



LUNDS UNIVERSITET

Sociologiska institutionen

# Strategier och möjligheter

En studie av några gymnasieelevers tankar om framtiden

Författare: Kristian Andersson

Uppsats SOC 446, 41-80 p

Vårterminen 2006-05-16

Handledare: Alhadi Khalaf

# Abstract

**Författare:** Kristian Andersson

**Titel:** Strategier och möjligheter, en studie av några gymnasieelevers tankar om framtiden.

Uppsats SOC 446, 41-80 p

**Handledare:** Alhadi Khalaf

Sociologiska institutionen, vårterminen 2006.

Lunds universitet.

I denna studie försöker jag skapa en förståelse för några gymnasieelevers strategier för framtiden, eleverna går sista året på ett studieförberedande program i Malmö. Under de senaste åren har den svenska utbildningsmarknaden och arbetsmarknaden förändrats. Det har fått följden att allt fler ungdomar väljer studieförberedande program på gymnasiet, elever uppmanas att söka vidare till högskola/universitet. Utbildningssystemet har därmed blivit komplext. För att eleven ska kunna orientera sig och skapa strategier för framtiden i detta system kommer eleven att behöva någon form av kapital, vilket jag beskriver som kulturellt kapital. Studiens frågeställning försöker därmed skapa en förståelse för den enskilda gymnasieelevens strategier och möjligheter för framtiden. Studiens metodologiska utgångspunkt är hermeneutisk och dess metod för insamlandet av empiri har varit intervjuer. Studiens teoretiska ramverk bygger framförallt på Bourdieus (1991) begreppsapparat, fält, habitus och kulturellt kapital. Den teoretiska bilden vidgas med hjälp av Brooks (2003) vad gäller förändring av det kulturella kapitalet. Resultat och analys visar på att komvux kan ses som en strategi inom de dominerande idéerna om framtiden, men också som ett motstånd beroende på elevens individuella tankar. Eleverna i studien ville också ta någon form av paus mellan studierna eller arbete, vilket jag förstår som en aktiv strategi för framtiden. Det kulturella kapitalet var viktigt för förståelsen av framtiden, genom att aktivt förändra/utvidga kapitalet med hjälp av någon utomstående kunde eleverna öka sin kunskap om framtiden och därmed skapa strategier för den. Misslyckandet med en förändring av det kulturella kapitalet kan förstås som ett personligt nederlag och exkludering från fältet.

**Nyckelord:** Gymnasieskolan, Strategier, Kapital, Framtid.

# Innehållsförteckning

|   |    |
|---|----|
| 1. Inledning .....                              | 1  |
| 1.1 Bakgrund.....                               | 1  |
| 1.2 Problemområde .....                         | 3  |
| 1.2.1 Syfte.....                                | 4  |
| 1.2.2 Frågeställning.....                       | 4  |
| 1.3 Disposition .....                           | 5  |
| 2. Tidigare forskning.....                      | 6  |
| 2.1 Inledning .....                             | 6  |
| 2.1.1 Välfärd och marknadsanpassning .....      | 6  |
| 2.1.2 En ny gymnasieskola .....                 | 7  |
| 2.1.3 Orientering .....                         | 7  |
| 2.1.4 Individuellt ansvar .....                 | 8  |
| 2.1.5 Tågresenär.....                           | 8  |
| 2.1.6 Nyliberal diskurs.....                    | 8  |
| 3. Teori .....                                  | 9  |
| 3.1 Inledning .....                             | 9  |
| 3.1.1 Gymnasieskolan och dominerande idéer..... | 9  |
| 3.2 Bourdieu och Passeron.....                  | 10 |
| 3.2.1 Verktyg för förståelse.....               | 10 |
| 3.2.2 Utbildning .....                          | 10 |
| 3.2 Ett integrerande perspektiv .....           | 12 |
| 3.2.1 Fält .....                                | 12 |
| 3.2.2 Habitus .....                             | 13 |
| 3.2.3 Kulturellt kapital .....                  | 14 |
| 3.3 Brooks .....                                | 15 |
| 3.3 Sammanfattning .....                        | 16 |
| 4. Metod .....                                  | 17 |
| 4.1 Förförståelse.....                          | 17 |
| 4.2 Metodologisk inriktning.....                | 17 |
| 4.2.1 Hermeneutik.....                          | 18 |
| 4.2.2 Tolkning.....                             | 19 |
| 4.3 Tillvägagångssätt .....                     | 20 |
| 4.3.1 Observation .....                         | 20 |
| 4.3.2 Intervju.....                             | 21 |
| 4.3.3 Intervjuns struktureringsgrad .....       | 21 |
| 4.3.4 Reflexivitet.....                         | 22 |
| 4.3.5 Genomförandet av intervjuerna.....        | 22 |
| 4.3.6 Tolkning.....                             | 22 |
| 4.4 Presentation av de intervjuade .....        | 23 |
| 4.4.1 Mina.....                                 | 23 |
| 4.4.2 Fredrik.....                              | 23 |
| 4.4.3 Tessi.....                                | 23 |
| 4.4.4 Betrime.....                              | 24 |

|  |    |
|--|----|
| 5. Resultatredovisning och analys .....                                  | 25 |
| 5.1 Inledning .....  | 25 |
| 5.1.1 Dominerande idéer om framtiden .....                               | 25 |
| 5.1.2 Paus .....   | 28 |
| 5.1.3 Kulturellt kapital - En omöjlighet blir till en möjlighet .....    | 30 |
| 5.1.4 Kulturellt kapital - En möjlighet .....                            | 32 |
| 5.1.5 En känsla av vara exkluderad.....                                  | 33 |
| 5.2 Sammanfattning .....   | 34 |
| 6. Avslutning.....   | 35 |
| 6.1 Något om empirin .....   | 35 |
| 6.2 Diskussion.....  | 36 |
| 6.2.1 Komvux - ett motstånd eller en del av de dominerande idéerna ..... | 36 |
| 6.2.2 En paus.....   | 36 |
| 6.2.3 Förändring av det kulturella kapitalet .....                       | 37 |
| 6.2.4 Övrigt.....  | 37 |
| 6.3 Sammanfattning .....   | 38 |
| Referenser .....   | 39 |
| Andra källor .....   | 41 |

# 1. Inledning

## 1.1 Bakgrund

Under senare år har i Sverige vad man brukar kalla för gymnasiala yrkesutbildningar fått ett allt sämre värde, istället har gymnasiala teoretiska utbildningar förordats (Hill 1998:31, Likvärdighet i utbildning - LIU 2006). Samtidigt har det på arbetsmarknaden skett en omvandling vilket medfört att manuella sysselsättningar efterfrågas i allt mindre grad. Istället efterfrågas det i Sverige arbeten som kräver ett visst mått av utbildningskvalifikationer. Gymnasiet är en förutsättning för att slutligen kunna ta del av arbetsmarknaden, det är därmed inte längre aktuellt att inte välja till gymnasiet (Bunar & Trondman 2001). Samtidigt är regeringens mål att var femte elev som går ut gymnasiet, innan de fyller tjugofem, ska börja studera på universitet eller högskola (Björnsson 2006). Det leder fram till en idé om att högre utbildning är ”för alla” eller att alla ska ha möjlighet till högre utbildning<sup>1</sup>, ett resonemang som knyter an till den likvärdighetspolitik regeringen driver i relation till gymnasieskolan (LIU 2006). Sammantaget kan dessa tankar förstås som tre dominerande idéer: 1. För att ta del av framtiden bör eleven göra bra ifrån sig på gymnasiet. 2. Framtiden efter ett studieförberedande program inkluderar någon form av vidareutbildning. 3. Flitiga studier på gymnasieskolan och vidareutbildning ger möjligheter till ett bra jobb.

Trots att statistiken tyder på att fler och fler går vidare till högskola/universitet så finns det en social segregering, det vill säga det är fler elever ur högre sociala skikt som går på studieförberedande program (SOU 2006:31). En av flera förklaringar till detta faktum är att valet till gymnasiet kräver kunskap om ett relativt avancerat utbildningssystem. Elever från studievana miljöer får mer hjälp med valet till gymnasiet av sina föräldrar än elever från mindre studievana miljöer (SOU 2006:31:53).

Den samhällsliga rörelsen från ett kollektivt till ett individuellt perspektiv påverkar gymnasieskolan. I stora drag förespråkar gymnasieskolan valalternativ, flexibilitet och

---

<sup>1</sup> I Malmö kommun under 2004 är det 45,9 procent som inom tre år efter att de avslutat gymnasiet fortsätter till högskola/universitet. (Skolverket 2006)

individualisering. Övergången från gymnasiet till arbetsmarknad och utbildning görs därför individuellt. Det medför att eleverna måste rustas för framtiden med kunskap om de olika val de kommer att stå inför och i förlängningen de strategier de skapar för framtiden. Denna kunskap om hur eleven ska orientera sig på utbildningsmarknaden<sup>2</sup> är inte en självklarhet. Rapporter och forskning om hur elever gör sina utbildningsval tyder på två riktningar, dels på personligt ansvar och dels på social reproduktion (Se t.ex. SOU 2006:31:52). För den här uppsatsen är det av intresse att fråga sig huruvida denna kunskap är strukturellt betingad och/eller om individen har möjlighet att förändra sin tillvaro. Jag menar att det finns en möjlighet att förändra den egna positionen, det vill säga det går att aktivt reflektera över de olika delar som kan tänkas behövas för framtiden. Jag ska fortsätta denna inledning med att försöka beskriva ett område där denna kunskap får en speciell betydelse.

I Malmö finns gymnasieskolor med både teoretiska och praktiska ingångar, såsom det samhällsvetenskapliga eller humanistiska programmet och byggnation eller restaurang. Programmen finns representerade på mer än en skola. Eftersom Malmö kommun har frångått närhetsprincipen så kommer eleven in på skola och program i relation till dennes betyg. Det skapas alltså en formell rangordning, men det finns också en informell ordning i form av elevernas egna tankar om skolorna (SOU 2000:39). Skolor blir alltså mer eller mindre populära bland eleverna men framförallt skapas en rangordning genom att intagningen på respektive skola sker efter betyg. De skolor med teoretisk inriktning och som har låga inträdespoäng har ofta ett lägre betygsmedelvärde och det är färre som går ut med ett fullständigt betyg<sup>3</sup>. Det innebär att elever på teoretiska utbildningar med låga inträdesbetyg står lägre i en utbildningshierarkisk ordning. Om denna ordning står i relation till kunskaperna att orientera sig i utbildningsvärlden antar jag att det finns ett strukturellt problem som påverkar eller styr elevers strategier för framtiden<sup>4</sup>. Det innebär att skolan i detta sammanhang inte kan ses som neutral, snarare är skolan kopplad till dominerande idéer, det vill säga skolan inpräglar dominerande värderingar och normer. De studieförberedande programmen, till exempel samhällsvetenskapliga programmet, är utformade på så sätt att de just är förberedande för att läsa vidare på högskola/universitet. Det innebär att programmen inte har en specifik yrkesinriktning

---

<sup>2</sup> Utbildningsmarknaden ska i denna studie förstås som de samlade eftergymnasiala utbildningarna.

<sup>3</sup> Samhällsvetenskapliga programmet (Samvp.) är representerat på tre kommunala skolor i Malmö, Malmö Borgar- (MB), Heleneholm- och Öresundsgymnasiet (ÖSG). Genomsnittlig betygspoäng på ÖSG/samvp. var år 2005 12,5, år 2004 12,8, år 2003 11,7. Motsvarande siffror för MB var 15,9, 15,9 och 15,6. Andel elever behöriga till högskolan på ÖSG/samvp. var år 2005 82,8, år 2004 88,5 %, år 2003 62,7 %. Motsvarande siffror för MB var 95,7 % 100 % respektive 98,2 %. (Skolverket 2006)

<sup>4</sup> Enligt Studievägledarens uppskattning på Öresundsgymnasiet är det en femtedel som efter att de avslutat samhällsprogrammet fortsätter att läsa vidare på högskola/universitet. (Intervju med Studie- och yrkesvägledaren, Annika Karlsson, på Öresundsgymnasiet den 11/10 -05)

likt yrkesutbildningarna. Den dominerande idén förespråkar att läsa vidare men om man saknar delar av verktygen för att orientera sig i utbildningsmarknaden är det, som jag tidigare påpekade, förmodligen svårare att navigera sig i denna värld. Det krävs med andra ord någon form av kapital som möjliggör för eleven att röra sig på denna marknad. Detta kapital kan ses som en form av konkret kunskap, men också en förståelse för olika normer och värderingar på utbildningsmarknaden.

## 1.2 Problemområde

De elever som söker sig till studieförberedande utbildningar som har låga betyg och inte kommer in på sitt förstahandsval bildar tillsammans en kategori av elever som är representerade på flera av Malmös gymnasieskolor. Det är elever som statistiskt sett, mätt i betyg, kan tänkas ha sämre förutsättningar för framtiden. Det vill säga de som läser på de studieförberedande gymnasieutbildningarna, längst ner i den utbildningshierarkiska ordningen, har lägre slutbetyg än de som läser i den övre betygsordningen<sup>5</sup>. Det är på dessa elever som uppsatsens fokus ligger, närmare bestämt de elever som går någon av de teoretiska utbildningarna/programmen där inträdespoängen är lägre än på övriga skolor. Jag frågar mig om denna statistik är förenlig med en brist i vad jag tidigare nämnde som en form av kapital, om detta kapital är möjligt att förändra och hur detta kapital står i förhållande till elevens strategier för framtiden. Detta kapital står i sin tur i relation till en form av dominerande idé. Vad ska kapitalet innehålla eller vilka verktyg krävs för att förstå sig på framtiden och är dessa kapital och verktyg redan på förhand givna?

Vidare rör sig mitt problemområde under det sista utbildningsåret i en gymnasieskola, Öresundsgymnasiet. Öresundsgymnasiet erbjuder flera olika studieförberedande inriktningar på samhällsvetenskapliga programmet, min fokus ligger på ursprungsprogrammet samhälle-samhälle eftersom problematiken förhoppningsvis gör sig mest tydlig här<sup>6</sup>. Jag antar att eleverna inför det sista året på gymnasiet börjat reflektera över sin framtid, det innebär inte nödvändigtvis att det har ett tydligt mål utan snarare är fokus hur eleverna förstår framtiden och vilka verktyg de använder för detta ändamål. Sammantaget innebär det att jag intresserar mig för eleverna som befinner sig långt ner i den utbildningshierarkiska ordningen bland de teoretiska utbildningarna och för den kunskap som de kommer att behöva för framtiden. Närmare bestämt för deras förutsättningar och strategier inför framtiden. Min

---

<sup>5</sup> Enligt Malmö stad/utbildningsförvaltningen var skolplaceringens lägsta meritvärde år 2004 på ÖSG/samvp. 185. MB motsvarande värde var 235. På ÖSG/samvp. med inriktning ekonomi var meritvärdet 195. MB motsvarande värde var 235. (Skolverket 2006)

<sup>6</sup> Se fotnot 2.



förhoppning är att jag ska kunna skapa ett teoretiskt ramverk som tar vara på både de strukturella förutsättningarna och individens eget handlingsutrymme.

### 1.2.1 Syfte

Syftet med den här undersökningen är att få en djupare förståelse för hur elever, under det sista året i gymnasiet, ser på sin framtid gällande arbete och vidareutbildning. I relation till detta övergripande syfte är min tanke att fördjupa mig i följande område.

- Diskutera dominerade idéer kring strategier för framtiden i relation till gymnasieskolan.
- Individuella förutsättningar och möjligheten att förändra och skapa strategier för framtiden.

### 1.2.2 Frågeställning

*Hur kan vi förstå den enskilda elevens strategier och möjligheter för framtiden på de gymnasieskolorna i Malmö som ligger långt ner i den betyghierarkiska ordningen? Hur kan vi förstå de strukturella förutsättningarna för dessa elever? Hur kan vi förstå de individuella förutsättningarna?*

*Förutsättningar* är i detta sammanhang både knutet till samhällliga förändringar över tid, skolans agerande och individuella förutsättningar, min fokus ligger dock på de två sistnämnda. Skolans förutsättningar, i förhållande till betygssystemet, speglar sig i elevens strategier för framtiden. En spegelbild är som bekant inte alltid en exakt bild av verkligheten, spegelbilden formas både utifrån skolan och samhällets idéer och individernas egna tankar. Jag ser alltså inte förutsättningar som endast avhängda av skolan och samhället utan elever och deras familjer skapar möjligheter att förändra sina förutsättningar. Individuella förutsättningar syftar därmed på både eleven och familjen. För att avgränsa uppsatsen är det främst elevens habitus som jag kommer att fokusera på, men både familjens och elevens kulturella kapital och utbildningskapital

*Strategier* är mer specifikt elevens förberedelser i form av tankar, idéer och handlingar för framtiden. Dessa förberedelser kan ses som en del av förutsättningarna, det vill säga strategier är en mer eller mindre en skarp spegelbild av förutsättningarna och en omedveten handling. Men strategier kan också ses som en aktiv och reflexiv tanke, det vill säga som ett motstånd mot förutsättningar eller dominerande idéer.

*Framtiden* definierar jag som det som ligger bortom den dag eleven slutar gymnasiet. Utgångspunkten är att framtiden innefattar någon form av vidareutbildning eftersom teoretiska utbildningar i princip förutsätter det, det vill säga efter avslutat gymnasium ska eleven vara förberedd för att läsa vidare på till exempel högskola/universitet. Men framtiden kan också handla om till exempel komvuxstudier och arbete/arbetslöshet.

*Dominerande idéer* är i detta sammanhang den ledande kulturen, en ordning vilken eleven förhåller sig till. Dominerande idéer är representerade av samhället och skolan, därför också en del av förutsättningarna. Det är viktigt att förstå dessa idéer som dominerande. Det vill säga dominerande idéer föreslår att det finns en annan ordning som den dominerade gruppen inte representerar och ett eventuellt motstånd. Dominerande idéer kan i likhet med förutsättningarna förstås som struktur<sup>7</sup> med innebörden att det är de samlade dominerande idéerna som är representerade. För läsarens kännedom återkommer jag till denna diskussion i *teorikapitlet*.

## 1.3 Disposition

Under kapitlet *tidigare forskning* är min tanke att försöka lyfta fram en riktning inom forskningen som understödjer arbetets ansats. Kapitlet ska också ses som en introduktion för läsaren vad gäller skolan. *Teorikapitlet* bygger på framförallt tre författare, Bourdieu, Passeron och Brooks. I stora drag är utgångspunkten Bourdieus begreppsapparat med vissa ändringar vad gäller kulturellt kapital. Under *metodkapitlet* kommer jag att diskutera min metodologiska utgångspunkt. Kort sagt innebär det att arbetet har en kvalitativ/tolkande ansats. Under kapitlet *resultatredovisning och analys* försöker jag utifrån teori/förförståelse tolka empirin. Kapitlet *sammanfattande diskussion* är tänkt som en kritisk diskussion till föregående kapitel och undersökningen i sin helhet.

---

<sup>7</sup> Struktur definierar jag som hur samhället och skolan reproducerar normer, värderingar, status, klass, etcetera.

## 2. Tidigare forskning

### 2.1 Inledning

Som jag diskuterade under *problemområde* så är det för uppsatsen avgörande huruvida strukturen ensamt är avgörande och/eller om aktören har möjlighet att förändra sitt habitus/kapital för förståelsen av framtiden. I korthet är min ståndpunkt att traditionerna inte ensamma kan skapa en förståelse för gymnasieskolan idag, snarare tror jag att ett integrerande perspektiv är nödvändigt. Jag ska nedan försöka måla upp en bild av några studier som kan relateras till uppsatsen och dess syfte. Framställningen börjar med att presentera den struktur eller snarare de dominerande idéerna som ligger till grund för gymnasieskolan idag och avslutas med en kort inblick i aktörens möjligheter. Framställningen är ämnad som både en form av positionering från min sida och en informativ text för läsaren.

#### 2.1.1 Välfärd och marknadsanpassning

Under de senaste femton åren har skolan förändrats i fler avseenden. Starten på förändring kan i stora drag kopplas till propositionen *Växa med kunskaper* som kom 1990 (SOU 2006:31:47). Under 2007 kommer en ny reform gällande gymnasieskolan att träda i kraft, det är dock små förändringar i förhållande till 1990 års proposition, grunddragen är desamma (*Ibid.*). Den övergripande förändring som skett sedan 1990 års proposition är att den traditionella välfärdstanken har fått lämna plats för en mer marknadsanpassad skola och individens fria val (SOU 2000:39:17). Den underliggande tanken till denna rörelse kan delvis sägas vara en följd av en utbildningsfilosofi baserad i universalism (Likvärdighet i utbildning -LIU 2006). Det skulle kunna uttryckas som att gymnasieskolan för att markera förändring och en ideologisk förskjutning strävar efter en likvärdighetspolitik (*Ibid.*). Det vill säga ”från en stark betoning på samma behandling av alla elever till större individuellt självbestämmande och mångfald.” (LIU 2006:15). Det har bland annat varit möjligt genom förändring av den statliga styrningen, skolan har övergått från regelstyrning till mål- och resultatstyrning, med andra ord en kommunalisering och decentralisering (SOU 2000:39:18). Konkret innebär det att riksdag och regering anger målen för

kommunerna som har till uppgift att tolka dessa utifrån de regionala förutsättningarna. Skolan i sin tur svarar för att lägga upp en lokal skolplan. Det ger en styrning som är tänkt att aktivera deltagarna på varje nivå.

### **2.1.2 En ny gymnasieskola**

Följderna av dessa förändringar har bland annat medfört att skolväsendets variation har ökat. Till exempel har möjligheterna att skapa profilerade utbildningar ökat eftersom det finns olika regionala behov. Det har i sin tur medfört att skolorna måste profilera sig för att få elever, en konkurrenssituation om eleverna har uppstått (SOU 2000:39:7). Gymnasieutbildningen har därmed i sin helhet blivit svåröverblickbar. Möjligheterna skulle därmed kunna tänkas öka för alla elever att hitta utbildningar som passar. Broady menar dock att detta framförallt gynnar elever med resursstarka föräldrar (SOU 2000:39:7). Det vill säga föräldrar med gott utbildningskapital, ekonomiskt och kulturellt kapital har lättare att hitta passande utbildningsvägar för sina barn. ”Den sociala snedrekryteringen bidrar även med att elever ur lägre samhällsklasser mindre ofta söker sig till studieförberedande- eller prestigeutbildningar” (SOU 2000:39:9). I en liknande riktning pekar också faktumet att fler elever från studievana miljöer, än från mindre studievana miljöer, får hjälp av sina föräldrar i valet till gymnasiet (SOU 2000:31:53). Det kan tänkas att valen till gymnasiet kräver mer hjälp av föräldrar än de som eleven utför efter gymnasiet, samtidigt är eleven i gymnasiet beroende av *hur* föräldrar och vuxna talar om sitt arbete för att kunna avgöra i vilken riktning eleven ska söka sig för att få ett arbete (2000:31:55).

### **2.1.3 Orientering**

I Brooks intervju med medelklassungdomar om deras framtida syn på universitetet blir elevernas förhållande till den dominerande ideologins praktiker tydlig. Eleverna menar att de känner sig lägre i förhållande till elever med bättre betyg och att de hellre umgås med de som är av den egna sorten (Brooks 2003:293). Trots att intervjupersonerna har bra betyg, har de inte tillgång till det kulturella kapitalet, de identifierar sig som lägre, med en grupp eller klass som står i opposition till det högre. Det finns också en praktisk dimension där det kulturella kapitalet tar sig uttryck. Elever med föräldrar som inte har tidigare erfarenhet av högre studier har svårare att orientera sig inom högre utbildning och därmed försvåras eventuella val för eleven (Pugsley 1998:79). Istället får dessa elever lita på att skolan eller föräldrarna förser dem med den information som är nödvändig för att söka till högre utbildning. Det

innebär att föräldrar eller närstående personer kan, precis som Brooks menar (Brooks 2003), förändra eller öka det kulturella kapitalet.

#### **2.1.4 Individuellt ansvar**

Lund menar att skolan har rört sig från ett perspektiv där *lika utbildning inför arbetsmarknaden* varit gällande till ett perspektiv som skulle kunna formuleras som *individuellt ansvar inför framtiden* (Lund 2002:75). Individuellt ansvar borde gynna rörelser mellan olika sociala skikt eftersom anhalterna inte är predestinerade. Det vill säga en slags *auto mobility* (Urry 2003) eller en form av *klassresa* (Trondman 1994), där eleverna själva väljer var någonstans de ska göra sina stopp. Problemet är som tidigare antydde i inledningen att det för att orientera sig i vägnätet krävs kunskap och för att försvåra det ytterligare så byggs vägnätet regelbundet om och/eller ut.

#### **2.1.5 Tågresenär**

Hur ser då en konkret bild ut av de nämnda förutsättningarna? Stefan Lund använder sig av metaforen ”tågresenär” för att beskriva ett förlopp som delvis kan bidra med att skapa en klarare bild (Lund 2002:75). Tågresan är mer eller mindre predestinerad, det finns dock begränsade möjligheter att förändra vägen under resans gång. Tågresenären blir under resans gång bekant med dess medresenärer, det finns därigenom ett tydligt ansvarstagande för varandra eller ett kollektivt ansvarstagande och ett förutsäggande av framtiden. Det innebär att om någon på tåget skulle vilja ändra färdriktning kan det bara ske genom en kollektiv lösning. Skolans uppgift blir då inom ramen för den medborgliga diskursen att ge en medborglig utbildning och att ge eleverna lika möjligheter.

#### **2.1.6 Nyliberal diskurs**

En ny diskurs har dock de senaste åren trätt in i skolvärlden, den nyliberala diskursen som i stora drag baseras på en förändring av arbetsmarknaden och samhällets krav på högre utbildning (Lund 2002:75). Övergången från skola till arbete som tidigare gjordes kollektivt görs inom ramen för den liberala diskursen individuellt, individen förväntas ta ett större ansvar för den egna framtiden. Även om de två diskurserna samexisterar så har den nyliberala diskursen ett övertag genom att den betonar ekonomisk individualism och därmed närs av social förändring (Lund 2002:84). Tågresans olika anhalter blir därmed abstrakta och slutstationerna mycket osäkra, eleven måste finna ett egenvärde i sin resa. Bunar och Trondman menar att detta skapar en ojämlikhet bland elever på gymnasieskolorna (Bunar & Trondman 2001).

# 3. Teori

## 3.1 Inledning

I följande kapitel ska jag försöka måla upp en bild av skolan och dess roll i samhället samt hur detta teoretiskt kan kopplas till elevens strategier och syn på framtiden. Skolan presenteras inte sällan som en objektiv institution och som läsaren kommer att se så är skolan knuten till de olika ideologiska projekt som samhället bedriver. Det innebär att skolan reproducerar de olika positioner som finns i ett givet samhälle. Eleven är dock inte helt utelämnad till strukturernas påverkan. Elevens livschanser och strategier är möjliga att påverka genom till exempel en reflexiv hållning till det kulturella kapitalet. För att måla upp denna bild kommer jag att framförallt ta hjälp av Bourdieu, vilkens tankar kan knytas till ett integrerande perspektiv vad gäller aktör och struktur. Jag ska inledningsvis presentera Bourdieu/Passerons tankar om skolan för att sedan gå vidare med en diskussion kring begreppen *fält*, *habitus* och *kulturellt kapital*.

### 3.1.1 Gymnasieskolan och dominerande idéer

I det här sammanhanget utgör den dominerande ideologin en grund för hur skolan som helhet framställs. Inom ramen för konfliktteori finns det olika sätt att se på den ledande kulturen eller ideologin i samhället. Poulantzas beskriver ideologin som *härskande*, det vill säga det finns endast en ideologi som är bestämmande (Poulantzas 1977:81). Jag vill dock, i linje med Bourdieu, för att understryka att det finns flera ideologier som verkar samtidigt använda mig av den *dominerande* för att beskriva kultur och ideologi (Bourdieu 1991:154).

I relation till gymnasieskolan förstår jag denna dominerande ideologi som en samling *dominerande idéer*. Jag uppfattar, som jag nämnde i bakgrundskapitlet, dessa dominerande idéer i relation till gymnasieskolan och framtiden som tre generella idéer. 1. För att ta del av framtiden bör eleven göra bra ifrån sig på gymnasiet. 2. Framtiden efter ett studieförberedande program inkluderar någon form av vidareutbildning. 3. Flitiga studier på gymnasieskolan och vidareutbildning ger möjligheter till ett bra jobb. Dessa idéer är inte endast tankar utan har även en praktik.

De dominerande idéerna och dess praktiker ska i detta sammanhang ses som en maktfaktor som skapar en form av rikriktning för tankarna om framtiden i gymnasieskolan, eleven måste alltså förhålla sig till dessa tankar och praktiker. Baudelot/Establet menar i sin studie av skolan att "[a]rbetaren tvingas att uppfatta sina villkor med hjälp av de kategorier som en borgerlig ideologi ställer till hans förfogande" (Baudelot/Establet 1977:104). Jag förstår Baudelot/Establet som att elevens bakgrund har stor betydelse för hur eleven förhåller sig till de kategorierna som ideologin ställer till dennes förfogande. Det vill säga en form av ofrivillig positionering. Jag menar att uppfattningen av de egna villkoren inte nödvändigtvis är tvingande utan eleven kan aktivt reflektera och göra motstånd mot dessa kategorier. De dominerande idéerna i ett samhälle om gymnasieutbildning och framtiden kommer att speglas i elevernas strategier, men som jag tidigare har nämnt så är inte spegelbilden en perfekt avbild av verkligheten. Förhållandet som eleverna har till de dominerande idéerna kommer jag nedan att närmare beskriva med hjälp av habitus, fält och kulturellt kapital.

## **3.2 Bourdieu och Passeron**

### **3.2.1 Verktyg för förståelse**

Eftersom Bourdieus studier dels rör sig inom högre utbildning och dels först och främst representerar Frankrikes situation under 60- och 70-talet kan man fråga sig om tankarnas relevans i detta nu och i Sverige. Broady menar att det i Sverige inte nödvändigtvis finns en så tydlig elit vilka skapar så starka referensramar att deras produktion kan definieras som legitimt kulturellt kapital (Broady 1985:20). Dessutom har det svenska gymnasiet under de senaste femton åren genomgått en tydlig förändring (Lund 2002). Mitt förhållande till Bourdieus och Passerons tankar bör i denna studie ses i mindre skala eller som verktyg för förståelse. Det innebär att jag inte fullt ut kopplar diskussionen till klassbegreppet, det ligger med andra ord inte i mitt intresseområde att definiera klass. Även om kulturellt kapital definierar någon form av position så är det inte positionen i klassen utan positionen i förhållande till framtiden som ligger i fokus.

### **3.2.2 Utbildning**

Bourdieu och Passeron försöker i *La Reproduction* (Bourdieu/Passeron 1977) förstå och analysera institutionaliserande mekanismer som socialiserar individen. Den sociala reproduktionen sker i flera olika system, skolan utgör ett av dessa system. Utbildningens funktion kan i stora drag beskrivas som att den legitimerar den

existerande sociala ordningen i samhället, det vill säga en reproduktion av klassordning, kulturella, sociala och ekonomiska koder. (Bourdieu/Passeron 1977:65-59)

Utbildningssystemet vill framstå som oberoende men har kopplingar till samhället i stort, till samhällseliga subsystem och till samhällets klasstruktur (Bourdieu/Passeron 1977:59). Kopplingarna till samhället är dolda genom systemets arbetssätt och den ideologi som systemet skapar. Detta möjliggör samstämmighet mellan inlärningsmässiga och sociala funktioner eller med andra ord en samstämmighet mellan utbildning och samhället i övrigt. Det innebär att skolan skapar ett speciellt förhållningssätt till samhällets kultur, det vill säga:

...ett förhållningssätt som fått en social sorteringsfunktion av det enkla skälet att de förutsättningar som är nödvändiga för att kunna tillägna sig det kulturella kapitalet är monopoliserade av de härskande klasserna. (Bourdieu/Passeron 1977:60)

Innebörden blir att till exempel materiell standard och symboler legitimeras av de dominerande grupperna. En sådan kulturbevarande funktion upprätthåller samhällets mål och att bevara den sociala ordningen (Bourdieu/Passeron 1977:61). Men inlärningsprocessen är inte bara en inre neutral funktion utan inläringen har också yttre funktioner i form av att bevara den befintliga sociala ordningen genom överföring av kapital, samt att ideologiskt dölja utbildningens förhållande till samhället (Bourdieu/Passeron 1977:62).

I relation till uppsatsen kan överföringen av kapital ses som både utbildningskapital och kulturellt kapital, det vill säga eleven lär sig att röra sig mot en speciell riktning/framtid. Men överföringar i Bourdieus/Passerons teori gynnar framförallt den dominerande gruppen. Det skulle innebära att skolor som står högt i den betyghierarkiska ordningen, bortsett från betyg, skapar regler för eleven att både rent konkret börja på en viss skola och åtkomsten/utbyggnaden av kapital i gymnasiet för att förstå och skapa strategier för framtiden. Vad gäller åtkomsten av kapital vill jag peka på möjligheten, att från både lärare och föräldrar, utöka elevens kapital. På så sätt är olika kapital inte endast kopplade till den dominerande gruppen. De dominerande gruppernas privilegium att legitimera vilka vägar in i framtiden och deras betydelse kvarstår dock. Med andra ord kan bevarandefunktionen förstås som ett bevarande och legitimerande av dominerande idéer. Jag anser att det finns möjligheter att aktivt reflektera över och förändra denna bevarandefunktion.



## 3.2 Ett integrerande perspektiv

### 3.2.1 Fält

För att koppla samman aktör och struktur är det i Bourdieus teoretiska ramverk framförallt fältbegreppet som löser denna uppgift. Ett fält kan mycket enkelt förklaras som en beskrivning av en specifik social värld, med andra ord kan ett fält beskrivas som ett *socialt rum* där grupper för en kamp om resurser i form av kapital (Bourdieu 1991:131-132). Gymnasieskolan utgör i detta sammanhang ett fält. I likhet med andra konfliktteorier så är drivkraften i fältet en form av kamp (Collins 1979). Bourdieu menar att det

...i varje fält finn[s] en kamp – och man måste således varje gång söka efter dess specifika former – mellan nykomlingen, som försöker spränga inträdesavgiftens lås, och den dominerande, som försöker försvara monopolet och utestänga konkurrensen. (Bourdieu 1991:131).

Det finns därmed någon form av inträdesbiljett för att vara en del av fältet. Detta inträde kan beskrivas som en kunskap om fältets spelregler, deltagarna är redo att spela utifrån spelreglerna och därmed legitimera spelet. I relation till uppsatsen innebär det, för att röra sig på det fält där kampen om en framtid med en bra utbildning och jobb ligger i vinstpotten krävs det att eleven har ett visst mått av utbildningskapital. Men utbildningskapital är inte en ensamt avgörande spelregel. I relation till utbildningskapitalet försöker den dominerande gruppen att försvara monopolet genom att skapa olika behörigheter i form av sociala koder, med andra ord kulturellt kapital. Tillsammans är alltså en viss mängd av utbildningskapital och kulturellt kapital både fältets inträdesbiljett och spelregler. Det är dock inte så att nykomlingar i fältet accepterar sin position och spelets regler utan att ifrågasätta dem. Som en del av fältets inneboende ordning så ifrågasätts spelreglerna genom olika typer av strategier. Bourdieu menar att dessa strategier håller sig inom vissa ramar eftersom strategierna är baserade på en omedveten relation mellan habitus och fält, och därmed inte kan påverka fältets dominerande (Bourdieu 1991:134,137). Det som uppfattas som motstånd skulle då i själva verket vara en del av de dominerande idéerna om framtiden, en del av de sociala strukturer som habitus förkroppsligar och därmed skulle de individuella möjligheterna vara begränsade av fältets konstruktion. Jag menar att strategierna för detta motstånd varierar beroende på hur relationen mellan habitus och fält ser ut, snarare än att denna relation är *omedveten* vill jag istället säga *delvis omedveten*. Det skulle innebära att eleven kan reflektera över den egna positionen i förhållande till spelreglerna och därmed använda sig av motståndsstrategier som också gynnar eleven snarare än att strategierna i första hand

är en del av de dominerande idéerna. Med andra ord skulle strategierna för att förändra spelreglerna då kunna ses som en spegling snarare än en avbild av fältets dominerande idéer.

### 3.2.2 Habitus

Jag ska nu gå lite närmare in på habitusbegreppet för att försöka skapa en bild av varför deltagarnas subjektiva intressen inte kommer till tals och hur de skulle kunna komma till tals. Habitus eller dispositioner betecknar hur sociala strukturer förkroppsligas med individen och blir till en erfarenhetsbank av kognitiva strukturer från vilken han förstår världen och handlar utifrån, hur vi förstår, ser, erfar, känner och tänker (Bunar/Trondman 2001:138). Habitus och dess underliggande dispositioner förklarar varför vi förstår vissa saker som självklara och andra som omöjliga och otänkbara. De olika objektiva eller genererande strategierna kan överensstämma med individens subjektiva strategier och intressen men är trots allt en del av de verkande dispositionerna och i förlängningen fältets dominerande idéer, det skulle med andra ord kunna förstås som möjlighetsstrukturer och omöjlighetsstrukturer. Således är inte habitus en subjektiv skapelse utan en erfarenhetsbank baserad på vilka kulturella kapital individen tagit del av under den underförstådda eller konkreta lärotiden, det vill säga vi väljer inte var vi växer upp och vem vi föds av. ”Habitus fungerar [därmed] som ett system genererande scheman vilka genererar strategier” (Bourdieu 1991:138). Att frigöra sig från fältets dominerande idéer eller egentligen att släppa habitus fri kräver att individen inte strävar efter maximering av kapital, Bourdieu menar att individen måste se sig som ovillkorligt oegennyttig vad gäller vinstintresset (*Ibid.*). En sådan reflexiv handling är i termer av Bourdieu relativt osannolik eftersom habitus speglar våra dispositioner och därmed avgör våra möjlighetstankar/strukturer. Jag vill istället se förändring av habitus som något som sker genom aktiva justeringar men samtidigt är dessa förändringar inte lätta att genomföra eftersom habitus framförallt anpassar sig till den dominerande ordningen. Det är förmodligen så, vilket jag strax återkommer till, att vi i förändringen av habitus behöver hjälp från vår omgivning, någon som kan hjälpa oss att få distans till våra dispositioner. För att förtydliga ovanstående kan man säga att habitus både är *reglering* och *kreativitet* genom att habitus delvis får oss att tro att vi improviserar när vi i själva verket gör som vi lärt oss. För att förstå vad vi lärt oss och vad vi kan lära oss måste vi aktivt reflektera över vad vi lärde oss, vad vi gör, vad vi gjorde och vad vi tänker göra (Bunar/Trondman 2001:139).

### 3.2.3 Kulturellt kapital

Vad är då kulturellt kapital i detta sammanhang? Som jag tidigare antytt kan *kapital* förstås som insatser i de olika kamper som utspelar sig på fältet, kapitalet har därmed ett värde i relation till respektive fält (Bourdieu 1991:71,132). Det *kulturella kapitalet* kan förstås som en form av legitim kunskap och antas fungera på en utbildningsmarknad och därtill en relaterad arbetsmarknad (Gesser 1985:274, Ritzer 2004:523). Mer specifikt kan kulturellt kapital förstås på tre nivåer. Som ett ”förkroppsligat tillstånd av dispositioner”, vilket pekar på kapitalets närhet till habitus. Som ett objektvt tillstånd, det vill säga som text. Och som ett institutionaliserat tillstånd till exempel olika titlar (Broady 1985:17). Det kulturella kapitalet är dock inget personligt kapital utan dess innehåll och värde är snarare kopplat till de dominerande idéerna på fältet. Innehavaren av kapital förväntas byta sitt kapital mot andra tillgångar, det kulturella kapitalet ärvs, det vill säga det överförs genom uppfostran och kan i sin praktik förstås som koder för beteende och förhållningssätt (Gesser 1985:275). Det kan uttryckas som att det kulturella kapitalet skapar möjligheter att orientera sig inom ett specifikt fält. Genom att de dominerande idéerna stärker de dominerandes kulturella kapital och dess praktiker legitimeras deras dominans per automatik (Gesser 1985:274).

Eftersom det kulturella kapitalet är ett förkroppsligat tillstånd av dispositioner är det liksom habitus svårt för eleven att reflektera över sitt kapital. Det är alltså ungefär samma förhållande som jag tidigare diskuterade i förhållande till habitus. Den stora skillnaden är att det kulturella kapitalet är en form av legitim kunskap som står i en direkt relation till utbildningsfältet och därtill en relaterad arbetsmarknad. Det innebär att kulturellt kapital är kunskaper, kulturella koder för beteende och förhållningssätt, för hur man ska orientera sig på utbildningsmarknaden/fältet. Eftersom kulturellt kapital kan förvandlas till ekonomiskt kapital och för att den dominerande gruppen tillskrivs ett mer värdefullt kapital finns det åtminstone teoretiskt en ojämn fördelning av både symboliskt och faktiskt värde. Beaktar vi också idén om att det inom olika utbildningar finns mer eller mindre tillgång till kulturellt kapital är chanserna för de dominerade att nå högre utbildning inte lika stor som de dominerande, det visar inte minst Brooks undersökning (Brooks 2003). Innehavet av kulturellt kapital respektive avsaknaden av kulturellt kapital skulle kunna uttrycka den position som eleverna har i förhållande till den dominerande idén om framtiden. Bourdieu/Passeron menar att de elever som har mindre kulturellt kapital försöker lära sig ”förhållandet till kulturen som utmärker dem som har en naturlig hemortsrätt i denna kultur” (Broady 1985:66). Det vill säga utan tillgången till de dominerandes koder och praktiker är det svårare att positionera sig och skapa strategier för framtiden. Jag skriver här *svårare* för att

uppmärksamma läsaren på att jag inte håller med Bourdieu om möjligheterna till förändring. Eftersom det kulturella kapitalet ärvt i Bourdieus teori är det svårt att förändra det. Istället vill jag, som jag nu ska komma till, peka på individens möjlighetsstruktur. Det vill säga elevens möjlighetsstrukturer kan göras större genom att vidga det kulturella kapitalet och därmed konkurrera med de dominerande grupperna. I Bourdianska ordalag kan förändring ses som ett tvång, i strukturell mening, att tillgodogöra sig de dominerande idealen. Jag menar att detta inte nödvändigtvis är ett tvång utan en aktiv handling och en reflexiv hållning till det dominerande idealet möjliggör förändring av det kulturella kapitalet, en möjlighetens tanke.

### 3.3 Brooks

Bourdieu/Passerons tankar om skolan kan alltså förstås som relativt strukturbundna, skolan reproducerar klasser och att förändra sin position eller sin habitus är svårt. För att på något sätt ta sig ur en form av cirkelresonemang menar Brooks att vissa sociala processer inte kan förklaras med Bourdieus teorier (Brooks 2003:295). Det är således ifrågasättande av Bourdieus tankar om ett stabilt habitus och likaså mekanismerna bakom reproduktionen av den dominerande ordningen. Framförallt pekar Brooks på, vars studie är gjord i södra Storbritannien på Emily Davies College, att medelklasselever med hjälp av deras föräldrar i vissa fall aktivt förändrade sina habitus och kulturella kapital (*ibid.*). Trots att föräldrarna saknade egen erfarenhet från högre studier lyckades de att aktivt förmedla och förklara högskole-/universitetsvärlden för sina barn. Dessa ungdomar kunde därmed skapa ett större kapital än det som ungdomarna ärvde från sina föräldrar. Ett kulturellt kapital som i dess användningsområde är likt det kulturella kapital som jag menar att elever på den svenska gymnasieskolan behöver för att orientera sig på utbildningsmarknaden. Förändringar av det kulturella kapitalet kan enligt Brooks i stora drag förklaras på två sätt (Brooks 2003). Dels, som jag redan nämnt, med inspiration och hjälp från föräldrar och dels som ett resultat av en konkurrenssituation mellan klasskamrater (Brooks 2003:292). Med tanke på att ungdomarna i Brooks undersökning hade sina föräldrars eller styvföräldrars hjälp att förändra sin habitus är tanken om behovet att någon annan inspirerar och reflekterar över det egna kapitalet av stor betydelse. Brooks använder just ordet *inspiration* för att beskriva den aktiva förändringen som sker. Det vill säga om elevens kulturella kapital och habitus bara tillåter eleven att se omöjligheter i sin framtid är det givetvis svårt att se möjligheterna i den (Brooks 2003).

Möjlighetens tanke skulle därför kunna uttryckas och förmedlas av någon som kan inspirera och kan se på det hela med vad som brukar kallas distans. Vad gäller konkurrenssituationen, menar Brooks, att klasskamrater sinsemellan jämför sig och på så sätt konstruerar ny begåvning eller talang (Brooks 2003:292). Med andra ord sporrades eleverna till att läsa mer för att på så sätt vara lite mer. Men Brooks pekar också på Bourdieus lämplighet i studiet av ojämlikhet inom utbildning, framförallt då arvet av kulturellt kapital från sina föräldrar. Det kan uttryckas som elever i valet inför framtida studier känner sig okomfortabla på grund av att det kulturella kapitalet är för litet.

I korthet innebär det förda resonemanget ett antagande om att strategier inför framtiden ligger nära vad Brooks betecknar som val och kunskaper om utbildningsvärlden, alltså strategier för framtiden står delvis i relation till mängden kulturellt kapital som går att förändra.

### **3.3 Sammanfattning**

De dominerande idéerna lär in värderingar och normer. Denna inläring innefattar kunskap och förståelse för framtiden vilket jag benämner som kunskap för att orientera sig på utbildningsmarknaden. Denna inlärningsfunktion är i Bourdieus sociologi dold, skolan vill framstå som neutral men är kopplad till samhällets dominerande idéer. Jag menar istället att relationen mellan fält och habitus kan vara medveten. Det möjliggör att det kulturella kapitalet inte nödvändigtvis är monopoliserat av den dominerande klassen. Traditionellt har habitus och kulturellt kapital varit svårt att förändra. Brooks menar att det går att aktivt reflektera över habitus och det kulturella kapitalet och att det därmed finns en möjlighet att aktivt förändra det kulturella kapitalet. Om individens habitus och mängden kulturellt kapital går att förändra kan eleven nå kunskap och förståelse för dominerande idéer kring utbildningsmarknaden, det vill säga eleven kan bygga ut sitt kapital och därmed sina strategier för framtiden.

## 4. Metod

### 4.1 Förförståelse

Min förförståelse för uppsatsens område har delvis vuxit fram genom litteraturstudier, dessutom representerar teorikapitlet en form av förförståelse. Eftersom jag har studerat på studie- och yrkesvägledarprogrammet så är min förståelse delvis färgad av dessa studier, jag tänker då närmast på valets konstruktion och villkor.

Mina egna erfarenheter från gymnasietiden vad gäller strategier för framtiden består främst av minnet, vad jag kan komma ihåg, att jag var skoltrött och ville ut och resa. Så här i efterhand upplever jag mina handlingar som ganska rationella eller genomtänkta. Jag tror att det har en betydelse för förståelsen av uppsatsens studieområde, dock en allmän betydelse.

### 4.2 Metodologisk inriktning

Både Alvesson/Sköldberg och Halvorsen pekar på svårigheten att göra en klar distinktion mellan kvalitativ och kvantitativ metod, de båda utesluter inte varandra utan tenderar i praktiken att flyta samman (Alvesson och Sköldberg 1994:10, Halvorsen 1992:79). Jag ska trots denna öppning inte ägna mig åt detta faktum utan koncentrera mig på den kvalitativa metoden och låta de bitar som har kvantitativa drag falla under kvalitativ metod, eftersom uppsatsens strävan är djup och inte bredd.

Generellt ställer kvalitativ metod krav på att datainsamlingen berättar något om de kvalitativa egenskaperna, empirin lämnas öppen utan att tillhandahålla allt för många kategoriseringar. Empirin är alltså ingen färdig bild som jag kan godta utan jag måste bemöta den kritiskt granskande för att sedan lyfta fram delar som ger mig en grund att stå på för förståelse av studiet, det innebär att jag intar en reflexiv position.(Alvesson Sköldberg 1994:11-12)

Den reflexiva positionen ställer stora krav på insamlandet av det empiriska materialet och inte minst tolkningsprocessen. De resultat som nås måste ses som ett resultat av

tolkningsprocesser och då inte bara mina utan även de studerande vilket framförallt måste tas hänsyn till i de intervjuer som ska genomföras, men även för studien i sin helhet, vilket läsaren kommer att se i presentationen av hermeneutiken. (Kaiser Öhlander 1999:19, Alvesson Sköldbberg 1994:13)

#### **4.2.1 Hermeneutik**

Jag nämnde tidigare studiens strävan efter en djupare förståelse, ett faktum som ställer krav på en passande metodologi för ändamålet. Hermeneutiken svarar mot detta på ett bra sätt men är för mig och denna uppsats i sin största spännvidd för stor och ohanterlig. Jag ska därför presentera vissa valda bitar ur den objektiverande och aletiska hermeneutiken.

Hermeneutikens grund bygger på tanken om att helheten, texter och sociala sammanhang, bara kan förstås genom att förstå meningen i delarna och delarna kan bara förstås i relation till helheten. Resonemanget bildar en cirkel vilken kallas den objektiverande hermeneutiska cirkeln och kan låta som en omöjlighet men löses genom att alternera mellan del och helhet. (Alvesson Sköldbberg 1994:115,116)

Det aletiska resonemanget kompletterar cirkeln med förståelse och förförståelse. Förståelse är en nödvändighet för att kunna leva eftersom människan måste orientera sig i tillvaron, det är också en nödvändighet för att vi skall kunna förstå andra människor, vilkas fält vi kan tränga in i. (Alvesson Sköldbberg 1994:131,135)

Förståelsen av den andre kan liknas vid en horisont av meningar, beroende på varifrån vi tittar kommer vi att se olika långt, det vill säga ju mer vi förstår av den andres värld desto längre bort flyttas horisonten. Dock försvåras förståelsen av att vi alla bär på förförståelse, med det menas att vi delvis förstår andras världar utifrån tidigare erfarenheter, fördomar etcetera. För att undvika eller göra det till något gott måste vi alternera mellan den studerade världen och den egna världen och därmed uppnå en bättre förståelse, en sammansmältning av horisonter. (Alvesson Sköldbberg 1994:135,136)

## 4.2.2 Tolkning

Kunskap om verkligheten lämnar i kontrast till positivismen plats för tolkning. Det vill säga tolkningen av verkligheten är beroende av tidigare kunskap från både forskaren och det som studeras. Kunskap om verkligheten kommer därmed att ta sig olika uttryck. Eftersom tolkning alltid kan tolkas en gång till uppstår en form av spiraleffekt, ett slags oupphörligt tolkande vilket beroende på metodologisk position kan ses som både en tillgång och ett problem. (Greenwood/Levin 1998:68)

Resultatet blir att tolkningen får en stor plats, det vill säga förståelsen är alltid tolkad, vilket betyder, som tidigare nämnts, att teori och empiri egentligen är tolkningar som vi måste förhålla oss kritiska till. Tolkningsresultaten representerar därför ingen statisk sanning utan är snarare föränderliga, den hermeneutiska processen stannar inte av och därmed finns det alltid något nytt att upptäcka. Det innebär att det i objektiva termer inte finns *en* sanning att upptäcka, utan snarare ska studien ses som en av flera möjliga delar eller perspektiv för att nå förståelse. (Alvesson Sköldberg 1994:167,168)

Inom ramen för hermeneutik är tolkningen framförallt beroende av ödmjukhet och lyhördhet det vill säga en form av empati. De sociala handlingar, text eller det talade ordet är det vi tolkar, de behandlas som text och är resultat sprungna ur tolkning av just texten. Texten måste därför behandlas ur både förståelse och förförståelse men också ur perspektivet del och helhet. Texten kan både vara helheten och innehållet dess delar, men texten kan även ses som en del i den hermeneutiska processen vilket konkret innebär att den teoretiska ramen och tidigare erfarenheter utgör grunden för tolkningen av intervjuerna. Det teoretiska ramverket liksom det empiriska kan plockas ner i mindre delar för att stå i relation till helheten likväl som helheten står i relation till delarna. Texten måste kunna svara mot tolkningsmönster eller teori, det vill säga det måste gå att ställa frågor mellan text och teori för att nå djupare och för att kunna ändra ramarna för förståelse. Texten blir till något jag kan ha en dialog med, jag kan ställa frågor till den och aktivt lyssna för att revidera och/eller öka förståelsen och för att göra en bra tolkning. (Alvesson Sköldberg 1994:171,172)

Ricoeur menar att själva tolkningsprocessen är avhängande av framförallt två perspektiv, metaforen/rotmetaforen och berättandet (Alvesson Sköldberg 1994:143). Jag tänker nöja mig med att lyfta fram rotmetaforen i detta arbete. Rotmetaforer handlar om metaforer som ger en bild av ett helt fält, "...Det vill säga metaforer som ligger under hela diskurser." (Alvesson Sköldberg 1994:143)



Jag som författare försöker därmed uppmärksamma de rotmetaforer som är en del av min förståelse, men framförallt att jag försöker se och förstå de rotmetaforer som finns i texten. Rotmetaforerna kan sedan agera som teman för uttolkandet vilket i förlängningen innebär att orsaksanalys inte är aktuell utan istället blir frågan – vad betyder detta?

## **4.3 Tillvägagångssätt**

### **4.3.1 Observation**

Innan genomförandet av intervjuerna har jag genomfört en observation på ett ”öppet hus” för Öresundsgymnasiet. Ett ”öppet hus” är ett tillfälle för grundskoleungdomar att bekanta sig med de olika gymnasieskolorna i Malmö, de olika skolorna har då elevrepresentanter som representerar skolan.

Liksom i intervjun är jag som forskare i observationen en form av instrument för att ”mäta data” på fältet. För det första är observationen ett verktyg som involverar både personliga känslor och ett socialt agerande, den subjektiva delen är alltså en del av observationen. För det andra ställs krav på mig vad gäller öppenhet och känslighet för insamlandet av dessa data, det innefattar alltså en reflektiv process i förhållande till det observerade fenomenet (Neuman 1994:341). Min roll i observationen har varit delvis deltagande. Jag har försökt att inta en främlings attityd för att kunna se det ordinära eller att se det ordinära på ett nytt sätt. Jag har dock att fört samtal där det krävts. Tillgången till fältet begränsas framförallt av min ålder, ”öppet hus” riktar sig till grundskoleungdomar, det är ett hinder som är svårt att lösa. Men eftersom det finns andra vuxna på plats jag förhoppningsvis kunnat smälta in i miljön. (Neuman 1994:341-350)

Observationen används för att skapa en grundläggande förståelse för gymnasieskolan i relation till intervjuerna. Det ger med andra ord en möjlighet för mig att se vad människor verkligen gör och hur dominerande idéer tar sig uttryck i gymnasieskolan. I stora drag har jag under observationen försökt se hur skolan valt att organisera evenemanget i stort, vilka är det som är representanter och hur agerar de, hur tar de kontakt, vilken typ av material används i presentationen, vad sägs och hur sägs det? Dokumenteringen har skett med anteckningar.

### 4.3.2 Intervju

Som jag tidigare nämnde har jag kompletterat den teoretiska studien med två intervjutillfällen. Intervjun syftar till att ge en specifik och djupare bild av problemområdet men också till att ge liv till uppsatsen. Intervjuerna har jag försökt utföra i enlighet med vad som brukar kallas djupintervjuer. Djupintervjuer innebär att det är den intervjuades totala upplevelser av ett specifikt område som är av intresse. Urvalet av intervjupersoner kommer att göras i enlighet med den kvalitativa metoden. Jag har under klassens mentortid presenterat min studie och frågat om det är någon som vill bli intervjuad, vilket innebär att en grupp kan ha blivit överrepresenterad. För att förhindra det har jag försökt att utföra fler intervjuer än vad jag presenterar i denna studie. Det är min förhoppning att jag ska kunna plocka ut fyra intervjuer vilka kan svara på och förtydliga uppsatsens frågeställning. Det finns dock risker med denna typ av urval genom att urvalet delvis svarar mot min förförståelse och därmed blir styrt åt en viss riktning. Med andra ord finns det en risk att valet av respondenterna svarar mot uppsatsen snarare än att de representerar en del av en skola/skolklass. Den första intervjun ligger sedan till grund för den andra intervjun. Efter denna första intervju är tanken att jag utifrån de första genomläsningarna av empirin ska finna tema som jag sedan utgår ifrån under den andra intervjun. Den andra intervjun ska också ses som ett tillfälle för eleverna att revidera sina strategier för framtiden. Jag antar att eleverna under den sista terminen får en tydligare bild av sin framtid och därmed också eventuellt nya strategier för den. Jag vill påminna läsaren om att det är ett kvalitativt tillvägagångssätt, jag har alltså inte för avsikt att generalisera i statistisk mening och därför inte heller någon avsikt att använda flera intervjuer som visar på samma sak.

### 4.3.3 Intervjuns struktureringsgrad

För att skapa en ingång och för att begränsa området har intervjun fokuserat på elevens bakgrund, gymnasietid och framtid i relation till strategier. *Bakgrunden* behandlar både det som eleven upplevt innan han/hon började gymnasiet och vad som kan sägas finnas utanför gymnasietets gränser i nuet. Det innebär att elevens val till gymnasiet, intressen, sociala nätverk, likaså föräldrarnas utbildning och arbete är av intresse. *Gymnasiet* fokuserar på tiden i gymnasiet, hur eleven uppfattar gymnasietiden i relation till sina studier, betyg och val av program. *Framtiden* fokuserar både på tiden direkt efter gymnasiet i form av arbete/arbetslöshet, vidareutbildning, komvux och framtiden som ligger mer än ett år efter gymnasiet. Således kan man prata om ett intervjuschema med tre övergripande teman som jag under intervjun utgått ifrån och ligger till grund för tolkningsarbetet. Intervjun får därför ses som relativt ostrukturerad. Den andra intervjuns teman är baserade på den

första intervjun. Eleven har som jag tidigare nämnt fått en möjlighet att revidera sina tankar och reflektioner och jag har fått en möjlighet att ställa frågor som jag missat under den första eller som jag kommit på efter den första preliminära tolkningen. I stora drag handlar dessa frågor om hur eleverna uppfattar sin framtid just nu, om de tycker att det finns några återkommande inslag. Jämfört med andra elever vad gäller tankar om framtiden och om de upplever att det finns någon form konkurrens i relation till framtiden.

#### **4.3.4 Reflexivitet**

Intervjun har behandlats som text och kan i princip sägas vara en del i den hermeneutiska metoden när materialet ska tolkas och analyseras. Den intervjuade som är medveten om mina mål kan omedvetet eller medvetet formulera sig i enlighet med eller mot dessa mål, det kan liknas vid resonemanget kring förförståelse men utifrån den intervjuades sida. Den intervjuades utsaga kan alltså inte okritiskt accepteras utan behandlas med viss kritik och därför är det viktigt att se intervjun ur ett helhetsperspektiv där allt ifrån miljö, tonläge till tidigare utsagor ingår. Jag intar därmed ett reflexivt perspektiv, det vill säga "Reflexivity means working with multiple interpretations in order to steer clear of traps and/or to produce rich and varied result" (Alvesson 2003:25). Förutom att använda ett reflexivt tillvägagångssätt i intervjuerna så är även reflexiviteten en del av den hermeneutiska metodologin. (Kaiser & Öhlander 1999:58,59, Alvesson 2003:14)

#### **4.3.5 Genomförandet av intervjuerna**

Intervjuerna har genomförts i en avslappnad miljö. Det vill säga i ett grupprum på gymnasieskolan, en miljö där jag hoppas att den intervjuade känt sig trygga. Intervjuerna har genomförts med framförallt öppna frågor som lämnat plats åt den intervjuade för reflektion. Frågorna har som jag tidigare nämnt svara ytterst mot uppsatsens frågeställning men även intervjuerna i sig har ett kunskapsmål likt en underrubrik i en text. Dokumentationen av samtalen har gjorts genom inspelning på bandspelare för att kunna ägna all uppmärksamhet till den intervjuade och på så sätt försöka hålla ett jämt flyt. Intervjuerna har sedan transkriberats. (Kaiser & Öhlander 1999:69)

#### **4.3.6 Tolkning**

Tolkningen av empirin utgår som jag tidigare beskrev från ett hermeneutiskt perspektiv. Konkret innebär tolkning av empirin att jag utifrån min förförståelse skapat preliminära kategorier. Dessa kategorier har förfinats genom att åter undersöka

texten. Utifrån dessa kategorier och i relation till helheten har jag sedan att utifrån respondenternas olika utsagor byggt teman. Teman i sin tur representerar sedan kärnan för tolkningen, det vill säga det är med dessa teman som jag upptäcker skillnader, likheter och mönster i respondenternas utsagor. (Ely 1993:165-166)

## **4.4 Presentation av de intervjuade**

Med hänsyn till de intervjuade är namnen fingerade. De elever som jag presenterar här är i själva verket de elever som kunde ställa upp i intervjun. De har relativt liknande bakgrund, det vill säga alla utom Fredrik har föräldrar utan akademisk bakgrund. Huruvida detta är en effekt av urvalsmetoden och min förförståelse eller om det faktiskt är en fördelning är svårt att svara på. Förmodligen är det en kombination. För att på något sätt försöka lösa detta problem har jag, som tidigare nämnt, ett kritiskt och reflexivt förhållningssätt till empirin.

### **4.4.1 Mina**

Mina är uppvuxen i Malmö på Segevång där hon bodde fram till förra året då hon flyttade till en villa i Valdemarsro med sina föräldrar. Mina har två yngre bröder, en av dem börjar gymnasiet till hösten och den yngsta brodern går i femman på grundskolan. Minas föräldrar är födda i Bangladesh. Minas pappa kom till Sverige när han var sexton år och kort därefter började han på folkhögskola i Svalöv och arbetar idag som driftschef på ett bussbolag. Minas mamma kom till Sverige när hon var tjugofyra år, hon gick gymnasiet i Bangladesh och arbetar som datahandläggare. För tillfället är Minas mamma sjukskriven.

### **4.4.2 Fredrik**

Fredrik bodde i Trelleborg till han var tretton år. Därefter flyttade Fredrik och hans familj till Malmö närmare bestämt till Kronprinsen. Fredriks föräldrar skilde sig i Trelleborg men flyttade samman igen i Malmö. Fredriks mamma är utbildad lärare och arbetar på komvux och hans pappa är utbildad inom byggnadssektorn, idag arbetar han som lärare på byggprogrammet. Fredrik har två äldre systrar som är tjugotre respektive tjugofem år. Båda två läser på högskola varav en av dem läser för att bli lärare och den andra någon form av U-landskunskap.

### **4.4.3 Tessi**

Tessi bodde i utkanten av Malmö, Oxie, med sin mamma och pappa i en liten villa tills hon var sju år. Därefter flyttade hon till centrum av Malmö och började på

Dammfri grundskola. Tesis mamma och pappa skilde sig när Tessi var nio år. Efter skilsmässan har Tessi och hennes syster framförallt bott hos sin mamma. Tesis pappa utbildade sig till bilmekaniker på gymnasiet, han arbetar idag administrativt i samma bransch som han utbildade sig i. Tesis mammas sambo är egenföretagare och har en juridisk utbildning. Tesis mamma gick på gymnasiet en form av *handel och kontor*, hon arbetade därefter administrativt på hennes pappas företag. Senare i livet har Tesis mamma läst på NTI gymnasiet och arbetar idag på ett bostadsföretag. Tesis syster är ett år yngre än Tessi och läser andra året på hotell- och restaurangprogrammet.

#### **4.4.4 Betrime**

Betrime är uppvuxen i Malmö på Rosengård tillsammans med hennes föräldrar och två bröder. I grundskolan gick Betrime på Örtagårdsskolan. Betrimes mamma och pappa har ingen gymnasieutbildning. Betrimes pappa arbetar som mekaniker och hennes mamma är hemma om dagarna. Betrimes två yngre bröder går fortfarande i grundskolan.

# 5. Resultatredovisning och analys

## 5.1 Inledning

I det här kapitlet är min tanke att sammanföra empirin med teorin eller den förståelse som teorin och mina tidigare erfarenheter representerar. Denna sammanföring benämner jag som tolkning och utgår från det metodologiska ramverk som jag tidigare beskrivit för läsaren. Kapitlet startar med analys av fältet och dess spelregler och dominerande idéer. Därefter presenterar jag det kulturella kapitalets betydelse för förändring, för de med hemort i kulturen och kapitalet i förhållande till misslyckande av förändring. Citaten i början på varje stycke är tänkta för att friska upp läsarens minne vad gäller det teoretiska ramverket.

### 5.1.1 Dominerande idéer om framtiden

Arbetaren tvingas att uppfatta sina villkor med hjälp av de kategorier som en borgerlig ideologi [eller dominerande idéer] ställer till hans förfogande. (Baudelot/Establet 1977:104).

Jag presenterade i *Kapitel 3.1.1* tre generella dominerande idéer för framtiden. Det vill säga: 1. För att ta del av framtiden bör eleven göra bra ifrån sig på gymnasiet. 2. Framtiden efter ett studieförberedande program inkluderar någon form av vidareutbildning. 3. Flitiga studier på gymnasieskolan och vidareutbildning ger möjligheter till ett bra jobb. Dessa idéer ligger till grund för hur jag tolkar elevernas förhållande till de dominerande idéerna om framtiden. Jag vill alltså med andra ord försöka förstå de generella dominerande idéernas praktik, hur eleverna förhåller sig till dessa idéer och hur fältets spelregler är utformade, är frågor som jag vill försöka lyfta fram. Generellt tycker eleverna som jag intervjuat att ”ett bra jobb” i framtiden är viktigt, men hur de når till detta jobb varierar. Det vill säga både studierna på gymnasiet och eventuella studier efter gymnasiet är inte belöningar eller vinster, utan skulle kunna förstås som en ordning som finns representerad vilken eleven har ett förhållande till. Så här säger till exempel Mina, Tessi och Betrime.

...jag vill söka till högskola sedan [efter komvux], jag ska göra det sen... Jag vill söka socionom eller så vill jag söka någon sån U-landskunskap eller nått sånt. Det är vad jag hade tänkt mig. (Mina)

Och

Om jag inte får något jobb direkt, jag kanske får jobb utan att behöva gå på komvux, då går jag inte på komvux, men det känns ändå bra att ha gjort det, jag vet inte riktigt. (Tessi)

Och

Jag läste samhälle-juridik innan, så jag ville ju bli advokat. Men jag hade inte MVG i allting och det är det man måste ha. Man blir ju rädd för att man inte kommer in på det man vill. (Albatrime)

Hur eleverna uppfattar framtiden varierar alltså men det finns en gemensam beröringspunkt, samtliga elever har ofullständiga betyg och för att få ett slutbetyg måste alla eleverna utom Fredrik läsa upp sina betyg på komvux eller motsvarande. Det kan kopplas till både idén om att göra bra ifrån sig på gymnasiet och för att ta sig vidare i den dominerande studieordningen bör eleven läsa någon form av vidareutbildning. Låt oss då titta på några tankar som eleverna presenterade när de pratade om deras planer för framtiden. Samtliga<sup>8</sup> elever ändrade sina tankar om framtiden mellan de två intervjuerna. Det uttrycktes som att universitet/högskola under den första intervjun var ett mål som låg relativt nära i tid, men som under den andra intervjun hade flyttas fram i tiden och därmed också gjorts något otydligt. Det vill säga eleverna förändrar sina strategier för framtiden. På följande sätt uttrycker sig Tessi under den första intervjun när vi pratar om hur det går i skolan:

...nu detta här året har det gått skitbra, jag har bäst närvaro i hela klassen men det är bara för att jag vill ha dom biobiljetterna. Jag känner att jag verkligen vill plugga, det är det sista året att åtminstone få VG på alla kurserna. Nu har vi snackat lite idag med några av våra lärare och jag har MVG i något ämne och då bli man mer motiverad. Jag har blivit mer motiverad på sista tiden än vad jag var under ettan och halva tvåan. Men nu har jag verkligen börjat plugga, det känns mycket bättre. (Tessi)

Under denna första intervju uppfattar jag Tessi som studiemotiverad och fokuserad på en specifik framtid. Under den andra intervjun berättar jag för Tessi lite av vad hon sa under den förra intervjun. Så här säger hon då:

Nej, nu tänker jag nästan tvärtom för nu ska jag ändå gå komvux. Så nu är det nästan strunt samma jag behöver bara komma hit. Det känns lite hemskt att säga det, men jag tar en liten paus nu. Istället för att ta ett sabbatsår innan komvux så tar jag det nu. Kommer jag in nu direkt så har jag åtminstone fått pausa lite, inte stressat ut mig totalt. Annars

---

<sup>8</sup> Betrime deltog endast i en intervju.

hade jag mått skitdåligt nu och då vet jag inte om jag hade pallat med komvux. Men det är vissa ämnen som jag kan få MVG och då slipper jag hålla på med dem sedan, och då höjer jag ju mig ändå lite. (Tessi)

Det är som om Tessi mellan intervjuerna tappar lusten för studierna, som om hon blundar för framtiden. Om komvux inte inkluderas i de dominerande idéerna om framtiden, om studieresultat på gymnasiet och vidareutbildning är del av de dominerande idéerna, kan det förstås som att Tessi går från spelet och fältet. Ett direkt motstånd mot fältets ordning, det vill säga eleven ska gå ut med fullständiga betyg, fortsätta studierna på högskola/universitet. Bourdieu menar visserligen att fältets inneboende ordning och dess spelregler kan ifrågasätts genom olika typer av strategier, men dessa strategier håller sig dock inom vissa ramar och kan därmed inte påverka fältets ordning (Bourdieu 1991:134). Jag tolkar elevernas vägval som delvis ett motstånd men eftersom de subjektiva strategierna i detta motstånd är förbundet med fältet är det en form av legalt motstånd, eleverna går den väg de lärt sig att gå. Det innebär att komvux är en av strategierna för att stanna kvar i fältet. Med andra ord för att ta del av vinsten i spelet måste eleverna ha ett slutbetyg, komvux är således en av de sista utvägarna för att få vara kvar i spelet. Formen likväl som innehållet av betyget är en av reglerna för spelet om en plats i den dominerande ordningen. Bourdieu skulle förmodligen hävda att eleverna inte motsatte sig fältets ordning, det vill säga att komvux är en form av urvalsmekanism vilken tjänar de dominerandes intresse.

En motsvarande strategi för att följa fältets ordning och samtidigt göra motstånd mot denna ordning skulle kunna vara att gå ytterligare ett år i gymnasiet och på så sätt höja de betyg som eleven fått *icke godkänt* (IG) i. Komvux tar endast emot de elever som har streck i några av de obligatoriska grundämnena för samhällsprogrammet<sup>9</sup> och därmed får ett samlat betygsdokument. De elever som inte har streck kan komma överens med skolledningen om ett samlat betygsdokument för att på så sätt komma in på komvux alternativt gå ett fjärde år på gymnasiet. För Betrime som läser ett fjärde år innebär det att hon slipper vänta med att läsa upp sina betyg. Så här säger Betrime om det fjärde året:

Jag tog tag i det och sa att jag ska gå, åtminstone så har jag inte IG i några ämnen. Jag hade ju mina poäng, jag kunde ha gått ut, men det var ändå IG. Det kändes... Stå där med mössan, på utsparken och tycka att man är duktig när man har dom IG'na efter sig. Så det tyckte inte jag. Jag tog inte alls studenten, jag fick välja och ta den och sedan komma tillbaks. Men varför ska jag göra det liksom. Jag vill att det ska kännas att jag

---

<sup>9</sup> När eleven går ut gymnasiet med ett betyg i samtliga kurser, det vill säga minst 2500 poäng, får eleven ett slutbetyg. Om eleven har mindre än 2500 poäng får eleven ett samlat betygsdokument. Eleven som har ett samlat betygsdokument kan börja läsa på komvux innan denne fyllt tjugo år. Komvux kan efter avslutade kurser utfärda ett slutbetyg som gäller gymnasiet.



ändå har klarat det. Om jag går komvux sedan, vilket jag absolut inte vill, jag ville gå ut ur gymnasiet med betyg. Hade jag gått ut nu hade jag haft sex IG, då hade man sagt att jag var en dum idiot som inte gick i skolan, som inte skötte sig i skolan liksom. (Betrime)

Betrime säger att hon inte vill gå ut med dåliga betyg med rädsla för hur hon skulle bli uppfattad och att komvux inte är ett alternativ. Så genom att gå ett fjärde år på gymnasiet kan Betrime gå runt dessa farhågor. Om komvux står lägre i den utbildningsmässiga ordningen som de dominerande idéerna presenterar kan det förstås som att det finns ett värde i form av anseende i att inte gå på komvux. Det vill säga att det finns en mer legitim väg in i framtiden än att gå på komvux. En av dessa vägar skulle kunna vara att gå ett fjärde år på gymnasiet och på sätt både göra motstånd mot dominerande idéer och samtidigt följa spelets regler/den dominerande ordningen.

### 5.1.2 Paus

De nyinkomna är svurna åt omstörtningstrategier, men dessa strategier håller sig dock inom vissa gränser – annars skulle de nyinkomna uteslutas ur fältet. (Bourdieu 1991:134)

Att gå i gymnasiet uppfattades som roligt men samtidigt jobbigt, för att orka med att röra sig mot en framtid menade eleverna att det behövdes någon form av paus. Denna paus skulle kunna ses som både ett mål i sig eller som en strategi för att nå och orka med framtiden, till exempel att söka jobb eller att studera vidare på komvux. Det kan helt enkelt ses som ett andningshål i strävan efter en belöning. Var i tiden och hur eleverna valde att pausa varierar dock. Tessi säger i ovanstående citat att hon tar en paus under sista tiden av gymnasiet för att sedan orka med komvux. Fredrik ser istället tiden efter gymnasiet som en möjlighet att ta igen sig.

Just nu är det flytta hemifrån som gäller, ha en egen lägenhet och så. Sen så vill jag jobba, men jag vill ju inte jobba på Posten i hela mitt liv, det finns ju folk som har fastnat där och det vill jag inte göra. Men sen vet jag inte, nu vill jag göra det först och främst. Sedan ta det rätt lugnt och se vad som händer. Bara flytta nu sedan får jag se. Jobba nu och plugga sen eller om jag kan få jobb med nått annat, jag håller ju på med musik, det är ju det jag vill göra. Men det kommer kanske inte att gå. Om jag jobbar på Posten kan jag gör vad jag vill. (Fredrik)

I citatet ovan vill Fredrik ”...*ta det rätt lugnt*”, men samtidigt uttrycker han en rädsla för att fastna på Posten, Posten är med andra ord pausen men samtidigt ett arbete som inte passar in i den dominerande idén om framtiden. Fredrik säger samtidigt att han senare kan få ett jobb som passar honom bättre, alternativt ska han börja plugga. För Tessi som tidigare berättade att hon ville ta en paus är det inte nödvändigt att läsa vidare, hennes strategier för framtiden är under första intervjun tydliga:

...jag vet ju om att jag måste plugga på komvux. Sedan är det högskola, sedan kommer jag att bli som mamma – sitta på ett kontor i Lund. (Tessi)

Under den andra intervjun har hennes tankar förändrats, att arbeta ligger närmare för henne än att börja plugga:

Jag kan ju gå komvux, kvällsstudier och sedan jobba samtidigt. Får jag sedan slutbetyg så har jag ännu större chans att jag kan behålla mitt jobb, så att det inte kommer någon bättre, någon som klassar ut en totalt. Får jag ett jobb innan högskolan går jag inte där, för det behövs ju inte då. (Tessi)

Tessi skiljer sig i relation till Fredrik med innebörden att Tessi inte nödvändigtvis kommer att studera vidare, men trots det tror jag att det är svårt att ställa sig utanför fältets spelregler. Den ordning som representerar fältet kommer att vara en referens för eleven eftersom dess ordning är en del av elevens dispositioner och habitus. Det vill säga att det på fältet finns ett större värde i fortsatt utbildning än att börja arbeta direkt efter gymnasiet. Tessis strategi skulle då kunna ses som ett ifrågasättande av spelets regler inom ramen för fältets ordning, en form av lätt provokation. Men det kan också förstås som att Tessi aktivt reflekterar över sitt kulturella kapital och utbildningskapital och gör bedömningen att det för hennes del finns en möjlighet att inte följa den dominerande ordningen och samtidigt inte förlora anseende. I följande citat förs dessa tolkningar i mitt tycke samman när Tessi pratar om hennes möjligheter.

Min styvpappa har ett företag som jag kanske hade kunnat börja jobba på, men då krävs det att jag läser lite ekonomi. Jag kan inte bara ta över ett företag och vara själv anställd. Det är han nu, han måste göra allting själv. Så det krävs väldigt mycket kunskap att driva ett helt företag, så det hade nog varit ganska bra om jag hade gått komvux. Jag kan ju gå komvux, kvällsstudier och sedan jobba samtidigt. Får jag sedan slutbetyg så har jag ännu större chans att jag kan behålla mitt jobb sedan, så att det inte kommer någon bättre, någon som klassar ut en totalt. Får jag ett jobb innan högskolan går jag inte där, för det behövs ju inte då. (Tessi)

Tessi uttrycker både en medvetenhet om att utbildning inte är nödvändig samtidigt som hon har en förståelse för utbildningens värde vad beträffar andra som kan konkurrera med henne om samma arbetstillfälle. Värt att notera här är att Tessi inte talar om högskola/universitet utan komvux. Komvux är då inte en sista utväg för att vara med i spelet utan en aktiv strategi för att gå förbi den dominerande studieordningen. Jag menar att Bourdieus tankar om legitimt motstånd och hans tankar om förändring som reproduktion av fältets ordning/de samhälliga klasshierarkierna inte ensamt kan förklara Tessis funderingar (Bourdieu/Passeron 1977:71). Snarare förstår jag det som att Tessi aktivt reflekterar över värdet att följa den dominerande

ordningen alternativt att ta en genväg till ett bra arbete och därmed göra ett motstånd utanför den legitima svär som Bourdieu pratar om.

### 5.1.3 Kulturellt kapital - En omöjlighet blir till en möjlighet

Ett praktiskt förnuft är det som förmår oss göra det som är förväntat av oss till följd av att vi präglats till att förvänta oss just det vi förväntar oss och inget sådant som representeras av andra, av dom, som inte är som jag. (Bunar/Trondman 2001:39)

Som jag tidigare beskrev i *teorikapitlet* så är det kulturella kapitalet traditionellt svårt att reflektera över eller att aktivt förändra. Eftersom det kulturella kapitalet är ett förkroppsligat tillstånd av dispositioner är det likt habitus en strukturerande struktur som överförs genom uppfostran och kan i sin praktik förstås som koder för beteende och förhållningssätt (Broady 1985:17, Gesser 1985:275). För att orientera sig på fältet krävs kulturellt kapital, desto större kapital desto bättre position. I vilka situationer synliggörs då det kulturella kapitalet. Beroende på elevens bakgrund/kulturella kapital så känner sig eleven mer eller mindre hemma i olika miljöer. Betrime som är uppvuxen på Rosengård och uttrycker sig så här när vi diskuterar vilken betydelse bakgrunden har för möjligheterna för framtiden:

Sedan Petri och Borgar dom har det i sin familj liksom, alltså dom ser ju böckerna hemma, mamman har kanske läst, pappan har kanske läst. Här kan allting hända, som med mig då, men jag är inte ensam om det. Det är så många olika saker som har påverkat min gymnasietid. Kompisar som jag umgicks med här, det var typ sådana kompisar som sa kom nu går vi och skolkar, jag kan inte säga att jag var det liksom, vi var inte dom sa – Nej, nu går vi till lektionen. Men jag tror att på Borgar och Petri, där är det inte, ”där går vi, vi läser och på rasterna har vi kul”. Det syns ju också på dom hur duktiga dom är, statistiken visar det, den ljuger inte. (Betrime)

Betrime pekar på två skillnader mellan olika gymnasium, dels på den studievana som finns i familjen och dels på de normer som kan uttryckas som studieengagemang. Studievana och studieengagemang skulle kunna förstås som en del av den dominerande idéns koder, en del av det kulturella kapitalet. Dessa olika förutsättningar går således att reflektera över eller åtminstone så har Betrime en känsla av att det inte är samma förhållande på de olika skolorna. Således kan inte förståelsen för det kulturella kapitalets praktiker och koder vara avgörande för vilka elever som går vidare i den dominerande studieordningen (Gesser 1985:63). Man kan då fråga sig vad det är som krävs för att förändra sitt kulturella kapital. Brooks visar i sin undersökning att det främst är föräldrarna som hjälper till med den aktiva förändringen av kapitalet och att det krävs någon form av inspiration (Brooks 2003). Både Betrime och Mina har låtit sig inspireras. Mina berättar att hon redan i

grundskolan bestämt sig för att plugga juridik och för det behövde hon bra betyg. Hennes föräldrar stöttade då henne.

Ja dom [föräldrarna] tror på mig, alltså dom stöttar mig. Jag säger jag ska fixa mina ämnen nu och så ska jag fortsätta. (Betrime)

Detta stöd är förmodligen viktigt i förändringen eller utökningen av det kulturella kapitalet. Betrime säger inte så mycket mer om stödet från sina föräldrar, däremot har Mina mer att säga. Minas kulturella kapital, utifrån hennes föräldrars utbildningskapital, skulle kunna tolkas som lågt. Minas föräldrar saknar akademisk bakgrund och de har inte läst på svenskt gymnasium. Trots det förstår jag det som att Mina haft stor hjälp av sin mamma när hon gjort sina val till gymnasiet och nu när det gäller vägen mot högskola som Mina så småningom vill söka sig till. Så här säger hon:

I våran familj är det mamma som engagerar sig i vår skola, det har dom bestämt innan vi föddes att mamma skulle göra det, för att hon är bäst på det. Mamma sa att om jag inte trivdes här så skulle jag prata med syon. (Mina)

Förutom sin mamma ser jag det som att Mina fått kunskap om de dominerande normerna och koderna från andra håll. Hon pratar både om Internet, mentorer/lärare.

Jag har letat på Internet, där hittar man mycket som kan inspirera. Sen har jag gått på öppet hus för en vecka sedan på Lunds universitet. Först tänkte jag inte söka in till Lunds universitet för det verkade totalt omöjligt. Men så gick jag dit och så verkade socionomprogrammet där också vara bra. Så det kan jag också tänka mig. Moj och Mika, de som har hand om att leva i ett mångkulturellt samhälle, brukar jag och mina kompisar prata mycket med. Dom har också sagt att dom gärna vill att vi ska läsa lite om det. (Mina)

Huruvida detta är en aktiv reflektion eller ett icke reflekterat försök inom ramen för den traditionella synen på kapital, att lära sig de koder och normer som de med naturlig hemortsrätt i kulturen, är svårt att avgöra. Jag vill dock se det som ett aktivt försök att förändra det kulturella kapitalet, det vill säga att utifrån det egna kapitalet aktivt reflektera över vilka kunskaper som behövs läggas till för att orientera sig på utbildningsmarknaden. Mina reflekterar dels själv genom att använda Internet, hon säger att hon får inspiration och pekar därmed i samma riktning som Brooks (2003). Eftersom det kulturella kapitalet och habitus i grund och botten bestämmer våra referensramar för vad som är möjligt borde det för att förändra det kulturella kapitalet krävas en ny infallsvinkel eller en ny möjlighet. Eftersom man inte vet något om denna möjlighet behöver man inspiration för att upptäcka den. Både Internet och mentorer/lärare skulle kunna fylla denna funktion som en form av dörröppnare.

## 5.1.4 Kulturellt kapital - En möjlighet

Why can she get ahead of the flow of the game? Because she has the immanent tendencies of the game in her body, in an incorporated state: she embodies the game (Bourdieu 1998:81)

För Mina är förändringen ett arbete, hon måste vara aktiv för att inte falla tillbaka i omöjligheternas strukturer. För Fredrik är det lite annorlunda, jag upplever Fredrik som mycket mer tillbakalutad vad gäller framtiden, det finns inga exakta planer för hur, när och om han någonsin ska läsa vidare på högskola och universitet. Fredriks bakgrund skiljer sig från övrigas då båda hans föräldrar arbetar inom skolan. Det är som om det finns en tyst kunskap om hur man orienterar sig på utbildningsmarknaden. För att få ett grepp om Fredriks tankar ska jag inledningsvis lyfta fram hur Fredrik tänkte när han valde till gymnasiet.

Jag sa först att jag ville bli målare, men i och med att min pappa har varit byggnadsarbetare så tyckte inte han att jag skulle bli målare. Dom sa att jag skulle jobba där i tio år sedan skulle jag inte palla mer. Min mamma ville att jag skulle gå samhäll, så hon blev nog lite glad att jag tog det. Ja, min mamma har hjälpt mig mycket. Det är nog tack vare min mamma som jag har fått VG i vissa ämnen. Min mamma är ändå lärare, hon var lågstadie- och mellanstadielärare innan hon började på komvux. Hon är lärare i blodet, så hon kan inte, alltså om hon ser mig sitta och plugga så går hon in och sätter sig och frågar vad jag gör och hjälper mig. Hon hjälper mig, jag vet att om jag har något problem så kan jag fråga henne när som helst, hon tycker bara att det är skoj. Så det är tack vare henne... (Fredrik)

Med hjälp av sina föräldrar fick Fredrik hjälp att gå i en viss riktning, hans föräldrar hade en direkt erfarenhet av de olika vägar som Fredrik valde mellan. Dessutom hade Fredriks systrar valt att läsa teoretiska utbildningar. Dessa kunskaper ärver Fredrik, de blir till en kapital som underlättar orienteringen inom utbildningsmarknaden. Det är som Fredrik säger om sin mammas kall, att det ligger i blodet eller snarare Fredriks dispositioner tillåter Fredrik att se möjligheter. Det vill säga det kulturella kapitalet överförs genom uppfostran och kan i sin praktik förstås som koder för beteende och förhållningssätt (Gesser 1985:275). Fredriks familj överför till exempel studievana och studieengagemang, vilket innebär att han har förståelse och kan handla i enlighet med de dominerande idéerna. När vi lite senare i intervjun pratar om betyg säger han så här:

Först och främst så är man i alla fall behörig, så man kommer in på någon utbildning. Så behöver man inte tänka på den ångesten sen. För jag ska inte plugga direkt, i så fall ska jag börja på den folkhögskolan direkt. Men det är ju inte plugga, jag kommer att sitta i en studio och så. Det är bara kul liksom. Men någon gång måste jag plugga i och med att jag går här. Och då är det lika bra att ha betygen nu än att jag ska gå på komvux och sånt, det är ju bull att sitta där. (Fredrik)

Det är inget konstigt för Fredrik att ta det lugnt efter skolan. Han vet redan hur han ska gå tillväga för att komma till sitt mål eller bara röra sig mot en framtid, han kan spelreglerna eftersom hans dispositioner tillåter han att se möjligheter.

Jag ska nu försöka fokusera på vad som händer om man misslyckas med att förändra det kulturella kapitalet eller följa de dominerande idéerna kring utbildning.

### 5.1.5 En känsla av vara exkluderad

[O]ckså social mobilitet kan ge upphov till socialt lidande. (Bunar/Trondman 2001:147)

Eftersom möjlighetens tanke är kopplad till elevens dispositioner och dess habitus framstår tanken som det ända rätta eller det ända möjliga alternativet. Samtidigt finns det när det inte går som man tänkt sig någon form av reflektion i detta sammanhang, att det eventuellt fanns ett annat alternativ som elevens dispositioner inte kan förmedla, en känsla av att ”allt var inte mitt fel”. Betrime ville efter samhällsvetenskapliga programmet läsa juridik, men något hände på vägen dit:

Jag vet inte vad som hände. Hemma har det alltid varit så att jag pluggat två timmar per dag, det har jag alltid gjort. Men sedan var det så mycket andra problem, du vet man träffar en kille och så bodde jag hemma och det påverkade skolan. Ibland kom jag hem och bara satt där och inte ens plugga, jag gjorde ingenting jag bara satt hemma och kollade på TV. (Betrime)

I början av gymnasiet hade Betrime planer på att studera vidare men som hon själv beskriver så hände det något som hon inte riktigt kan precisera. Framtiden sträcker sig inte längre än gymnasietiden, därmed försvinner den eventuella vidareutbildningen på universitet/högskola. Det kan uttryckas som ett misslyckande att förändra det kulturella kapitalet alternativt ett misslyckande att oreflekterat lära sig de kulturella koder och normer som tillhör den dominerande ordningen och idén. Frågan är om inte de dominerande idéerna gör sig mer påmind när man inte lyckas att förhålla sig till dem. Det uppstår en känsla av att det finns mer än bara spelreglerna och de dominerande idéerna. Så här säger Betrime:

Men det är som det är NU och allt det som hänt innan är tragiskt. Men jag tror att jag hade klarat det om jag hade kommit in men jag får ju inte den chansen, jag hade kanske kunnat vara bäst av alla. Men jag får inte den chansen. Jag vill liksom inte misslyckas, jag vill ha utbildning. Ingen frågar dig vad som hände där bak, ingen frågar dig varför du fick dom betygen. Du har dom betygen, ingen bryr sig hur du är som människa. Det är vad som är på pappret som gäller. Det är fel. Jag är mycket mer än vad som står på pappret, men det blir ju så att jag blir det som står på pappret. Det blir ju så. Men jag är mycket mer än det. Jag tycker att det är fel hela systemet. (Betrime)

Citatet sammanfattar ganska väl fältets konstruktion och dess spelregler, det vill säga desto bättre betyg desto bättre position. Jag tolkar det som att det dels finns en reflektion över det egna kulturella kapitalet i förhållande till vad som krävs i den dominerande ordningen på fältet. Med andra ord finns det en känsla av att ingen bryr sig om det som finns bakom de normer och koder, en känsla av att vara exkluderad, ett slags personligt misslyckande. Men det är svårt att förändra ett system som man är en del av. Där den legitima makten monopoliseras av de dominerande grupperna och där de dominerande idéerna stärker de dominerandes kulturella kapital och dess praktiker legitimeras deras dominans per automatik (Gesser 1985:274, Bourdieu/Passeron 1977:61)

## 5.2 Sammanfattning

Jag har i ovanstående kapitel försökt sammanföra empirin med teorin. Elevernas strategier till den dominerande idén har framförallt visat sig vara komvuxstudier för att få ett slutbetyg/samlat betygsdokument. Själva betygets utformning och innehåll skulle kunna ses som både en inträdesbiljett och en spelregel för att vara med i spelet. Komvux kan därmed ses som sista chansen att få vara med i spelet.

Eleverna ändrade sina strategier och tankar om framtiden mellan intervjuerna. De intog en lägre ambitionsnivå. Det skulle kunna förstås som ett legalt/förväntat motstånd inom fältet. Eleverna menade också uttryckligen att de behövde en paus, att gymnasiet hade varit roligt men jobbigt. Vinsterna eller belöningen i spelet definierar jag som framförallt betyg, eftersom det legitimerar en plats i den dominerande ordningen. Med andra ord - utbildning och sedan ett *bra* jobb.

Det kulturella kapitalet skulle kunna liknas vid möjligheternas respektive omöjligheternas struktur eftersom det står i relation till habitus. Studievana och studieengagemang kan i relation till en av eleverna ses som svåruppnåeliga delar i det kulturella kapitalet. Både Betrime och Mina visar att det går att förändra eller att utvidga det kulturella kapitalet. Framträdande för Mina är, förutom hennes mammas hjälp, att hon använder sig av Internet för att hitta inspiration. Det vill säga för att ta sig ur omöjlighetens tanke söker hon på Internet efter möjligheternas tanke. I kontrast till Mina finns det för Fredrik en direkt erfarenhet av möjligheternas tankar, hans dispositioner tillåter honom att se möjligheter utan att anstränga sig.

Att försöka förändra sin position kan om man misslyckas kännas som ett personligt misslyckande, samtidigt som det finns en känsla av att *allt inte var mitt fel*.

## 6. Avslutning

Under det här kapitlet är min tanke att kritiskt diskutera uppsatsens olika delar liksom dess helhet i relation till studiens frågeställning och syfte.

### 6.1 Något om empirin

Hermeneutiken förutsätter i stora drag att verkligheten är subjektivt förskaffad, det vill säga olika strukturer har format verkligheten. Tolkningen av verkligheten är beroende av tidigare kunskap från både forskaren och det som studeras. Kunskap om verkligheten kommer därmed att ta sig olika uttryck. Detta är som jag tidigare förklarat både Hermeneutikens svaghet och styrka. Den spiraleffekt som uppstår innebär att min tolkning av empirin inte kan ses som ett definitivt slut snarare som en fortsättning utan ett slut. Om man väljer att se det som ett problem, kan jag bara se en lösning, forskaren och den studerade måste återanknyta till varandra i kunskapsprocessen. Jag är osäker på huruvida återkopplingen som jag har gjort med de intervjuade i form av en andra intervju kan räknas till en sådan lösning. Vid den andra intervjun tillät eleverna att revidera sina utsagor, men jag delade inte aktivt med mig av mina tolkningar. Vad det gäller elevernas förståelse i ämnet, alltså deras ”förförståelse” så är det inte omöjligt att de svarat i enlighet med vad de tror att jag vill höra. Det är dock alltid svårt att skydda sig mot denna typ av förståelse.

Jag skrev i *Kapitel 4.3.3* att jag ville intervjua fler än fyra elever. Så blev det inte. Den främsta anledning till detta var brist på tid från min sida och från elevernas. Eleverna ville oftast bli intervjuade under skoltid och för att inte gå i konflikt med elevernas ämnesstudier var det under mentortiden/studietiden som eleverna intervjuades. En bidragande faktor var också att flera av eleverna inte ville bli intervjuade, eller inte visade något direkt intresse.



## **6.2 Diskussion**

### **6.2.1 Komvux - ett motstånd eller en del av de dominerande idéerna**

De intervjuade eleverna fick av olika anledningar inte fullständiga betyg från gymnasiet. För att få sina slutbetyg behövde de läsa upp sina betyg på komvux. Frågan är här huruvida komvux är en del av de dominerande idéerna eller om komvux är ett aktivt motstånd mot dominerande idéer. Om de dominerande idéerna generellt förespråkar slutbetyg från gymnasiet borde komvux vara en del av dessa idéer eftersom det ger eleven möjlighet till att få ett fullständigt betyg. Komvux kan då inte ses som ett motstånd utan snarare som ett legalt motstånd inom ramen för de dominerande idéerna mot den studieordning som förespråkas. Men om man till denna diskussion tillför elevens individuella tankar om komvux kan resonemanget få en annan innebörd. Tessi som är en av de intervjuade i denna studie ser på komvux som en utbildning i sig för att få ett arbete och inte i första hand som ett avstamp mot högre studier. Eftersom hon reflekterar över för och nackdelar i relation till komvux och ett arbete skulle hennes strategi kunna ses som ett aktivt motstånd mot dominerande idéer om framtiden.

### **6.2.2 En paus**

Flera av eleverna i intervjun menade att de behövde ta en paus från studierna och bara ta det lugnt. En sådan paus behöver inte innebära att eleven kliver ur fältet och dess spel - att bara ta det lugnt skulle kunna ses som en strategi för framtiden. Beroende på det kulturella kapitalet, habitus och elevens dispositioner får dock denna strategi olika betydelser. Den kan i relation till de med mindre kulturellt kapital ses som ett personligt misslyckande alternativt som ett tillfälle att samla på sig kunskap om hur spelet fungerar och hur man avancerar i spelet. I relation till de som har ett fördelaktigt kulturellt kapital och dispositioner som tillåter eleven att se möjligheter, kan pausen ses som ett välförtjänt tillfälle, ett tillfälle som ingår i den dominerande ordningen. Frågan är om inte denna paus är ganska vanligt förekommande och att det finns dominerande idéer även för hur denna paus ska utformas. Till exempel är det inte ovanligt att man efter gymnasiet bestämmer sig för att göra en längre resa.

### 6.2.3 Förändring av det kulturella kapitalet

Det kulturella kapitalet i termer av Bourdieu har ett värde i relation till fältet (Bourdieu 1991:132). Detta värde menar jag i relation till denna studie skulle kunna vara möjligheten att orientera sig på utbildningsmarknaden. Med andra ord de som redan när de börjar gymnasiet har tillgång till kulturellt kapital behöver inte på samma aktiva sätt som de med mindre kulturellt kapital reflektera över kapitalets innehåll och orienteringen på utbildningsmarknaden. Resultatet av detta skulle i termer av Lund kunna uttryckas på följande sätt:

Med all tydlighet kommer detta att gynna de grupper i samhället som inom det interna nätet av sociala relationer har möjligheter att föra fördjupade diskussioner om de innebär vissa val antas leda till medan andra elever som saknar dessa socio-kulturella och ekonomiska förutsättningar kommer att utföra mera slumpmässiga val. (Lund 2002:85)

Det innebär förmodligen att de som saknar kapital har svårare för att skapa strategier för framtiden, de är delaktiga i en diskurs som de inte varit med att skapa förutsättningarna för. Det vill säga deras dispositioner tillåter inte eleven att se möjligheter. För att förändra dessa dispositioner som tar sig uttryck med elevens habitus och kulturella kapital erbjuder den decentraliserade diskursen föräldrar, elever och lärare friutrymmen, det finns med andra ord möjlighet att förändra den egna situationen, en förändring av det kulturella kapitalet. Precis som Lund påpekar i citatet ovan menar Brooks att det är föräldrar och/eller lärare som måste agera som aktiva inspirationskällor för förändring av det kulturella kapitalet (Brooks 2003). Mina som är en av eleverna som blev intervjuad i den här studien har precis som både Lund och Brooks påpekar använt sig av sina föräldrar som inspirationskälla. Mina har dessutom använt Internet som inspirationskälla vilket skulle kunna förstås som att inspirationskällan inte nödvändigtvis behöver vara aktiv, när eleven kan se delar av möjligheternas tanke kan eleven fortsätta förändringsarbetet på egen hand. Baksidan med förändring av det kulturella kapitalet är misslyckandets bittra smak. Med andra ord, de som inte lyckas blir placerade i utkanten av spelet och fältet, det är förmodligen inte i sammanhanget fel att prata om en form av exkludering som upplevs som ett personligt nederlag, en förlust.

### 6.2.4 Övrigt

Jag har i den här studien försökt att visa på ett av flera möjliga sätt att se på gymnasieelevers strategier för framtiden. Det innebär att jag medvetet inte diskuterat perspektiv som till exempel etnicitet och genus. Med största sannolikhet skulle dessa perspektiv tillföra ytterligare intressanta infallsvinklar. Den Hermeneutiska

cirkeln/spiralen möjliggör dock nya tolkningar, det vill säga studien slutar inte här utan förhoppningsvis kommer studiens tolkningar och idéer att inspirera nästa studie och student.

## 6.3 Sammanfattning

Jag har i den här studien försökt att visa på ett möjligt sätt att förstå den enskilda elevens strategier och möjligheter för framtiden. Bakgrunden till studien vilar på en relaterad förändring mellan gymnasieskolan, högskola/universitet och arbetsmarknad. Denna förändring kan sammanfattas som tre dominerande idéer. Eleven ska gå ut med fullständiga betyg ur gymnasieskolan, eleven ska fortsätta att läsa på universitet/högskola och vidareutbildningen ska leda till ett arbete. I relation till dessa förändringar har utbildningsmarknaden blivit alltmer komplex vilket innebär att det krävs någon form av kapital för förståelse och orientering på marknaden. De elever som saknar förståelse för utbildningsmarknaden har förmodligen svårare att orientera sig på den.

Elevernas strategier i förhållande till dessa idéer har jag försökt förstå med hjälp av framförallt Bourdieus begreppsapparat. Bourdieu för dock en form av cirkelresonemang, det vill säga aktören förkroppsligar dispositioner och kan inte aktivt göra motstånd eller reflektera över sina strategier. För att på något sätt ta sig ur detta cirkelresonemang menar Brooks att vissa sociala processer inte kan förklaras med Bourdieus teorier. Framförallt är det då det kulturella kapitalet som Brooks menar att eleven med hjälp av föräldrar eller lärare kan reflektera över och därmed förändra. Denna utvidgning innebär att eleven som saknar kapital för förståelsen av utbildningsmarknaden och orienteringen på denna marknad kan förändra/utvidga sitt kulturella kapital. Metodologiskt har studien en hermeneutisk inriktning. Metoden för insamlandet av empiri har varit fyra intervjuer vid två tillfällen. Intervjuerna har varit relativt ostrukturerade och urvalet kan beskrivas som snöbollsurval.

Resultat och analys visar att elevernas strategier för att förhålla sig till de dominerande idéerna för framtiden innefattar komvux och någon form av paus inför fortsatta studier eller arbete. De visade också att det var möjligt att göra motstånd mot den ordning som de dominerande idéer förespråkar och att det kulturella kapitalet för förståelsen av dessa idéer gick att förändra med hjälp av någon form av dörroppnare. Misslyckandet med en förändring av det kulturella kapitalet kan ge en känsla av personligt nederlag och exkludering, samtidigt som det finns en känsla av att *allt var inte mitt fel*.

# Referenser

Alvesson, Mats, Sköldbberg, Kaj, 1994. *Tolkning och reflektion*, Studentlitteratur, Lund.

Alvesson, Mats, 2003. "Beyond neopositivists, romantics and localists: A Reflexive approach to interviews in organizational research", *Acadamy of management review*, Vol 28, No 1, s.13-33.

Baudelot, Christian, Establet, Roger, 1977. "Grundskolans funktion i det kapitalistiska systemet (L'Ecole capitaliste en France)" i *Skola ideologi och samhälle: ett kommenterat urval franska utbildnings sociologiska texter*, Red. Berner, Boel, Callewaert, Staf, Silberbrandt, Henning, Wahlström & Widstrand, Stockholm, s. 95-135.

Björnsson, Mats, 2006. *Den demografiska utvecklingen och övergången till högskolan*, utbildnings- och kulturdepartementet, februari.  
<http://www.sweden.gov.se/sb/d/5146/a/57617> (10 maj, 2006.).

Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, 1977. "Utbildningens ideologiska funktion (La Reproduction)" i *Skola ideologi och samhälle: ett kommenterat urval franska utbildnings sociologiska texter*, Red. Berner, Boel, Callewaert, Staf, Silberbrandt, Henning, Wahlström & Widstrand, Stockholm, s. 56-76.

Bourdieu, Pierre, 1991. *Kultur och Kritik*, Daidalos, Göteborg.

Bourdieu, Pierre, 1998. *Practical Reason*, Polity press/Blackwell Bublishers Ltd, Cambridge.

Broady, Donald, 1985. *Kultur och utbildning*, UHÄ/FoU skriftserie 1985:4, Stockholm.

Brooks, Rachel, 2003. "Young People's Higher Education Choices: the role of family and friends", *British journal of sociology of education*, Vol 24, No 3. s. 283-297.

Bunar, Nihad, Trondman, Mats, red., 2001, "Inledning", *Varken ung eller vuxen: "samhället idag är ju helt rubbat"*, Atlas, Stockholm, s. 31-149.

Collins, R., 1979. "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification", in *Power and ideology in education*, Eds., Karabel, Jerome, Halsey, Albert, Henry, Oxford university press, New York, s. 119-130.

Ely, Margot, 1991. *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar*, Studentlitteratur, Lund.

Gesser, Bengt, 1985, *Utbildning jämlikhet arbetsdelning*, Arkivförlag, Lund.

Greenwood, Davydd, Levin, Morten, 1998. *Introduction to Action Research. Social Research for Social Change*, Sage: London.

Halvorsen, Knut, 1992. *Samhällsvetenskaplig metod*, Student litteratur. Lund.

Hill, Margreth, 1998. *Kompetent för det "nya arbetslivet"*, Gothenburg studies in educational sciences, Göteborg.

Kaijser Lars, & Öhlander Magnus, Red., 1999. *Etnologiskt fältarbete*, Studentlitteratur, Lund.

Lawrence, Neuman W., 1994. *Social research methods – Qualitative and quantitative approaches*, Allyn and Bacon, Whitewater.

Pugsley, Lesley, 1998. "Throwing Your Brains at it: higher education, markets and choice", *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 8, No.1, s. 71-90.

*Likvärdighet i utbildning*, 2006. Tematisk granskning, Sveriges landrapport. Utbildnings- och kulturdepartementets skriftserie, Rapport nr 9.

Lund, Stefan, 2002. "Från tågresenär till billist – En diskussion om individualisering och individualism", *Utbildning och Demokrati*, Vol. 11, Nr 3, s. 73-90.

Lundin, Elin, 2004. *Motstånd och kreativitet*, Brutus Östlings bokförlag symposium, Eslöv

Malmöstad/utbildningsförvaltningen, 2004. Jämförelsetal mellan gymnasieskolorna i Malmö kommun, rekvireras från utbildningsförvaltningen.

Poulantzas, Nicos, 1977. "Ideologiska apparater – statsapparater (Fascisme et dictature)", *Skola ideologi och samhälle: ett kommenterat urval franska utbildningssociologiska texter*, Red., Berner, Boel, Callewaert, Staf, Silberbrandt, Henning, Wahlström & Widstrand, Stockholm, s.81-88.

Skolverket, Siris, Jämförelse av betygsresultat över tid,  
<http://www.skolverket.se/sb/d/175;jsessionid=57A8F705983FDCE75668FC8500107FB1> (10 maj, 2006).

SOU 2006:31. *Anställ unga*, Fritzes, Stockholm.

SOU 2000:39. *Skolan under 1990-talet*, Fritzes, Stockholm.

Trondman, Mats, 1994. *Bilden av en klassresa - Sexton arbetarbarn på väg till och i högskolan*, Carlsson bokförlag AB, Stockholm.

Urry, John, 2003. "Social networks, travel and talk", *British journal of sociology*, Vol. No. 54, Issue. No. 2, s. 155-75.

## **Andra källor**

Intervju med Studie- och yrkesvägledaren, Annika Karlsson, på Öresundsgymnasiet.  
11 oktober, 2005