

”Om de kunde ge en mall”

En studie av lärarstudenternas möte med lärarutbildningen

Elisabeth Hultqvist och Mikael Palme

Institutionen för samhälle, kultur och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm
Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi (SEC), Uppsala universitet

INNEHÅLL

<i>Inledning</i>	1
<i>Den nya lärarutbildningen</i>	5
<i>Lärarutbildningens rekrytering</i>	9
<i>Lärarhögskolans studenter jämförda med andra – en enkät</i>	16
Studenternas sociala ursprung och egna studiekarriärer	18
Social situation, förhållandet till studierna och studentkulturen	25
Studenternas kulturella praktiker och fritidspraktiker	28
<i>27 studenters syn på sina första fyra terminer</i>	31
Kort om metod och urval	31
Lärarutbildningen som individuellt projekt och som omhändertagande	33
Lärarutbildningens svåröverskådlighet	35
”Om de kunde ge en mall” – koder i undervisningen och förmågan att avkoda dem	38
Kurserna inom AUO-området	44
Begrepp och studenternas erfarenheter	48
Studenternas erfarenheter av praktiken – VFU	49
Engagemang i studentkåren	51
Studenternas arbete vid sidan om studierna	53
<i>Några avslutande reflektioner</i>	56
<i>Referenser</i>	62
<i>Appendix</i>	64

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.¹ 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.

¹ 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*. UHÅ/FoU, Skriftserie 1985:4.

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, basgruppsdiskussioner, 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 intervju 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 Höskoleverkets (HSV) sin utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor.² 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.

². *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Höskoleverket, Stockholm, 2005

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”.³ 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 kapital⁴. 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.”⁵ Vi har inte haft utrymme att i denna studie analysera olika kursinnehåll, den faktiska undervisningens karaktär eller

³ Högskoleverkets utvärdering. Del 1 Reformuppföljning och kvalitetsbedömning, s. 13

⁴ 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

⁵ Högskoleverkets utvärdering, Del 2, Lärosätesbeskrivningar och bedömningar, s. 233

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.⁶ 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.⁷ 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 allmäntdidaktiken. Allmäntdidaktiken, 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

⁶ 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

⁷ Calander, s. 85

”konnektorer”. I den nya lärarutbildningen har ”konnektoreernas” roll försvagats och därav har utbildningen fragmentiserats, i stället har det inom ”territoriella regionerna” vuxit fram en ämneslärarkultur.⁸ 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.⁹ 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 skollärostudenters professionella identitetsformering än vad de kommer att understödja identitetsformeringen för studenter mot förskola, fritidshem och grundskolans tidigare år.”¹⁰

⁸ Calander, s. 110

⁹ Calander, s. 117

¹⁰ Calander, s.114

LÄRARUTBILDNINGENS REKRYTERING

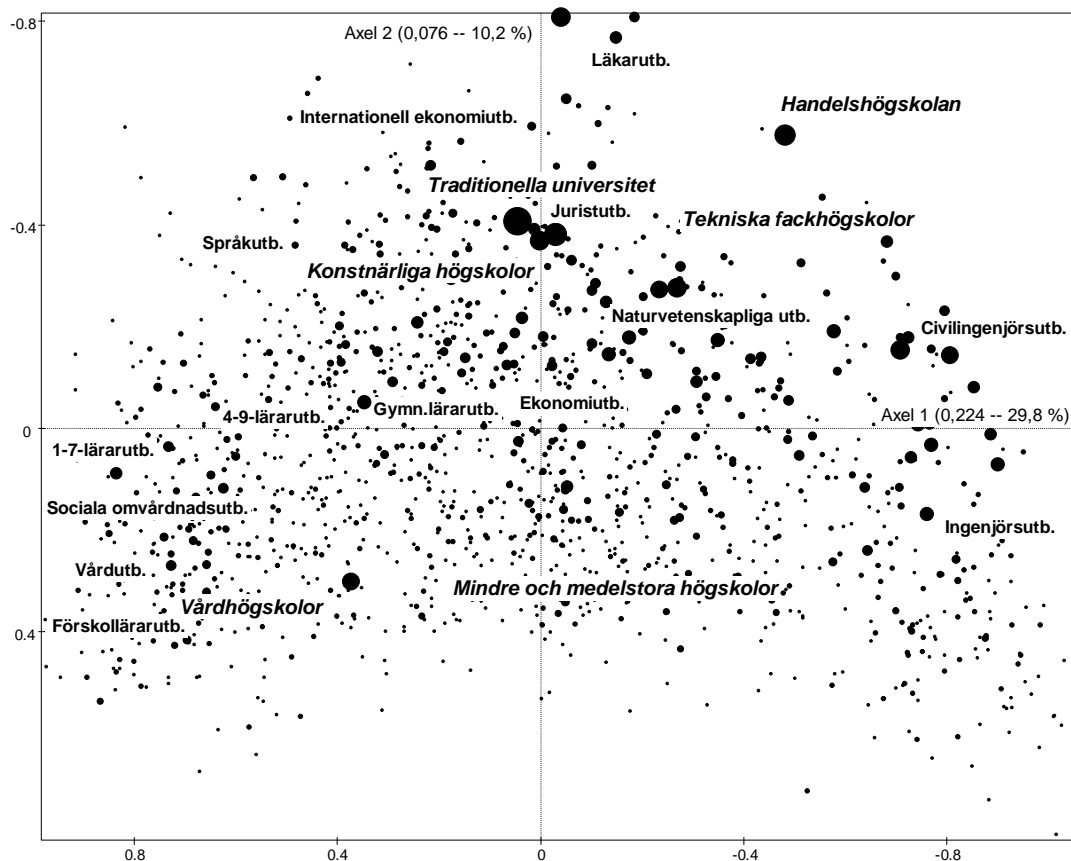
Låt oss börja på hög höjd och betrakta lärarutbildningens position i den struktur som högskolan i sin helhet utgör. Detta fågelperspektiv är möjligt på grund av flera studier som ger en överblick av detta slag.¹¹

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 könsmissiga 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, universitetslärare, läkare, företagsledare och andra grupper är som flest, men också många av de utbildningar där jämvikten mellan könen är stor, exempelvis läkarutbildningen. Denna struktur är helt parallell 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

¹¹ 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.

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.

Graf 1. Det svenska högskolefältet 1998, 32 sociala grupper uppdelade efter kön, utbildningar, stiliserad, planet av axel 1 och 2.¹²



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:

¹² 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

Tabell 1. 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)¹³ 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 inriktning 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,

¹³ Eftersom de data den här redovisade studien bygger på avser år 1998 refererar den till den tidigare åtskillnaden mellan 1-7- och 4-9-lärare.

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 2. 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.¹⁴ För samma fyra grupper som ovan, vilken betydelse har resultatet på högskoleprovet? Tabellerna 3 och 4 tillåter

¹⁴ 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.

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 3. 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 ¹⁵
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 4. 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 ¹⁶
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 högskoleprovresultatet – studenter med goda resultat väljer oftare en

¹⁵ 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.

¹⁶ Se föregående not.

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.¹⁷

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 karaktäristik 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 högskoleprovresultat. 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

¹⁷ 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.

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 könsmissigt 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.¹⁸

¹⁸ Detta förhållande tycks regelmässigt glömmas bort i diskussionen om lärarutbildningens kvalitet, där både dess belackare och försvarare 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.

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 nämndes 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 5. Studenternas antal på utbildningarna och könsfördelning	Arki-tekter	Läkare	Kulturvetare	Lärare äldre åldrar	Lärare yngre åldrar	Sjukskötare
	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 6. Studenternas ålder		Arki-tekter	Läkare	Kulturvetare	Lärare äldre åldrar	Lärare yngre åldrar	Sjukskötare
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 hälften 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.

	Arki- tekteer	Läkare	Kultur- vetare	Lärare äldre åldrar	Lärare yngre åldrar	Sjuk- skötare
Tabell 7. Föräldrarnas högsta utbildning						
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

Liknande strukturella skillnader blir synliga när en grov social klassificering görs utifrån uppgiften om föräldrarnas yrke¹⁹, 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

Tabell 8. 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 9. 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

¹⁹ Se Appendix för en närmare förklaring av hur denna klassificering gjorts.

yrkesposition för minst en av föräldrarna som klassificerats som tillhörande ”högre klass” (universitetslärare, 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 10. 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. Valfärdskommittén 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.²⁰

Tabell 11. Gymnasiebakgrund. Procent av gruppen²¹	Arki- tekte	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

²⁰ Broady, Donald m.fl.: "Skolan under 1900-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier", *SOU 2000: 39: Valfärd och skola. Antologi från Kommittén Valfärdsbokslutet*, Stockholm, Fritzes offentliga publ., 2000

²¹ 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 till kategorin "yrkesorienterade program". För det gamla gymnasiet har alla 3- och 4-åriga linjer förts till kategorin "teoretiska program".

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 12. 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 13. 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.²² 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 användning av utbildningssystemet, vittnar lärarstudenternas vilja härvidlag om en svagare sådan användning, i synnerhet när man tar hänsyn till antalet gånger studenterna gjort detta prov. Poängresultatet för de studenter som gjort högskoleprovet är också förhållandevis lågt. Det är – återigen – anmärkningsvärt att så stor andel (i förhållande till studenterna på andra utbildningar) av de lärarstudenter som gjort provet säger sig inte minnas provresultatet. Den rimligaste tolkningen är att provet inte uppfattats som ett särskilt viktigt inslag i studiekarriären.

Tabell 14. 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

²² Nationell statistik från 1998 omfattande landets samtliga årskurs 9-elever visar exempelvis att 3,1% av alla elever med ursprung inom familjer i det som här kallats högre klass gick på en friskola, 1,6 procent av alla elever med ursprung i medelklassen, 1,2% av alla elever med ursprung i lägre medelklassen och 0,9 respektive 1,4 % av alla elever med ursprung i i hem där föräldrarna var kvalificerade respektive okvalificerade arbetare. Om istället utbildningsnivå används som mått gick 6,9 % av alla elever med minst en förälder som hade en forskarutbildning i friskola, 3,6% av alla elever med minst en förälder med en minst 3-årig högskoleutbildning, 1,7% av alla elever med minst en förälder med kortare högskoleutbildning, 1,4% av alla elever med en förälder med 3-årigt gymnasium och under 1% av alla elever för vilka den högsta utbildningen hos föräldrarna var 2-årigt gymnasium eller grundskola. Se Broady, Donald. m.fl: *Skolan under 1900-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier/I SOU 2000: 39: Välfärd och skola. Antologi från Kommittén Välfärdsboksutet*, Stockholm, Fritzes offentliga publ.

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-studenter²³). 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 planerar att senare studera utomlands och få bär på planer på en forskarutbildning.

Tabell 15. 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

²³ 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.

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 16. Social situation	Arki- tekt	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.²⁴

Tabell 17. Sambos utbildningsnivå	Arki- tekt	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

²⁴ 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.

Som framgår av tabellerna 18 och 19 uppger lärarstudenterna att de genomsnittlig 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 18. 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 19. 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 relation till dem på andra utbildningar uppfattar sin egen utbildning som mindre betydligt krävande.

Tabell 20. Hur krävande tycker du studierna är?²⁵	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

²⁵ Andelarna adderar inte till 100 procent eftersom alternativet "varken lätta eller krävande" inte redovisas i tabellen.

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 21. 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 studentkultur 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 utbildningens 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 22. 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 traditioner 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 läggs på lärarutbildningarna och sjuksköterskeutbildningen. 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 23. Tidningar, radio och tv	Arki- tekteer	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 större investering i kulturellt kapital av det slag som är kopplat till kännedom om aktuell kulturell produktion (fria teatergrupper, filmklubbar, konstgallerier), är skillnaderna större.

Tabell 24. Indikationer 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 25. 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

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 studiebanan 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 innebörd²⁶ – 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

²⁶ 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 enteliga 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.

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 distansnerande 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 skraddarsy sin egen linje. Om man jämför med samhällsplanerarlinjen, det var bara att hoppa på. /.../ Det finns antagningsenheten och dit kan man gå, de har varit väldigt tillmötesgående och bra. Annars, är det lätt att tappa bort sig, vi står vid rodret, annars... . (Intervju 2)

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

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

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

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

- Har du varit nere på studentavdelningen?

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

- Vad är det du vill ha hjälp med?

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

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

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

En återkommande tanke är att ”dom” – det som odifferentierat står för Lärarhögskolan som institution, för lärarna och för själva lärarutbildningsreformen – borde ordna utbildningen i former som överlåter ansvaret för studenternas utbildningsval till den som ansvarar för utbildningen, 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 skrivinläring inbakad i kursen? Det verkar ju helt sjukt! Varför måste jag läsa det som min specialisering nu? Jag som SO-lärare måste ju ha svenska, varför kan man inte ge det direkt, det känns som om det är mycket såna brister. Ge oss ett helt paket istället för att det ska vara en djungel och leta sig fram. Man har ingen aning om hur det ser ut i verkligheten. Ja, det stämmer inte överens riktigt. (Intervju 21)

För vissa studenter ger utbildningens svåröverskådlighet upphov till behovet av ett slags personligt anpassad karta att orientera sig efter. Vid en av intervjuerna visade en student den skiss hon tillsammans med en studievägledare hade ritat upp över sin utbildning – 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 svårigen 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-ämnena 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.²⁷ 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

²⁷ 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'il s 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.

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 sätt. Man får läsa, jaha, nu ska jag göra det, och sen får man gå och, jaha, vad säger den här. Första punkten säger att jag ska göra det, andra punkten säger att jag ska göra det. Att man får binda ihop dom själv sen. /.../ Det var ju därför många missuppfattade det. Jag fattade heller inte. Vi fattade inte det här – problemet, ja, vad ÄR problemet (skrattar). Det var väldigt svårt. Läraren förklarade för oss väldigt tydligt, men det var så snabbt, det handlade om tidsbrist. Det var så många frågor. Det kommer så många frågor. /.../ Det är ju inte filosofi och vi hittar inte alltid svaren /.../ (Intervju 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 blyxtbelyser 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 Anders²⁸, 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

²⁸ Syftar på lärare på en tidigare kurs.

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, kritiserar 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 undantag²⁹ 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.

²⁹ Dessa undantag bestod av några få studenter som av olika anledningar inte läst AUO-blockets kurser i den ordning som är vanligast.

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 feedback 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.³⁰ 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 AUO2-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

³⁰ 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”).

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 erkännssamma 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 tidigare 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 språkinläring. 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.³¹ 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”.

³¹ Se Carlander, s. 127

- 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 betar 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.³² Svaren berättar inte bara om vad studierna kräver i arbetsinsats, om studenternas ekonomiska situation eller om kåraktiviteter, 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

³² Se de tidigare tabellerna 21 och 22.

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 mitternellan, 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.³³ 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 alltför många 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)

³³ Se till exempel tabellerna 16 och 17 ovan.

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”.³⁴ Studenternas uttalanden om ”bristen på sammanhang” har av HSV uppfattats som korrekta beskrivningar av lärarutbildningen, vilket också föranlett förslag 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

³⁴ Högskoleverkets utvärdering, Del 2, Lärosätesbeskrivningar och bedömningar, s. 233-34,

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 lärarutbildningen³⁵, genom reformens utformning snarare har förstärkt känslan hos dessa studenter av att vara utlämnad till en utbildning de inte förmår att greppa.³⁶

En annan viktig punkt i HSV:s utvärdering är rekommendationen att avsätta tillräckliga och adekvata vägledningsresurser för att ”skapa förutsättningar för rationella val”.³⁷ 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

³⁵ 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.

³⁶ 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

³⁷ Op. cit. p. 13

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.³⁸

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.³⁹ 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.⁴⁰

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,

³⁸ 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

³⁹ Börjesson, Mikael: *Det svenska högskolefältet och lärarutbildningarna*. Rapport nr 3 LÄROM. Uppsala: Uppsala universitet, pedagogiska institutionen, 2003

⁴⁰ Muel-Dreyfus, F: ”Utbildning, yrkesförväntningar och grusade förhoppningar” i Broady, Donald (red): *Kultur och utbildning. Om Pierre Bourdieu sociologi*. UHÄ/FoU Skriftserie 1985: 4

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 koder⁴¹ 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 begrepp⁴². Förtäta 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 artikulert 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.

⁴¹ 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.

⁴² Lev Vygotskij: ”Tanken och ordet” i *Tänkande och språk*. Daidalos: Göteborg, 2001.

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, Höskoleverket, 2005.

Vygotskij, L (2001): "Tanken och ordet" i *Tänkande och språk*. Göteborg, Daidalos.

APPENDIX

I: Intervjuade studenter: kön, ålder, socialt ursprung, tidigare studier och yrkeskarriär

<i>Inter- vju</i>	<i>Kön</i>	<i>Ålder</i>	<i>Inriktning</i>	<i>Faderns yrke och utbildning</i>	<i>Moderns yrke och utbildning</i>	<i>Egen studie- bakgrund</i>
1	K	30	Äldre åldrar svenska/sve nska 2	Revisor/hög- skoleutbildn.	Grundskol- lärare/läraryt- utbildn.	SP-program. Univers.stud. i Svenska, 80 p.
2	K	32	Äldre åldrar, svenska, religions- kunskap	Grundskol- lärare/läraryt- bildn.	Chef inom kommunal förvaltn./ högskoleut- bildn.	NV-program. Univers.stud. i Konstvetenskap 40 p. Samhälls- planerlinje
3	M	44	Äldre åldrar, matematik och svenska	Arbetare; folkskola	Arbetare; Folkskola	Tvåårig social linje
4	K	21	Yngre åldrar, teknik	Advokat/hög skoleutbildn.	Områdes chef inom kommunal förvaltn./läraryt bildn.	SP-program.
5	K	32	Yngre åldrar/för skola	Kontors- anställd/folk skola	Barnskötare/fol kskola	SP-program.
6	K	23	Äldre åldrar svenska, psykologi	Behandlings arbetare/hög skoleutbildn., Steg 1.	Sjuksköter- ska/vård- utbildn.	SP-program.
7	K	44	Yngre åldrar/för skola	Elektriker/ egen företagare/ yrkesutbildn.	Dam- frisörskola/ egen före- tagare/yrkesutbi ldn.	Tvåårig gymnasie- utbildn., barnskötarlinje, restaurangskola
8	K	24	Yngre åldrar/för skola	Kock/yrkes- utbildn.	Barnskötare	HV-program., textil /design inriktn.

<i>Inter- vju</i>	<i>Kön</i>	<i>Ålder</i>	<i>Inriktning</i>	<i>Faderns yrke och utbildning</i>	<i>Moderns yrke och utbildning</i>	<i>Egen studie- bakgrund</i>
9	K	28	Yngre åldrar/SO- ämnen	Tekniker/ yrkesutbildn.	Banktjänste- man/grund Skola	SP-program., ekonomisk gren
10	K	42	Yngre åldrar/för skola	Jordbrukare/ folkskola	Arbetare/ Folkskola	Tvåårig social linje
11	K	25	Yngre åldrar/Idrott	Åkeriägare/ grundskola	Tidigare ekonomi- anställd/ Arbetslös	SP-program., humansitisk gren
12	K	25	Yngre åldrar/för skola	Tidigare golvläggare/ sjuk-pensionär yrkesutbildn.	Tandsköterska/ yrkesutbildn.	OP-program.,, inriktn. barn med speciella behov
13	K	25	Yngre år	Taxiägare; egen företagare	Grafiker, ej utbildad	SP-program, humanistisk gren; svenska och latin på universitetet
14	K	42	Äldre åren	Vill ej uppge	Vill ej uppge	FK i socialpsykologi och sociologi från Uppsala; arbetat med personalfrågor flera år
15	M	27	Gymnasielä rare i historia och svenska	Kort gymnasieutbildni ng; förman på byggarbetsplats	Ingen utbildning; förtidspensionär , förr arbetat på bensinmack	SP-program.; Historia och filosofi på universitetet
16	K	43	Yngre åldrar	Förtidspensionär; Förr byggarbetare	Dagmamma, ej utbildad	Social linje i gamla gymnasiet; arbetat; arbetat på förskola
17	K	24	Yngre åren	Träslöjds lärare; gymnasieutbildni ng	Sekreterare, gymnasieutbild ning	Resor och olika tillfälliga arbeten efter gymnasiet

<i>Inter- vju</i>	<i>Kön</i>	<i>Ålder</i>	<i>Inriktning</i>	<i>Faderns yrke och utbildning</i>	<i>Moderns yrke och utbildning</i>	<i>Egen studie- bakgrund</i>
18	K	23	Yngre åren	Civilingenjör	Socionom	SP-program., 20 poäng i Geografi på univ.
19	K	32	Yngre åren	Elektriker, elektrisk linje på gymn	Vårdbiträde, grundskola	BF-programmet; arbete i nom förskolan
20	K	35	Yngre åren	Ingenjör	Lärare	Inv. från Chile
21	K	23	Yngre åren	Lärare	Outbildad	ubild. lärare, Inv. från Irak
22	K	25	Yngre åren	Servicetekniker; kort gymn.utb.	Barnsköterska; kort gymn.utb.	SP-program.
23	K	45	Yngre åren	Arbetare	Arbetare	Från Finland; sjukvårdsbitr., barnskötare, läkarsekreterare
24	K	40	Yngre åren	Ingenjör	Lärare	Inv. från Iran
25	M	M	Idrott	Kanslist på ambassad	Tidig. utbild. arbeten, sjukskr.	SP-program., ekonom. gren;
26	23	K	Yngre åren	Kontorsanställd	Tandsköterska	OP-program., kortare jobb
27	22	M	Äldre åren, naturämnen	Tjänsteman på mellannivå i statligt verk; univ.examen	Låg- och mellanstadielär.	SP-program.,

II: Intervjuguide för intervjuer med studenter på Lärarhögskolan

Tema: socialt ursprung

Ursprungsfamiljen i vid mening: föräldrarnas yrken och utbildning och deras yrkesbana (dsv. förändringar), eventuellt också far- och morföräldrarnas, syskonens utbildning och eventuella yrkeskarriärer, geografiskt ursprung, social den socio-geografiska ”miljön” under uppväxttiden, boende, inkomstförhållanden, fritidsaktiviteter, kulturella praktiker i ursprungsfamiljen.

Tema: skolkarriär

Grundskoleåren, grad av framgång i skolan, uppskattade och mindre uppskattade ämnen och lärare, val av skolor, val av tillval, val av gymnasieprogram, andra aktiviteter under skoltiden, vänner, ”miljöer”, fritid.

Tema: efter skolan fram till valet av lärarutbildningen

Arbete, studier, utlandsresor, tankar om framtiden. Särskilt: vilka alternativ framstod som viktigast, vad var önskat och vad bedömdes som realistiskt? Avstånd och närhet till olika alternativa vägar eller val (utbildningar, yrken, institutioner, etc.). För äldre studenter får detta tema också omfatta ev. andra yrkes- och studiekarriärer. Grunderna för valet att gå på lärarutbildningen, också varför det blev den i Stockholm, alternativa val och hur dessa värderades. Innebar valet av högskoleutbildning ett brott med tidigare uppväxt och bakgrund? Hur återger studenten det? Tillhör studenten den första generationen högskolestuderanden i familjen? I vad mån kan man tala om lång alt. kortsiktig planering. Har det funnits en stor osäkerhet och obestämdhet i förhållande till framtiden? Hur såg valmöjligheterna i realiteten ut? Kan man tala om att ”hamna på lhs”?

Tema: det första mötet med lärarutbildningen

Förväntningarna på studierna, på lärarna och på vilka och hur de andra studenter skulle vara. Därefter faktiska mötet: hur kändes det, vad föll i ögonen, vad var lätt och vad var svårt? Hur uppfattade studenten uppläggnings av utbildningen, det vill säga poängen med de olika delarna?

Tema: erfarenheter från lärarutbildningen

”Spänningsförhållande” mellan lärarutbildningens orala kultur och akademisk skriftkultur, förväntningarna mellan yrkesrelevans och akademisk nivå, mellan inriktning mot gymnasiet och inriktning mot yngre åldrar, mellan studenter med olika bakgrund, socialt och studiemässigt, etc. Hur har VFU,n varit? Hur uppfattar studenterna VFU,n i förhållande till de teoretiska studierna? Kurslitteraturen? Köper/lånar/kopierar? Examensarbetet; idéer och tankar om den kommande uppsatsen. Skillnad mellan AOU-området, inriktningarna och specialiseringarna? Vad har varit bra, mindre bra, vilka var förväntningarna, har de infriats eller inte, vad är yrkesrelevant och inte. Kraven på textläsning och text produktion. Vad det var studenten hade förväntat sig? Hur har storföreläsningar varit, har studenten haft ? förmågan att ta till sig dem? Basgrupperna, har studenten haft förmågan att hävda sig?

Tema: studentkultur

Hur kan studentkulturen vid LHS beskrivas? Är studenten aktiv i studentkåren? Kan man tala om initiationens-riter” på LHS? Hur ser studentlivet ut, i konkurrens med arbete, vänner och fritidsaktiviteter? Har studenten fått nya vänner bland studiekamraterna?