här har “individerna” utgjorts av linjer, skolor eller enskilda utbildningar och de variabler som karaktäriserat dessa “individer” av antalet elever på varje linje, skola eller utbildning som haft vissa egenskaper (t ex en far som var civilingenjör eller en familj med en bostad på minst 8 rum). Korrespondensanalysen “räknar” emellertid åt båda hållen. Om varje utbildning, dvs. varje “individ”, linje eller observation, får en viss bestämd profil beroende på hur många elever på denna utbildning som har vissa egenskaper, dvs. svarar mot vissa kategorier, så gäller också omvänt för var och en av dessa egenskaper eller kategorier (variabler, kolumner), exempelvis kategorin “civilingenjörsbarn”, att de får en bestämd motsvarande profil. Kategorin “civilingenjörsbarn” kommer att karaktäriseras av det antal elever i denna kategori som gick på var och en av de aktuella utbildningarna. Med andra ord: den korrespondensanalytiska kartläggningen av relationerna mellan olika gymnasieutbildningar med hänsyn till deras sociala rekrytering utgör oskiljbart en analys av de sociala gruppernas fördelning på olika gymnasieutbildningar. [↑](#footnote-ref-41)
42. Se Mikael Palme: *Valet till gymnasieskolan*, Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, nr 9, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm. [↑](#footnote-ref-42)
43. En viktig indikator i den statistiska analys vars resultat tvådimensionellt återges i Graf 1 – faktorns s.k. egenvärde – ger vid handen att denna andra, vertikala polaritet (mellan högre sociala grupper och lägre) inte är oomtvistlig. Egenvärdet för denna faktor – 0,05 – befinner sig under den gräns man i korrespondensanalytisk litteratur brukar ange för att, utifrån detta värde enbart, kunna avgöra att en faktor är tolkningsbar. Det bör dock påpekas att denna faktor (polaritet eller dimension) uppfyller andra krav, exempelvis det på stabilitet. [↑](#footnote-ref-43)
44. Intervjuer visar att i synnerhet familjer med starkt utbildningskapital medvetet kan välja just 2-årig social linje i avsikt att öka barnets chanser att, efter en komplettering med Komvuxstudier, nå höga avgångsbetyg från gymnasiet och därmed öka konkurrenskraften inför selektionen till prestigefulla högskoleutbildningar. Se Mikael Palme: *En “trygg” uppväxtmiljö*. Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, Institutionen för pedagogik, HLS. [↑](#footnote-ref-44)
45. En större gymnasieskolas ykesinriktade linjer kan dock vara fysiskt separerade från dess teoretiskt inriktade linjer och återfinnas i andra skolbyggnader. [↑](#footnote-ref-45)
46. Elevers sätt att tala om sin egen och andras skolor just som "skolor" ("på Södra Latin kan man klä sig...", “på Östra Real är lärarna...”) uttrycker en föreställning om skolorna som någorlunda enhetliga. [↑](#footnote-ref-46)
47. Att vinna tillräckligt erkännande för att tillerkännas rätten till s.k. “riksintag” till ett utbildningsprogram är hitintills den enda strategi som säkerställer denna möjlighet. [↑](#footnote-ref-47)
48. Eller, om det vill sig illa, till sociala missförstånd: det pågående experimenterandet med “profiler” och sökandet efter prestigefyllda program har säkerligen på sina håll lett till att gymnasieskolor utbjudit elitutbildningar (i tidens anda exempelvis s.k. EG-inriktade program) i ett upptagningsområde där inga eliter fanns i sikte, vilket fört med sig stora problem med rekrytering och, följaktligen, med programmets anseende. [↑](#footnote-ref-48)
49. \* Denna artikel skrevs tillsammans med Barbro berg och Donald Broady

    - D. Broady et M. Palme : "Le champ des formations de l’enseignement supérieur en Suède — bilan de recherche", dans Monique de Saint Martin och Mihai D. Gheorghiu (éd.) : *Les institutions de formation des cadres dirigeants. Étude comparée*. Maison des sciences de l’homme, Centre de sociologie européenne, Centre de sociologie de l’éducation et de la culture, Paris, novembre 1992, pp. 1—19. [↑](#footnote-ref-49)
50. - En même temps, un secrétariat nouveau a été créé au niveau national équipé d'un instrument pour une classification hiérarchique plus prononcée entre les universités traditionnelles et les établissements d'enseignement supérieur spécialisés (en particulier les écoles polytechniques et "Karolinska institutet", école de médecine) ainsi que les écoles régionales. Ces dernières doivent se qualifier pour obtenir le droit d'accorder des licences. (Trois nouveaux examens ont été introduits: un examen d'enseignement supérieur au bout de deux ans d'études, une licence après trois ans et la licence d'enseignement après quatre ans d'études. Une raison de l'introduction de l'examen de licence est le besoin d'une correspondance avec les différentes formations dans les autres pays européens.) Cette qualification se fait par une demande que les écoles déposent auprès du secrétariat afin d'obtenir le droit d'accorder des licences dans un ou plusieurs domaines de formation après quoi un examen est entrepris selon certains critères, notamment la qualité scientifique. Il est ici nécessaire de remarquer que les écoles régionales n'obtiennent pas de moyens de l'Etat pour la formation des chercheurs et pour la recherche, catégories bénéficiant normalement d'une aide étatique accordée aux universités et aux écoles d'enseignement supérieur. [↑](#footnote-ref-50)
51. 3- Le refus des universités et écoles supérieures prestigieuses de considérer l'expérience de travail (manuel ou non) comme un critère d'admission parmi d'autres, comme l'exigeait la politique social-démocrate au cours des années 70, en est un exemple. Selon cette logique, l'Université de Lund a récemment voulu dévaloriser les diplômes secondaires des filières d'orientation esthétique (art, musique, théâtre) dans la concurrence pour l'admission, défiant ainsi les fractions culturelles des classes moyennes et supérieures qui ont été attirées par ces filières dans l'espoir d'ainsi combiner, dans l'éducation de leurs enfants, la préparation aux études supérieures d'une part et le développement de la personnalité selon les valeurs des marchés de production et la transmission de la culture ("créativité", "individualité", "personnalité", etc..), d´autre part. [↑](#footnote-ref-51)
52. 4- Selon les prévisions du gouvernement, en l'an 2000, la moitié de la population active sera titulaire d'un diplôme post-secondaire. [↑](#footnote-ref-52)
53. 5- Ce graphique est une représentation très simplifiée d'une analyse des correspondances dans un tableau indiquant pour l'année scolaire 1988/89 la redistribution sur 41 filières de la totalité des élèves de l'enseignement secondaire, selon l'origine sociale (32 groupes sociaux) et le sexe. Les deux variables ont été intégrées l'une à l'autre de façon que chaque filière se caractérise par le nombre d'élèves de sexe féminin ou masculin de chacun des 32 groupes sociaux ayant opté pour cette filière. L'analyse préliminaire des données sur le recrutement de l'enseignement secondaire pour l'année scolaire 1994/95 indique une structure tout à fait similaire. [↑](#footnote-ref-53)
54. - Afin de dépasser les limites ainsi imposées, une école secondaire peut demander aux autorités que sa variante locale d'une des filières générales n'ait pas d'équivalence et qu'elle soit l'objet d'une admission nationale ouverte, ce qui a conduit à une lutte de reconnaissance avec sa logique sociale propre. Les familles qui désirent à tout prix placer leurs enfants dans une école prestigieuse n'étant pas l'établissement secondaire le plus proche de leur domicile peuvent, de leur côté, opter pour des stratégies diverses, entres autres celle de choisir une combinaison de programme d'études très rares qui n'existe que dans cette école particulière, comme dans le cas d'un des lycées les plus renommés du centre-ville de Stockholm le chinois ou le japonais ou, utilisant leur capital social, celle de domicilier leurs enfant à l'adresse d'un autre membre de famille ou d'une famille de leur connaissance. [↑](#footnote-ref-54)
55. - Par "transnational", nous entendons des phénomènes qui dépassent les frontières entre des pays différents, à la différence du terme "international", qui fait référence aux rapports entre des nations indépendantes ou entre les représentants de ces nations. [↑](#footnote-ref-55)
56. - La plupart des étudiants de l'enseignement supérieur utilisent le système de bourse garanti par l'Etat qui se caractérise par une combinaison d'un prêt financier aux termes très favorables et d'une bourse gratuite ; on ne dispose pas d'informations sur le petit nombre d'étudiants — sans doute particulièrement intéressant du point de vue de la formation et de la reproduction des élites — qui font des études supérieures à l'étranger sans dépendre des bourses du gouvernement. [↑](#footnote-ref-56)
57. - Sur ces formations, voir en particulier le travail de Anne-Catherine Wagner, "La formation des cadres internationaux", dans Monique de Saint Martin et Mihai Gheorghiu (éd.) : *Les institutions de formation des cadres dirigeants. Étude comparée*. Maison des sciences de l'homme, Centre de sociologie européenne, Centre de sociologie de l'éducation et de la culture, Paris, novembre 1992, pp. 263—280. [↑](#footnote-ref-57)
58. \* Par Donald Broady, Ingrid Heyman et Mikael Palme, l’article publié dans Broady, Donald, Chmatko, Natalia et de Saint Martin, Monique (éds): *Formations des élites et culture transnationale.* Centre de sociologie de l’éducation en sciences sociales et de la culture, EHESS, Paris et SEC, Université d’Uppsala, 1997

    Barbro Berg, Donald Broady, Mikael Palme, « L'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en Suède face à l'internationalisation », dansDonald Broady, Monique de Saint Martin, Mikael Palme (éd) *Les élites : Formation, reconversion, internationalisation,* Paris/Stockholm 1995, pp. 148-163. [↑](#footnote-ref-58)
59. Voire note 44. [↑](#footnote-ref-59)
60. La filière de sciences sociales anglophone de *Kungsholmen* est indiquée ici comme variable illustrative. À cause de la faiblesse des informations recueillies (40% de l'ensemble des élèves inscrits), les données sur le recrutement de cette filière n'ont pas contribué à la structure indiquée sur le graphique ; la filière a été ajoutée une fois la structure construit [↑](#footnote-ref-60)
61. La discussion qui suit s'appuie sur trois types de données. En premier lieu, des données statistiques officielles sur le recrutement social de la cohorte d'élèves de 1994 sont disponibles pour toutes les quatre formations. En second lieu, des interviews sur les origines familiales et les trajectoires sociales ont été réalisées auprès de la moitié des élèves inscrits en 1993 dans la filière Sciences à *Södra Latin* et dans la filière Marché commun à *Frans Schartau* (il s'agissait de la première génération d'élèves de cette formation). En troisième lieu, un questionnaire à questions fermées a été administré aux élèves de la promotion de 1993 de ces deux formations. [↑](#footnote-ref-61)
62. Il faut en effet tenir compte des limites du système de classification suédois, du manque d'information pour 40% des élèves de Kungsholmen, et de la faiblesse des effectifs. [↑](#footnote-ref-62)
63. Denna artikel publicerades till stora delar i *Pedagogisk forskning i Sverige* (Årg 3, 1998, nr 4, s 241-262) som en svensk bearbetning av ett paper presenterat vid konferensen »Partnerships in educational development: tensions between economics and culture» (London Institute of Education, maj 1995) också publiceradat på engelska under titeln "Cultural ambiguity and the primary school teacher. Lessons from rural Mozambique" i Fiona Leach & Angela Little (eds.), *Education, Culture and Economics. Dilemmas for Development*. New York: Falmer Press, 261-283. Artikeln, vars något normativa problematik är präglad av konferensens tema, har i avsikt att fördjupa dess grundläggande utbildningssociologiska perspektiv kompletterats med ett utdrag från en några år senare skriven text om moçambikiska landsbygdslärare, publicerad i en vänbok till Wiggo Kilborn ("Den moçambikiska landsbygdens skollärare" i M Löwing, B Johansson, G Emanuelsson & R Ryding (eds.), *Vänbok till Wiggo Kilborn*. Göteborg: Göteborgs universitet, 121-136). Både insamlingen och analysen av de forskningsresultat artikeln redovisar är starkt beroende av samarbetet med den moçambikiske kollegan Calisto Linha, själv härstammande från Nampulaprovinsen i norra delen av landet. [↑](#footnote-ref-63)
64. Enligt utbildade talare av makuaspråket egentligen »en person som talar portugisiska». [↑](#footnote-ref-64)
65. Detta är den bild av den matrilineära släkten som förekommer på de Makondeskulpturer som högst upp återger det ofta mytiska släktöverhuvudet och därunder det träd av tätt ihopslingrade släkt- eller familjemedlemmar som har samma ursprung, tillhör »samma mage», och som för sin överlevnad är beroende av den samhörighet som detta gemensamma mytiska ursprung uttrycker och garanterar. [↑](#footnote-ref-65)
66. Den moçambikiske landsbygdsläraren är med få undantag en man. [↑](#footnote-ref-66)
67. När den mycket ansedde lokale kungen, regulo Muhula, som i intervjuerna med honom gärna talade om »sin» skola, inbjöds att närvara vid en skolceremoni där material överlämnades till skolan som gåva, var det exempelvis uppenbart att han inte alls kände sig hemma i denna miljö. Denne världserfarne man var nervös, vilket aldrig hände i andra sammanhang. [↑](#footnote-ref-67)
68. Den strukturella position landets lärarhögskolor intar i utbildningsystemet tenderar att göra dem till ett hinder för primärskolans utveckling. Eftersom en plats som lärarkandidat eller lärarutbildare håller dörren öppen för fortsatta studier, rekryterar dessa högskolor huvudsakligen studenter och lärare vilka uteslutits från sekundär- respektive den högre undervisningen, vilkas sociala ambitioner är riktade uppåt i samhället och vilka tenderar att se ned på primärskolan som allmänt har låg social prestige. Lärarutbildare som intervjuades lät ofta förstå att deras nuvarande sociala tillstånd var tillfälligt och underströk att deras huvudsakliga roll var att tilllhandahålla en -teoretisk- grund för goda undervisningsvanor hos de blivande lärarna och inte att undervisa om hur man rent praktiskt undervisar i primärskolan. Genom att på så sätt återskapa en boskillnad mellan -teori- och -praktik: lyckades de också fria deras eget yrke från misstanken att i något avseende stå nära primärskolelärarens (Baloi & Palme 1996). [↑](#footnote-ref-68)
69. Enkäter är svåra att genomföra redan i länder som Sverige, där människor kan läsa och är vana att hantera okända dokument från myndigehter och organisationer. På afrikanska landsbygden är de som regel metodiskt dödsdömda redan från början - inte bara för att folk inte kan läsa och skriva och det av kulturella skäl inte finns någon möjlighet att föregripa alla egenartade tolkningar som respondenterna kan göra av frågorna, utan också för att ingen vettig människa sanningsenligt skulle svara på en enda fråga, ens muntlig, om de inte visste säkert vem de talade till och för vilka syften deras svar skulle användas. Räddningen var INDE-medarbetaren Calisto Linha, som själv var uppfödd i denna del av Moçambique och en välkänd figur i dessa trakter. Genom våra goda kontakter med distriktsdirektionen i distriktshuvudstaden Namapa lät vi i god tid meddela att alla lärare i ett givet ZIP (*Zona de influência pedagógica*, den efter den enskilda skolan lägsta delen av skolorganisationen) i distriktet skulle infinna sig vid huvudskolan en given dag för att ta emot en delegation från utbildningsministeriet. Därefter avverkade vi under fyra hektiska dagar och i fyrhjulsdriven bil besök i samtliga disriktets ZIP. Calisto Linha hade en märklig förmåga att få alla att förstå varför de nu skulle svara på alla dessa frågor, att alla kunde känna sig helt lugna när det gällde den information som de förtroendefullt gav oss och att alltsammans gjordes för att vi alla tillsammans skulle förbättra skolsystemet i landet. Han lyckades också göra enkätens form och innehåll begripliga genom att låta varje fråga passera genom de kulturella och språkliga filter han visste fanns hos lärarna. Ett av många problem när enkäten gjordes var många lärarnas ovana vid att läsa och skriva. Under Linhas ledning lästes enkätens frågor upp, diskuterades och besvarades en efter en, som i en lektion i första klass. Eftersom många helt enkelt inte kunde läsa tyst, ackompanjerades ifyllandet av ett mummel av röster som stavade sig igenom den fråga som skulle besvaras. Flera frågor avsåg känsliga ting som religion, tabuföreställningar och initiatinsriter. Eftersom Calisto Linha var så välbekant med hur lärarna skulle reagera på dem, kunde han föregripa deras reaktioner och de avlägsna landsbygdsskolor vi besökte fylldes av skoj och skratt. Det hela var ett mödosamt företag. En session tog som regel tre-fyra timmar och alla skildes efteråt med känslan av att ha gjort en sällsynt stor, gemensam arbetsprestation. [↑](#footnote-ref-69)
70. 57 av de ursprungliga 212 olika variablerna,och sammanlagt 116 modaliteter var aktiva efter rensning. För att inte tynga framställningen med tekniska beskrivningar hänvisas till den grafiska representationen av analysens två första dimensioner för information om de variabler och modaliteter som behölls aktiva. [↑](#footnote-ref-70)
71. Som Alice Dinerman (1994) påpekar i sin kritik av Christian Geffrays (1991) bok om bakgrunden till kriget i Mocambique, är den utanförstående antropologen ständigt utsatt för risken att skapa en homogen bild av det samhälle han eller hon studerar, under det att detta samhälle i själva verket ofta är sammansatt av krafter som motverkar varandra. När det gäller attityderna till sexualundervisning i skolan bland bönderna i detta matrilineära släktsamhälle, fanns det exempelvis en tendens att den lokale kungens och ledande wahumu, släktöverhuvuden för de stora släkterna, intog en mer konservativ hållning än andra bönder. Detta bland annat sannolikt därför att de hade symboliska och materiella intressen i de traditionella initiationsriterna som ofta betalades in natura av de deltagande familjerna. Familjer som intog ledande ställningar i de lokala kristna församlingarna tenderade ofta att vara mer tveksamma mot samma initiationsriter, bland annat därför att deras egen ställning till en del vilade på ett erkännande från den katolska missionen som förhöll sig öppet kritisk. [↑](#footnote-ref-71)
72. Även om skoleffektivitetsforskningen under senare år har börjat visa större intresse för skolors så kallade kontext liksom för kulturella och sociala skillnader mellan skolor (Proudford & Baker 1994), gör de statistiska genomsnittsmått och de tämligen torftiga kategorier - påtvingade av behovet att identifiera variabler som kan operera i icke-kontextualiserade statistiska analyser - som denna forskning försöker reducera en ofta komplicerad verklighet till, att den ofta också är helt oanvändbar när det gäller att fylla de program med innehåll som kan förbättra kvaliteten på skolundervisningen. Men eftersom detta slags makroorienterade perspektiv väl överensstämmer med perspektivet hos många utbildningsplanerare och eftersom handlare i skoleffektivitetsforskning inte direkt saknas på marknanden, är denna forskning under expansion i utvecklingsländer. Detta hänger sannolikt också samman med att utbildningsforskning som socialt fält i dessa länder som regel är svagt utvecklad och att denna tradition därför ofta inte möter starkare motstånd från exempelvis didaktiskt, lingvistiskt eller sociologiskt/antopologiskt orienterad forskning. [↑](#footnote-ref-72)
73. \* Denna artikel skrevs tillsammans med Mikael Börjesson som också hade huvudansvaret för textens utformning.

    Som exempel kan den enhetliga statistikproduktionen inom Eurostat nämnas och tanken på att EU:s medlemsländer skall tävla med varandra genom att jämföra statistiska uppgifter inom en rad olika områden. [↑](#footnote-ref-73)
74. Se Karin Johannisson, Det mätbara samhället. Statistik och samhällsdröm i 1700-talets Europa, Norstedts förlag, Stockholm 1988. [↑](#footnote-ref-74)
75. Alain Desrosières, La politique des grandes nombres. Histoire de la raison statistique, Éditions La découverte, Paris 2000 [1993]. [↑](#footnote-ref-75)
76. Se exempelvis Luc Boltanski, *Les cadres. La formation d’un groupe social*, Les éditions de minuit, Paris 1982. [↑](#footnote-ref-76)
77. Alain Desrosières & Laurent Thévenot, *Les catégorioes socio-professionelles*, fjärde utgåvan, Éditions La découverte, Paris 2000 [1988], pp. 30-49. [↑](#footnote-ref-77)
78. Alain Desrosières, *La politique des grandes nombres. Histoire de la raison statistique*, Éditions La découverte, Paris 2000 [1993], pp. 7-10, 87-127. Ett exempel på en variant av denna motsättning kan ses i vissa sociologers kritik av sociala nomenklaturer, där man menar att dessa tenderar att maskera de reella sociala klasserna genom sin atomisering av yrkesgrupper utan sammanhang med varandra. Se Alain Desrosières & Laurent Thévenot, *Les catégorioes socio-professionelles*, fjärde utgåvan, Éditions La découverte, Paris 2000 [1988], pp. 48-49. [↑](#footnote-ref-78)
79. Desrosières, *La politique des grandes nombres. Histoire de la raison statistique*, Éditions La découverte, Paris 2000 [1993], se exempelvis pp. 7-17. [↑](#footnote-ref-79)
80. Desrosières, *La politique des grandes nombres. Histoire de la raison statistique*, Éditions La découverte, Paris 2000 [1993], p. 289. [↑](#footnote-ref-80)
81. Ibid, pp. 290-291. [↑](#footnote-ref-81)
82. Underlag för resonemangen finns presenterade i Appendix, där olika aspekter av de olika klassifikationssystemen presenteras i tabellform. [↑](#footnote-ref-82)
83. B. Duriez, J. Ion, M. Pinçon och M. Pinçon-Charlot, ”Institutions statistiques et nomenclatures socio-professionnelles. Essai comparatif : Royaume-Uni, Espagne, France” pp. 29-60 i *Revue française de sociologie*, janvier-mars 1991 XXXII-I. [↑](#footnote-ref-83)
84. Information om NYK-83 erhålls i SCB, Yrkesklassificering i FoB 85 enligt Nordiskyrkesklassificering (NYK) och Socioekonomisk indelning (SEI). Alfabetisk version, Meddelanden i samordningsfrågor, 1989:5, SCB, Stockholm 1995 [1989] och SEI i SCB, Socioekonomis indelning (SEI), Meddelanden i samordningsfrågor 1982:4, nytryck 1995. För övriga klassifikationssystem har informationen i huvudsak hämtats från webben: ISOC-88 (COM): <http://www.warwick.ac.uk/ier/isco/isco88.html>; Professions et catégories socioprofessionnelles (PCS): <http://www.insee.fr/fr/nomenclatures/pcs/pcs.htm>; SSYK-96: <http://www.scb.se/arbetsmarknad/yrkesreg/yreg.asp>; SOC: <http://stats.bls.gov/soc/soc_home.htm>; SOC2000 och The National Statistics Socio-economic Classification (NS-SEC): <http://www.statistics.gov.uk/methods_quality/classifications.asp>. [↑](#footnote-ref-84)
85. Dessa grupper skall inte förväxlas med yrkesbenämningar vilka är betydligt fler. NYK-83 omfattar exempelvis ca 13 000 yrkesbenämningar. [↑](#footnote-ref-85)
86. *Läkare* utgör yrkesfamiljen 101, *Sjuksköterskor* 103, *Undersköterskor* 107. *Överläkare* klassas som övriga läkare i yrkesfamiljen 101, medan däremot *Sjukhusdirektör* räknas till *Samhällsadministratörer (landstingskommunal förvaltning)* *202*, och därmed hamnar i en annan yrkesgrupp: *2 Administrativt, kameralt och kontorstekniskt arbete*. I SSYK-96 klassificeras *Överläkare* till 2221, dvs. samma grupp som *Läkare*. *Sjukhusdirektör* räknas här till *1210 Verkställande direktörer, verkschefer m.fl.* [↑](#footnote-ref-86)
87. I NYK-83 förekommer följande åtta individualyrken för läkare:

    10111 At-läkare, Distriktsöverläkare, Distriktsläkare, Skolläkare, Stadsdistriktsläkare, Företagsläkare, Fältläkare, Personalläkare, Regementsläkare, Provinsialläkare, Företagsöverläkare.

    10112 Allmänläkare, Läkare, allmän praktiserande, Barnläkare.

    10121 Narkosläkare, Underläkare, Avdelningsläkare, Obducent, sjukhus ng 93310, Röntgenläkare, Laboratorieläkare, Sjukhusläkare.

    10122 Chefsläkare, sjukvård ng 93310, Överläkare, Professor, sjukhus ng 93310, Klinikchef, sjukhus ng 93310 (y2).

    10123 Osteolog, skelett o benlära sjukvård ng 93310, Ögonläkare, Urolog, Anestesiolog, Anestesiläkare, Öronläkare, Patolog, Onkolog, Neurolog, Psykiater, Docent, läkare sjukvård ng 93310, Läkare, specialist t ex anestesi, kirurg, psykiatri, Kirurg, Ortoped, läkare, Gynekolog.

    10191 Stadshygieniker, Förtroendeläkare, Forskningsläkare, Forskare, sjukhus ng 93310, Rättsmedicinare, Medicine kandidat, sjukvård ng 93310.

    10192 Läkare, övrig ospec, Socialläkare, Forskare, medicinsk-, Praktiserande läkare.

    10193 Länsläkare. [↑](#footnote-ref-87)
88. 2233 Akutsjuksköterskor m.fl., 2234 Barnsjuksköterskor, 2235 Distriktssköterskor, 2236 Andra sjuksköterskor med särskild kompetens. [↑](#footnote-ref-88)
89. SEI introducerades 1974 och ersatte då bland annat den tidigare indelningen i Socialgrupp I, II, III. SCB, *Socioekonomis indelning (SEI)*, Meddelanden i samordningsfrågor 1982:4, nytryck 1995, pp. 27-30. [↑](#footnote-ref-89)
90. Klassificeringen finns även i en mer utförlig version omfattande *17 Operational Categories* plus *Sub-Categories*. Där särkiljs exempelvis inom klassen *3 Intermediate occupations* fyra sub-kategorier: *L7.1 Intermediate clerical and administrative*, *L7.2 Intermediate sales and service*, *L7.3 Intermediate technical and auxiliary*, *L7.4 Intermediate engineering*. Indelningsprincipen är här således mer branschorienterad än socialt hierarkisk. [↑](#footnote-ref-90)
91. I vissa andra fall på 31-gruppsnivån delas grupper upp efter om de tillhör offentlig eller privat sektor. [↑](#footnote-ref-91)
92. Övriga är 13 Business and Financial Operations Occupations, 15 Computer and Mathematical Occupations, 17 Architecture and Engineering Occupations, 19 Life, Physical, and Social Science Occupations, 21 Community and Social Services Occupations, 23 Legal Occupations, 25 Education, Training, and Library Occupations och 27 Arts, Design, Entertainment, Sports, and Media Occupations. [↑](#footnote-ref-92)
93. Inom denna särskiljs dock yrkesgrupper på basis av branschtillhörighet, framför allt inom undergrupperna *11–3000 Operations Specialties Managers* och *11–9000 Other Management Occupations*. På den högsta hierarkiska nivån, 11–1000 Top Executives, finns dock ingen indelning efterbransch. [↑](#footnote-ref-93)
94. Exempelvis kodas läkare på den mest detaljerade nivån enligt följande: 29–1060 Physicians and Surgeons, 29–1061 Anesthesiologists, 29–1062 Family and General Practitioners, 29–1063 Internists, General, 29–1064 Obstetricians and Gynecologists, 29–1065 Pediatricians, General, 29–1066 Psychiatrists, 29–1067 Surgeons, 29–1069 Physicians and Surgeons, All Other, dvs. ingen skillnad görs mellan privatpraktiserande och offentliganställda. [↑](#footnote-ref-94)
95. *First-Line Supervisors/Managers* separeras dock från arbetare, vilket även görs inom det franska klassifikationssystemet, *Agents de maîtrise*. Denna typ av skillnad görs varken i NYK-83 eller SSYK-96. Gruppen förmän går dock att skapa genom att kombinera NYK-83 och SEI. [↑](#footnote-ref-95)
96. Vilket ej heller finns i vare sig NYK-83 eller SSYK-96. Däremot går det att skapa en form av differentiering av lantbrukare genom att kombinera NYK-83, SEI och information om arbetsplatsens storlek. [↑](#footnote-ref-96)
97. B. Duriez, J. Ion, M. Pinçon och M. Pinçon-Charlot, ”Institutions statistiques et nomenclatures socio-professionnelles. Essai comparatif : Royaume-Uni, Espagne, France” pp. 29-60 i *Revue française de sociologie*, janvier-mars 1991 XXXII-I. [↑](#footnote-ref-97)
98. U.S. Department of Labor, *Revising the Standard Occupational Classification System*, 1999, pp. 1-2. Se också B. Duriez, J. Ion, M. Pinçon och M. Pinçon-Charlot, ”Institutions statistiques et nomenclatures socio-professionnelles. Essai comparatif : Royaume-Uni, Espagne, France” pp. 29-60 i *Revue française de sociologie*, janvier-mars 1991 XXXII-I, pp. 31-36 och Alain Desrosières, *La politique des grandes nombres. Histoire de la raison statistique*, Éditions La découverte, Paris 2000 [1993] i synnerhet kapitel 5 och 6. [↑](#footnote-ref-98)
99. Alain Desrosières & Laurent Thévenot, *Les catégorioes socio-professionelles*, fjärde utgåvan, Éditions La découverte, Paris 2000 [1988], pp. 7-16. [↑](#footnote-ref-99)
100. B. Duriez, J. Ion, M. Pinçon och M. Pinçon-Charlot, ”Institutions statistiques et nomenclatures socio-professionnelles. Essai comparatif : Royaume-Uni, Espagne, France” pp. 29-60 i *Revue française de sociologie*, janvier-mars 1991 XXXII-I, p. 40. [↑](#footnote-ref-100)
101. Alain Desrosières & Laurent Thévenot, *Les catégorioes socio-professionelles*, fjärde utgåvan, Éditions La découverte, Paris 2000 [1988], p. 64. [↑](#footnote-ref-101)
102. Alain Desrosières & Laurent Thévenot, *Les catégorioes socio-professionelles*, fjärde utgåvan, Éditions La découverte, Paris 2000 [1988], pp. 84-101. [↑](#footnote-ref-102)
103. B. Duriez, J. Ion, M. Pinçon och M. Pinçon-Charlot, ”Institutions statistiques et nomenclatures socio-professionnelles. Essai comparatif : Royaume-Uni, Espagne, France” pp. 29-60 i *Revue française de sociologie*, janvier-mars 1991 XXXII-I, pp. 46-52. [↑](#footnote-ref-103)
104. Ibid. pp. 52-54. [↑](#footnote-ref-104)
105. För administrativa tjänster skiljs dock på en finare nivå mellan statlig, landstings-, kommunal förvaltning och näringsliv. [↑](#footnote-ref-105)
106. Denna indelning är i viss mån även horisontell i sin mest detaljerade form, men detta gäller endast för vissa klasser (*3 Intermediate occupations*, *6 Semi-routine occupations* och *7 Routine occupations*). [↑](#footnote-ref-106)
107. B. Duriez, J. Ion, M. Pinçon och M. Pinçon-Charlot, ”Institutions statistiques et nomenclatures socio-professionnelles. Essai comparatif : Royaume-Uni, Espagne, France” pp. 29-60 i *Revue française de sociologie*, janvier-mars 1991 XXXII-I, pp. 29, 34. Författarna hänvisar här troligen till den klassificering, Catégories socioprofessionelles (CSP), som föregick PSC. [↑](#footnote-ref-107)
108. Se framför allt Pierre Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Les Editions de Minuit, Paris 1979. Den tredje dimensionen är de sociala gruppernas utveckling över tid. [↑](#footnote-ref-108)
109. Ibid., pp. 114-115. Översättningen hämtad från Pierre Bourdieu, ”Distinktionen. En social kritik av omdömet” pp. 245-310 i Pierre Bourdieu, *Kultursociologiska texter i urval av Donald Broady och Mikael Palme*, Brutus Östlings bokförlag Symposion AB, Stockholm/Stehag 1991, p 254. [↑](#footnote-ref-109)
110. När vi exempelvis i samband med sociologisk inriktade studier i både rurala och urbana afrikanska samhällen på liknande sätt använt ”familjeursprunget” som mått på social härkomst har det varit uppenbart att detta mått gällt en enhet som ser helt annorlunda ut än dess motsvarighet i ett land som Sverige. I själva verket tycks det i dessa samhället bara i ganska begränsad omfattning vara meningsfullt att tillskriva exempelvis just faderns eller moderns yrke och utbildningsnivå en förklaringskraft som samma egenskaper hos andra till hushållet knutna person skulle sakna. I ett hushåll till vilket ett stort antal personer med mer eller mindre tydliga släktskapsrelationer till varandra är knutna kan mycket väl de tillgångar en mindre ”nära” släkting representerar vara lika betydelsefullt som dem som den biologiska fadern eller modern besitter. Den ”verkan” en tillgång knuten till en person i hushållet kan ha beror på det slags beroendeförhållande andra personer står i till henne, vilket bland annat definieras av det sätt som släktskapsrelationer uppfattas och alltså exempelvis är skiljer sig mellan matrilineära och patrilineära samhällen. [↑](#footnote-ref-110)
111. Familj definieras enligt följande:

     ”En familj består antingen av ett sammanboende par (oavsett civilstånd) med eller utan hemmavarande barn (även adoptiv-, foster- och styvbarn) i åldern 0-17 år eller ensamstående föräldrar med hemmavarande barn i åldern 0-17 år.

     En ensamstående förälder under 18 år bildar, även om hon/han bor hos sina föräldrar, tillsammans med sitt eller sina barn alltid en separat familj.

     Avgränsningen av en familj görs inom ett hushåll. Detta innebär att alla personer som ingår i en och samma familj måste bo i samma lägenhet.”

     Definitionen av sammanboende lyder:

     ”Som sammanboende par räknas alla som på personblanketten uppgett sig vara sammanboende oavsett om de är gifta eller ej. Paret måste dessutom bo i samma lägenhet för att räknas som sammanboende. Homosexuella sammanboende ingår inte i redovisningen.” SCB, *Tidigare Folk- och bostadsräkningar (FoB), 1960-1990*, BE0205, SCB. [↑](#footnote-ref-111)
112. Men kan i de ovan nämnda afrikanska sociala miljöerna bestå av ett betydligt större antal yrkesverksamma med olika slags släktskapsförhållanden till varandra. [↑](#footnote-ref-112)
113. Detta ofta på empiriska grunder, faderns yrke ger en bättre bestämning av den sociala positionen än moderns yrke, eftersom fäderna ofta intar den högsta sociala yrkespositionen av föräldrarna. [↑](#footnote-ref-113)
114. Robert Erikson & Jan O. Jonsson, Ursprung och utbildning – social snedrekrytering till högre studier, SOU 1993:85, p. 41. [↑](#footnote-ref-114)
115. Ett teknisk påpekande bör göras. Vi har här valt att endast utgå från FoB-90 trots att vi skulle kunnat minska bortfallet genom att när uppgifter för en individ saknas i FoB-90 hämta uppgifter från FoB-85 eller till och med FoB-80. Vi har av två skäl valt att inte göra så: För det första är kodningen inte helt densamma i de nämnda FoB-arna och de är därför inte helt jämförbara. För det andra är kopplingen gjord utifrån barnet, vilket innebär att de uppgifter som hypotetiskt skulle kunna hämtas från FoB-80 för till exempel fadern skulle kunna avse en person som 1990, när den FoB som här används gjordes, inte längre tillhörde barnets hushåll. Om man däremot är intresserad av att få så bra indikatorer på barnens sociala ursprung är det naturligtvis bättre att hämta uppgifter från tidigare FoB-ar när uppgift saknas i FoB-90. Detta med anledning av att barnen i ett tidigare skede vuxit upp i denna familjekonstellation och att den därmed haft inverkan på uppväxten. Man får då någon form av indikation på familjens sociala position, till skillnad från att inte ha någon indikation alls. [↑](#footnote-ref-115)
116. Samtliga redovisade data härrör, såvida inget annat explicit sägs, från tabell 20 till 25. [↑](#footnote-ref-116)
117. 9,2 % av kvinnorna och 5,5 % är ej förvärvsarbetande och kan därför inte placeras in i någon sektor. [↑](#footnote-ref-117)
118. För Företagsledare, Jurister, Högre tjänstemän i offentlig sektor, Högre tjänstemän i privat sektor, Civilingenjör, Universitetslärare, Tjänstemän på mellannivå i offentlig sektor är skillnaderna mellan könen under tio procentenheter, medan de högsta skillnaderna – mellan 30 och 72 procentenheter – återfinns bland Hälso- o sjukvårdsanställda, Tekniker i offentlig sektor, Kvalificerade arbetare i serviceyrken, Småföretagare, Okvalificerade arbetare i serviceyrken, Handelsanställda samt Övriga. [↑](#footnote-ref-118)
119. De 32 sociala grupperna är relaterade till en indelning i fem sociala grupper, se Appendix. En variant hade här varit att utgå från Erikson & Jonssons dominansprincip. [↑](#footnote-ref-119)
120. Vissa grupper ökar i storlek när vi utgår från både modern och fadern istället för endast fadern. Bland de grupper som ökar markant finner vi *Hälso- och sjukvårdsanställda*, *Klasslärare*, *Kontorsanställda i offentlig sektor* som *Kontorsanställda i privat sektor* samt *Okvalificerade arbetare i serviceyrken*. Anledningen till ökningen av dessa grupper är sannolikhet att vi i dessa finner höga andelar ensamstående kvinnor. För övriga grupper är det mer sannolikt att kvinnorna intar en högre position än männen i den sociala hierarkin som klassificeringen skapar och att den kategori de tillhör därför valts före mannens. Effekten av den senare omkodningen är att grupper som i systemet tillhör *Högre klass* och *Medelklass* ökar i storlek. Detta är tydligt också om vi betraktar utfallet av en kodning med ett sammanslaget mått med utgångspunkt från en indelning i SEI-grupper, Tabell 9. Vi ser att samtliga tjänstemannagrupper ökar och även *Lägre arbetarklass* (ensamstående mödrar) samtidigt som övriga grupper minskar, mest tydligt den kategorin dit de förs för vilka värden saknas i FoB-90 (vi får inte glömma att utgångspopulationen är kohorter av elever, inte föräldrarna själva). [↑](#footnote-ref-120)
121. Inkomst kan förvisso enkelt slås samman till en gemensam inkomst, men man skulle lika väl kunna tänka sig att ha en sammanlagd variabel där man delar in hushållen beroende på relationen mellan makarnas inkomster (fadern hög inkomst/modern hög inkomst, fadern hög inkomst/modern medelhög inkomst, modern hög inkomst/fadern medelhög inkomst, etc..). [↑](#footnote-ref-121)
122. Ju högre värde (positivt eller negativt) desto mer avviket det faktiska värdet från det förväntade. Ett positivt värde innebär att gruppen är överrepresenterad medan ett negativt värde innebär att gruppen är underrepresenterad. [↑](#footnote-ref-122)
123. Undantaget här är *Facklärda arbetare* där värdet för att fadern tillhör *Facklärda arbetare* men modern *Icke facklärda arbetare* är högre, 49,8 mot 23,2. Om vi däremot utgår från kvinnorna är samstämmigheten något mindre. För en kvinna som är *Tjänsteman på mellannivå* är värdet för att mannen tillhör kategorin *Högre tjänstemän* högre än för *Tjänstemän på mellannivå* (53,9 mot 37,3) och för kvinnor som tillhör kategorin *Lägre tjänstemän* är värdet högre för män som är *Tjänstemän på mellannivå* än för män som är *Lägre tjänstemän* (23,4 mot 20,0). Samtliga värden är dock inte redovisade i tabellerna där endast värde för de celler som korsar samma SEI-grupp eller sociala grupp återgivits. [↑](#footnote-ref-123)
124. Eftersom det här huvudsakligen rör sig om individer som invandrat till Sverige efter det att denna folkräkning genomfördes, efter 1990, så är det knappast egendomligt att ingiftet inom gruppen är stort. [↑](#footnote-ref-124)
125. Ej redovisat i tabellform. [↑](#footnote-ref-125)
126. Det bör påpekas att detta inte innebär att familjebildningar med representanter för samma grupp som den egna alltid i antal räknat är flest, eftersom detta är beroende på hur stor gruppen är som sådan. Ett exempel är *Civilingenjörer*. Medan ungefär var femte kvinna som är *Civilingenjör* har en man som tillhör samma kategori, gäller detta endast för knappa två procent av de män som klassats som *Civilingenjörer*. För männen i denna grupp är det vanligast att bilda familjeenhet med en kvinna som är *Hälso- och sjukvårdsanställd* (en av fem). Denna diskrepans förklaras främst av yrkesgruppernas storlek: i och med att så få kvinnor är *Civilingenjörer* och så många är *Hälso- och sjukvårdsanställda* är det i praktiken omöjligt för de manliga *Civilingenjörerna* att bilda familj med en kvinna som tillhör samma grupp, under det att de med större lätthet kan bilda familj med en kvinna som tillhör gruppen *Hälso- och sjukvårdsanställda*. Om vi däremot tar hänsyn till gruppernas numerära storlek, vilket det mått vi använder gör, så framstår familjebildning med kvinnliga *Civilingenjörer* som mer karaktäristiskt än familjebildning med kvinnliga *Hälso- och sjukvårdsanställda*. [↑](#footnote-ref-126)
127. Männen har dock oftast högre andelar med en 3-årig gymnasieutbildning (12,6 % mot 6,6 % bland *Kvalificerade arbetare i produktion*, 7,3 % mot 6,6 % för *Okvalificerade arbetare i produktion*, 15,9 % mot 11,7 för *Kvalificerade arbetare i service* samt 11,4 % mot 3,0 % bland *Okvalificerade arbetare i service*). Anmärkningsvärt är att andelarna som har en specifik påbyggnadsutbildning är låg för både män och kvinnor i kategorierna *Kvalificerade arbetare*. Den avgörande skillnaden är här att för männens del så klassas deras yrken inom produktion (som utgör 29,7 % av alla yrken bland männen) till större del som kvalificerade, 57 % av alla män arbetande inom produktion återfinns i yrken klassificerade som kvalificerade. För kvinnor i arbetaryrken inom produktion gäller att endast 18 % återfinns i yrken klassade som kvalificerade. Samtidigt utgör kvinnor en klar majoritet i serviceyrken (16,3 % av alla kvinnor återfinns i denna kategorier mot 1,9 % av männen och av alla som jobbar inom service utgör kvinnorna 89 %) men dessa yrken klassas nästan uteslutande som okvalificerade, 94 % av kvinnorna i serviceyrken arbetar inom yrken klassade som okvalificerade mot 82 % av männen. Den manliga dominansprincipen på det symboliska planet manifesteras här påfallande tydligt. Samtidigt utgör detta ett exempel på dels det arbiträra i sociala nomenklaturer, dels de politiska och kognitiva effekterna av den dessa klassificeringar (det är lättare att driva högre lönekrav för ett yrke som klassas som kvalificerat än för ett yrke som klassas som okvalificerat och när ett yrke väl klassificerats som kvalificerat erhåller detta troligen även högre status än ett okvalificerat yrke). [↑](#footnote-ref-127)
128. Indelning i 32 sociala grupper skiljer sig tydligt från SEI vad gäller inriktningen på studierna efter utbildningsområde. I och med att 32-gruppsindelningen även skiljer grupper i horisontalt led ser vi tydliga skillnader mellan grupperna i investeringar i olika utbildningsområden, skillnader som ej framkommer lika tydligt i SEI. [↑](#footnote-ref-128)
129. Skillnaderna är än mer tydliga för mödrarna, där motsvarande siffror är 45 % mot 19 % för *Högre tjänstemän*, 56 % mot 19 % för *Tekniker*, samt 34 % mot 16 % för *Tjänstemän på mellannivå*. [↑](#footnote-ref-129)
130. Vi har här valt att använda sammanräknad inkomst och inte arbetsinkomst. Sammanräknad inkomst definieras enligt följande: ”Inkomstbegreppet omfattar summan av de sex inkomstslagen; Inkomst av tjänst, kapital, annan fastighet, tillfällig förvärvsverksamhet, jordbruksfastighet samt rörelse. I inkomstsummorna ingår skattepliktiga transfereringar (t ex pension, sjukpenning, föräldrapenning och vårdbidrag, ersättning vid arbetslöshet och skattepliktigt utbildningsbidrag). Till inkomstbegreppet har även förts sjöinkomst.” SCB, *Tidigare Folk- och bostadsräkningar (FoB), 1960-1990*, BE0205, SCB. [↑](#footnote-ref-130)
131. Störst absolut skillnad är det mellan manliga läkare och kvinnliga läkare, ca 100 000 per år. För *Universitetslärare*, *Jurister*, *Högre tjänstemän i privat sektor*, *Företagsledare*, *Handelsanställda*, *Poliser* och *Officerare* skiljer det mellan 70 000 till 90 000 mellan könen till männens fördel. [↑](#footnote-ref-131)
132. Män som är *Tjänstemän på mellannivå* har således högre medelinkomst än kvinnor som är *Högre tjänstemän*! [↑](#footnote-ref-132)
133. Det är tveksamt hur pass relevant detta mått är i detta sammanhang när man betänker de tillgångar Lantbrukar besitter i form av maskinpark, mark och byggnader. [↑](#footnote-ref-133)
134. Vi tar här inte hänsyn till kategorierna *Ej förvärvsarbetande* och *Övriga*. [↑](#footnote-ref-134)
135. Vad gäller kvinnornas medelinkomster kan vi notera några avvikelser i relationerna mellan olika sociala grupper. *Företagsledare* har inte de högsta medelinkomsterna, såväl *Läkare* som *Jurister* har något högre medelinkomster (270 000 Skr och 269 000 Skr mot 264 000 Skr). Det råder en relativt liten skillnad mellan *Universitetslärare* och *Ämneslärare* (209 000 Skr mot 201 000 Skr). Handelsmän har en relativt låg medelinkomst (108 000 Skr) och exempelvis *Kontorsanställda*, *Småföretagare* och *Handelsanställda* har högre inkomster. [↑](#footnote-ref-135)
136. *Universitetslärare*, *Läkare* och *Jurister* är de som i störst utsträckning ingår i ett hushåll där båda föräldrarna tillhör SEI-kategorin *Högre tjänstemän* (36 %, 29 %, resp. 28 %), medan *Företagsledare*, *Högre tjänstemän i privat sektor* och *Officerare* gör det i minst utsträckning (12,5 %, 13 %, resp. 13 %). Ej redovisat i tabellform. [↑](#footnote-ref-136)
137. Ej redovisat i tabellform. [↑](#footnote-ref-137)
138. Tyvärr tillåter inte våra data att föräldrarnas sociala ursprung analyseras, vilket vore synnerligen intressant att väga in i analyserna av de sociala grupperna. [↑](#footnote-ref-138)
139. Enligt vår klassificering kan även *Sjuk- och hälsoanställda*, *Bönder och fiskare*, *Småföretagare*, *Handelsmän* samt *Poliser* räknas till denna grupp, dessa klassas dock ofta tillhörande andra grupper än *Lägre tjänstemän* enligt SEI. [↑](#footnote-ref-139)
140. Skillnaderna finns även inom den högsta betygskategorin. Barn till läkare har den högsta andelen elever som har ett avgångsbetyg på 4,8 till 5,0, 5,6 %, följda av barn till ämneslärare, 4,7 %, samt barn till universitetslärare, 3,8 %. [↑](#footnote-ref-140)
141. Donald Broady et al., ”Skolan under 1990-talet – sociala förutsättningar och utbildningsstrategier” pp. 3–133 i *Välfärd och skola*, antologi från Kommittén Välfärdsbokslut, SOU 2000:39. [↑](#footnote-ref-141)
142. Se Donald Broady et al., ”Skolan under 1990-talet – sociala förutsättningar och utbildningsstrategier” pp. 3–133 i *Välfärd och skola*, antologi från Kommittén Välfärdsbokslut, SOU 2000:39 för en utförlig analys av gymnasieskolan under 1990-talet. [↑](#footnote-ref-142)
143. Den naturvetenskapliga utbildningens dominans inom utbildningssystemet uttrycks bland annat i att den mest prestigefulla ekonomiska utbildningen i Sverige, Handelshögskolan i Stockholm, ger de sökande som har gått naturvetenskaplig linje på gymnasiet 0,2 extra poäng i antagningen. [↑](#footnote-ref-143)
144. Se Muel-Dreyfus, Francine: ”Utbildning, yrkesförväntningar och grusade förhoppningar” och Boltanski, Luc & Bourdieu, Pierre: ”Titel och ställning. Om förhållandet mellan produktionssystemet och reproduktionssystemet”, i Broady, Donald (red.): *Kultur och utbildning, Om Pierre Bourdieus sociologi.* UHÄ/FoU, Skriftserie 1985:4. [↑](#footnote-ref-144)
145. . *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Högskoleverket, Stockholm, 2005 [↑](#footnote-ref-145)
146. Högskoleverkets utvärdering. Del 1 Reformuppföljning och kvalitetsbedömning, s. 13 [↑](#footnote-ref-146)
147. Begreppet härstammar från Pierre Bourdieus sociologi, se Bourdieu, Pierre: « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°30, 1979, s. 3-6, eller Broady, Donald: *Sociologi och epistemologi : om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*, Stockholm: HLS förlag, 1991 [↑](#footnote-ref-147)
148. Högskoleverkets utvärdering, Del 2, Lärosätesbeskrivningar och bedömningar, s. 233 [↑](#footnote-ref-148)
149. Calander, Finn: *Mellan akademi och profession. Nitton svenska lärarutbildares berättelser om lärarutbildningen igår och idag*. Rapport nr 4, LÄROM, Uppsala, Uppsala Universitet, Pedagogiska institutionen, 2004 [↑](#footnote-ref-149)
150. Calander, s. 85 [↑](#footnote-ref-150)
151. Calander, s. 110 [↑](#footnote-ref-151)
152. Calander, s. 117 [↑](#footnote-ref-152)
153. Calander, s.114 [↑](#footnote-ref-153)
154. För slutet av 1980-talet hänvisas till Palme, Mikael: *Högskolefältet i Sverige.* Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet, 1989, för slutet av 1990-talet till Broady, Broady, Börjesson, Mikael & Palme, Mikael: ”Det svenska högskolefältet under 1990-talet. Den sociala rekryteringen och konkurrensen mellan lärosätena”, pp. 13-47, 135-154 i Thomas Furusten (red): *Perspektiv på högskolan i ett förändrat Sverige*. Stockholm: Högskoleverket, 2002, till Börjesson, Mikael: *Det svenska högskolefältet och lärarutbildningarna*. *Rapport från det av Vetenskapsrådet finansierade projektet "Kampen om studenterna. Det svenska högskolefältet och lärosätenas rekryteringsstrategier 1993-2003”*, Uppsala: SEC, ILU, 2004, och Mikael Börjessons avhandling, *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*, SEC Research Reports/Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, No. 37, Första tryckningen november 2005. Den beskrivning som här ges grundas huvudsakligen på Mikael Börjessons studie av lärarutbildningarna från 2004. [↑](#footnote-ref-154)
155. Börjesson, Mikael, *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*, SEC Research Reports/Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, No. 37, Första tryckningen november, Uppsala 2005, s. 485 [↑](#footnote-ref-155)
156. Eftersom de data den här redovisade studien bygger på avser år 1998 referar den till den tidigare åtskillnaden mellan 1-7- och 4-9-lärare. [↑](#footnote-ref-156)
157. Börjessons studie redovisar också betygsprofiler (gymnasiebetyg) för rekryteringen till olika slags lärarutbildningar, men inte på sådant sätt att dessa kopplas till studenternas kön och sociala ursprung. Detta görs dock i en av studiens tabeller för högskoleprovsresultat. Alla studenter i högskolan har dock inte gjort högskoleprovet (även om de ofta kan ha gjort detta prov men sökt och kommit in i högskolan på sina gymnasiebetyg). För studenterna på de lärarutbildningsprogram som här redovisas är det i Börjessons studie en varierande andel av studenterna för vilka högskoleprovsresultat inte finns (därför att studenterna inte gjort provet), nämligen för inriktningen mot yngre åldrar 24 procent, inriktningen mot äldre åldrar 17 procent och inriktningen mot gymnasiet 18 procent. Det finns dock anledning att tro att högskoleprovsresultat, även med detta bortfall, är en god indikator på sambandet mellan socialt ursprung, kön, skolframgång och val av lärarutbildning. [↑](#footnote-ref-157)
158. Den totala andelen av gruppen som gick på pedagogiska utbildningar överskrider summan av de andelar som gick på olika lärarutbildningar därför att även andra pedagogiska utbildningar här medräknats. [↑](#footnote-ref-158)
159. Se föregående not. [↑](#footnote-ref-159)
160. Och skillnader mellan lärosäten. Börjesson jämför bland annat rekryteringen till lärarutbildningen i Gävle och Uppsala och konstaterar att den i Uppsala har en klart högre social rekrytering än den i Gävle, samtidigt som den inom lärosätet som sådant intar en mer dominerad position än lärarutbildningen i Gävle intar på Högskolan i Gävle. [↑](#footnote-ref-160)
161. Detta förhållande tycks regelmässigt glömmas bort i diskussionen om lärarutbildningens kvalitet, där både dess belackare och försvare verkar sätta en ära i att bortse från att rekryteringen till den sannolikt sätter villkoren både för vad som är en önskvärd och möjlig pedagogik. [↑](#footnote-ref-161)
162. Se Appendix för en närmare förklaring av hur denna klassificering gjorts. [↑](#footnote-ref-162)
163. Broady, Donald m.fl.: ”Skolan under 1900-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier”, *SOU 2000: 39: Välfärd och skola. Antologi från Kommittén Välfärdsbokslutet*, Stockholm, Fritzes offentliga publ., 2000 [↑](#footnote-ref-163)
164. Tabellens kategorier utgör en förenkling. De få föekomsterna av en bakgrund på Waldorf-gymnasier har förts till estetiskt program (ES), en bakgrund på IB-programmet har förts till NV-programmet. Samtliga andra gymnasieprogram har förts toll kategorin ”yrkesorienterade program”. För det gamla gymnasiets har alla 3- och 4-åriga linjer förts till kategorin ”teoretiska program”. [↑](#footnote-ref-164)
165. Nationell statistik från 1998 omfattande landets samtliga årskurs 9-elever visar exempelvis att 3,1% av alla elever med ursrpung 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 Broady, Donald. m.fl: *Skolan under 1900-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier/I SOU 2000: 39: Välfärd och skola. Antologi från Kommittén Välfärdsbokslutet,* Stockholm, Fritzes offentliga publ. [↑](#footnote-ref-165)
166. Studenter som går Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) har ofta en tidigare högskoleutbildning och har sannolikt när svarade på enkätens fråga om de sökt andra utbildningar än den närvarande exkluderat denna tidigare utbildning. [↑](#footnote-ref-166)
167. Att inte fler av arkitekt- och läkarstudenterna anger en partner med högskoleutbildning beror sannolikt på att eventuella samlevnadspartners också är i färd med att bedriva högskolestudier. [↑](#footnote-ref-167)
168. Andelarna adderar inte till 100 procent eftersom alternativet “varken lätta eller krävande” inte redovisas i tabellen. [↑](#footnote-ref-168)
169. 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 orientera 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 Michel Foucault eller Per-Johan Ödman (som båda ingår i AUO2-blocket) mindre exotisk – allt detta är inte enhteliga förmågor men utgör sammantaget ett mängd tillgångar som studenterna kan ha mer eller mindre av. I hög grad är dessa tillgångar just förkroppsligade som tolknings- 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. [↑](#footnote-ref-169)
170. Förhållandet till läsning och skrivande är, som Stéphane Beaud säger i sin studie av franska ungdomar i det flytande 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 den värld som läsning ingår i (”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. [↑](#footnote-ref-170)
171. Syftar på lärare på en tidigare kurs. [↑](#footnote-ref-171)
172. Dessa undantag bestod av några få studenter som av olika anledningar inte läst AUO-blcokets kurser i den ordning som är vanligast. [↑](#footnote-ref-172)
173. När intervjuerna gjordes, hade de studenter som intervjuades gått färdigt den första kursen i terminsblocket (det tredje momentet i kursplanen, ”Samhälle, kultur och lärande – igår, idag och i morgon”, och befann sig antingen i den andra kursen (moment två, ”Teorier om lärande”) eller den tredje kursen (moment 1, ”Individens utveckling och socialisation”). Ingen hade ännu påbörjat den fjärde kursen (moment 4, ”Specialpedagogiska utmaningar i en skola för alla”). [↑](#footnote-ref-173)
174. Se Carlander, s. 127 [↑](#footnote-ref-174)
175. Se de tidigare tabellerna 21 och 22. [↑](#footnote-ref-175)
176. Se till exempel tabellerna 16 och 17 ovan. [↑](#footnote-ref-176)
177. Högskoleverkets utvärdering, Del 2, Lärosätesbeskrivningar och bedömningar, s. 233-34, [↑](#footnote-ref-177)
178. Det vore förstås fel att tillskriva de utbildningspolitiska ambitionerna ensamma denna effekt. I synnerhet är det lärarutbildningarnas sjunkande position i den hierarki av utbildningar högskolan utgör som inneburit att det är dem, tillsammans med vissa andra utbildningar, som i hög grad tar emot studenter som kan sägas utgöra denna breddade rekrytering. Se Mikael Börjessons ovan refererade studie. [↑](#footnote-ref-178)
179. Erfarenheterna från internationella studier visar på de svårigheter som studenter från studieovana hem har att orientera sig i en högskolemiljö; se Stéphane Béaud, 80% au bac. Et après... Les enfants de la démocratisation scolaire, Paris, La Découverte, 2002 [↑](#footnote-ref-179)
180. Op. cit. p. 13 [↑](#footnote-ref-180)
181. Calander, Finn: *Mellan akademi och profession. Nitton svenska lärarutbildares berättelser om lärarutbildningen igår och idag.* Rapport nr 4 LÄROM. Uppsala: Uppsala universitet, pedagogiska institutionen, 2004 [↑](#footnote-ref-181)
182. Börjesson, Mikael: *Det svenska högskolefältet och lärarutbildningarna*. Rapport nr 3 LÄROM. Uppsala: Uppsala universitet, pedagogiska institutionen, 2003 [↑](#footnote-ref-182)
183. Muel-Dreyfus, F: ”Utbildning, yrkesförväntningar och grusade förhoppningar” i Broady, Donald (red): *Kultur och utbildning. Om Pierre Bourdieus sociologi*. UHÄ/FoU Skriftserie 1985: 4 [↑](#footnote-ref-183)
184. Bernstein, Basil: “On the Classification and Framing of Educational Knowledge” i Young, Michael (ed): *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. Collier-Macmillan: London, 1971. [↑](#footnote-ref-184)
185. Lev Vygotskij: ”Tanken och ordet” i *Tänkande och språk*. Daidalos: Göteborg, 2001. [↑](#footnote-ref-185)