



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Magisteruppsats 15 hp – Institutionen för
samhällsstudier

Yrkesdestination okänd –

*En studie av sociologistudenters förhållningssätt gentemot
sin utbildning och framtida arbetsmarknad.*



Författare: Hampus Hörberg
Handledare: Ola Agevall
Examinator: Anna-Liisa Närvänen
Termin: HT18
Ämne: Sociologi
Nivå: Magister



Linnéuniversitetet
Kalmar Växjö



Abstract

Title: Occupational destination unknown – A study of sociology students' approach towards their education and future labor market.

Author: Hampus Hörberg

The main purpose of this study is to examine the attitude of sociology students to an education with an undefined professional destination. The empirical data consists of interviews with seven sociology students and four teachers at the sociology program at Linnaeus University. A survey has also been conducted to investigate the social backgrounds of the sociology students. The data was analyzed in the light of Gunnar Olofsson's theoretical concept of "educational contract", combined with the theoretical concepts acquired and inherited study resources. The results of this study showed that most of the students in the sociology program came from homes where higher education was not well represented, something contrary to what previous research have said about educational choices. According to previous research, these students do not normally choose an education without a clear connection to a certain occupation. A key result was that it was for all students, of course, to proceed to higher education, which I have interpreted as a consequence of the expansion and normalization of higher education. Another key result was what I choose to call for "full-time abstract". This phenomenon means that the teachers expect the students to (need) put down 40 hours a week on their studies. However, it turned out that the students studied significantly fewer hours, but they still thought they were doing full-time studies. The explanation for this was that they also worked in addition to the studies. The fact that the majority of the students choose to work in parallel with their studies can also be interpreted as a weak labour-market contract, meaning that the students do not fully trust that their education will generate a relevant work. The students generally had a positive picture of the labor market for sociologists. In addition, they could all see the professional relevance of the education in different ways. This has been explained by the education contract. In essence, the education contract in general and the labour-market contract specifically lacks a specified occupational destination, which serves as a lubricant in that the students lack a clear job of comparing the content of the education. This is an important explanation why the educational contract is maintained for the students during their education.

Key words

sociology students, higher education, undefined professional destination, educational contract, acquired and inherited study resources



Linnéuniversitetet
Kalmar Växjö



Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Forskningsöversikt	3
2.1	<i>Utbildningssociologi</i>	3
2.2	<i>Den högre utbildningens expansion och normalisering</i>	4
2.3	<i>Utbildningssociologiska studier</i>	7
2.3.1	Utbildningar med en tydlig yrkesdestination	8
2.3.2	Utbildningar med en otydlig yrkesdestination	11
2.3.3	Vem väljer vad? – en summering	13
2.4	<i>Studier om sociologiutbildningen</i>	13
2.5	<i>Sammanfattning</i>	16
3	Teoretiska utgångspunkter	18
3.1	<i>Utbildningskontraktet</i>	18
3.1.1	Undervisningskontraktet	18
3.1.2	Arbetsmarknadskontraktet	20
3.1.3	En sammanfattande figur	21
3.2	<i>Förvärvade och nedärvda utbildningsresurser</i>	22
4	Tillvägagångssätt	24
4.1	<i>Metodval</i>	24
4.2	<i>Enkäten</i>	25
4.3	<i>Kontakten med informanterna</i>	26
4.4	<i>Genomförandet av intervjuerna med studenterna</i>	27
4.5	<i>Genomförandet av intervjuerna med lärarna</i>	29
4.6	<i>Analys och tolkning av materialet</i>	29
4.7	<i>En etisk diskussion</i>	31
4.8	<i>Min roll som forskare och metodreflektion</i>	32
5	Resultat och analys	36
5.1	<i>Vem är sociologistudenten?</i>	36
5.1.1	Sociologistudenterna som kollektiv	36
5.1.2	Sammanfattning	38
5.2	<i>De intervjuade sociologistudenterna</i>	39
5.2.1	Sammanfattning	41
5.3	<i>Alla vägar leder till sociologiprogrammet</i>	43
5.3.1	”En sociolog kan arbeta överallt”	43
5.3.2	Intresse för ämnet	44
5.3.3	Utbildning som en språngbräda och dörröppnare	45
5.3.4	Måste plugga någonting	47
5.3.5	Yrkeslivserfarenheter sporrar till vidare studier	50
5.3.6	Sammanfattning	51
5.4	<i>Studenternas förhållningssätt till utbildningen</i>	52
5.4.1	Abstrakt heltid	53
5.4.2	Vikten av struktur och nivåstämning	55
5.4.3	Dialogen mellan lärare och studenter	57
5.4.4	När dialogen inte behövs	58



5.4.5	Sammanfattning	59
5.5	<i>Yrket i utbildningen</i>	60
5.5.1	Praktiken	60
5.5.2	Avsaknaden av en tydlig yrkesdestination	62
5.5.3	Yrket formulerat	63
5.5.4	Sammanfattning	65
6	Slutsatser	68
7	En blick framåt	72
	Referenser	74

Bilagor

Bilaga 1, bilaga 2, bilaga 3.



1 Inledning

Att gå vidare till högre utbildning har blivit allt vanligare i Sverige. Enligt Lars-Olof Hilding (2011:185) har det blivit så vanligt att det kommit att bli, och betraktas som en form av normalitet. Vikten av att vidareutbilda sig efter avslutad gymnasial utbildning betonas både av politiker och media (a.a.). Högre utbildning och dess utbildningssystem har diskuterats flitigt av forskare i allmänhet, och av sociologer i synnerhet. Ett vanligt förekommande fokus har varit olika sociala gruppers relationer till högre utbildning och hur utbildningsförloppen gestaltar sig.

Tidigare forskning visar att studenter från studieovana hem i högre grad väljer utbildningar med en tydligt definierad yrkesdestination, till exempel lärare (Persson, 2016 & Olofsson, 2013a). Med studieovana hem åsyftas här att ingen eller endast en av föräldrarna bedrivit högre studier. Att välja en utbildning som i sig inte garanterar en given plats på arbetsmarknaden, i form av ett i förhållande till utbildningen relevant arbete, tillhör inte vanligheterna för studenter från hem där högre studier inte varit vanligt förekommande. Wolfgang Lehmann (2009) menar att arbetarklasstudenters primära mål med utbildningen är att bli anställningsbara. Detta till skillnad från medelklasstudenter som främst ser utbildning som en försäkring mot social degradering (a.a.). I svenska förhållande kan Magnus Perssons (2016) avhandling *Utbildningskontraktets villkor* nämnas, vilken undersöker gymnasielärarstudenters utbildningsförlopp, och hur de ser olika ut mot bakgrund av en socialt och meritmässigt heterogen studentgrupp. Vidare visar Persson (2016) hur utbildningsresurser är avgörande i hur studenterna orienterar sig i utbildningen och efter erhållen examen.

Som tidigare student på sociologiprogrammet vid Linnéuniversitetet i Växjö, föddes mot bakgrund av det som konstaterats ovan, ett intresse att undersöka sociologiutbildningen som ett fall av en utbildning som inte hänvisar studenterna till ett konkret yrke – en utbildning med en odefinierad yrkesdestination. Eftersom jag själv kommer från ett hem där högre studier inte är väl representerade, funderade jag över om jag var undantaget som bekräftade regeln. För att undersöka detta genomförde jag en enkätundersökning, i syfte



att redogöra för sociologistudenternas sociala bakgrund. Resultatet visade att merparten av studenterna kommer från studieovana hem, vilket således strider mot vad tidigare forskning konstaterat om utbildningsval. Enligt min mening är detta ett argument till att undersöka dessa studenters förhållningssätt till sociologiprogrammet, och föreliggande studie började ta sin form.

En tidigare undersökning visar att studenterna vid universitetet i Växjö har en "folklig" bakgrund, i form av att deras föräldrar är arbetare eller lägre tjänstemän (Olofsson, 2013b:286), ett resultat som därmed ligger i linje med denna studies enkätundersökning. Mikael Börjesson (2002) har även visat att sociologistudenter har svagare band till högre utbildning, i jämförelse med till exempel jurist- och ekonomistudenter. Samtidigt visar en undersökning gjord på Luleå tekniska universitet, att vissa studenter upplever sociologiutbildningens innehåll som luddigt samt att den saknar en klar yrkesdestination (Norman, 2012).

Sociologiskt intressant, enligt min mening, är att undersöka den sociala process där sociala villkor och faktorer formar valet av utbildning, och hur studenterna förhåller sig till utbildningen. Det intressanta är således inte sociologiutbildningen i sig, utan att studenter från studieovana hem, väljer att gå en utbildning som inte pekar ut en tydlig yrkesdestination.

Mot bakgrund av detta ämnar jag undersöka sociologistudenternas förhållningssätt till en utbildning med en odefinierad yrkesdestination. Detta genom att besvara följande frågeställningar:

- Hur kan vi förstå sociologistudenternas beskrivningar av motiv till deras utbildningsval?
- Hur förhåller sig sociologistudenterna till utbildningens innehåll, och hur kan vi förstå det?
- Hur förhåller sig sociologistudenterna till en framtida arbetsmarknad, och hur kan vi förstå det?



2 Forskningsöversikt

I följande forskningsgenomgång ämnar jag redogöra för delar av tidigare forskning som har relevans för denna studie. Inledningsvis kommer en kortare diskussion föras gällande vad utbildningssociologi och dess fält varit och kan vara, min avsikt med detta är att visa inom vilken sociologisk gren föreliggande studie placerar sig. Därefter introduceras ett flertal studier som på olika sätt hör till fältet och är behjälpliga för att identifiera de kunskapsluckor denna studie kan bidra till att fylla. Det är också ett sätt för att visa på vilka teoretiska begrepp och frågor som visat sig centrala inom dessa studier, och som därmed kan bidra till förståelsen av empirin i min uppsats. Sammantaget är min ambition att presentera vad som gjorts, hur det har gjorts, och på så vis relatera denna studie till forskningslandskapet. Med det sagt är det inte en total inventering som avses, utan de studier som lyfts fram är sådana som jag anser vara centrala i relation till denna studies syfte och frågeställningar.

2.1 Utbildningssociologi

Utbildningssociologi kan sägas vara lika gammalt som sociologiämnet självt, med Émile Durkheim betraktad som både ämnets och eventuellt utbildningssociologins fader (Ritzer, 2013:67). Genom åren har det tvistats om vad utbildningssociologins kärna egentligen ska bestå i. Donald Broady (1998:3) har beskrivit det som att utbildningssociologi enklast kan sägas bestå i det samhällsvetenskapliga studiet av utbildning. Två andra sociologer som försökt är W.B Brookover (1945) samt Stephen J. Ball (2008). Genom att ställa deras respektive försök till att ringa in och definiera utbildningssociologin kan det konstateras att det inte är någon enkel uppgift. Brookover (1945:415) landar i följande tämligen breda formulering:

” [...] en övergripande analys av mänskliga relationer inom utbildningssystemet och mellan utbildningssystemet och andra samhälleliga aspekter. Dessa områden, liksom hur sådana mänskliga relationer påverkar enskilda människors beteende, föreslås vara de som utbildningssociologin ska ägna sin forskning och analys åt”.

När Ball (2008) skulle göra samma sak 59 år senare kom inte heller han fram till någon entydig definition, då han konstaterade att utbildningssociologin tenderar att förändras i



samspel med förändringar i det omgivande samhället. Vidare visar han att det inte funnits någon konsensus kring vad utbildningssociologin ska vara som genre betraktat, och kanske kommer det aldrig att finnas heller.

Det kan därmed konstateras att grenen utbildningssociologi är svårdefinierad, att vad som faller inom begreppet har en förmåga att variera över tid. Den forskning som presenteras nedan kan sägas bidra till att ringa in vissa problemområden som varit typiska för utbildningssociologin, och som även denna studie sällar sig till.

2.2 Den högre utbildningens expansion och normalisering

I det närmaste presenteras studier som visar på utbredningen och normaliseringen av den högre utbildningen (Hilding, 2011; Flodgren, Persson & Eriksson, 2000 & Börjesson, 2006). Detta är av vikt för att påvisa hur de sociala grupsammansättningarna i högre utbildning förändrats, och vilka konsekvenser detta kan få.

I artikeln *Studentexplosionen under 1960-talet – Numerär utveckling och orsaker*, redogör Mikael Börjesson (2006) för den extrema ökningen av antalet studenter från 1960 till 1970. Det skedde då en ökning från 37 000 till 120 000 studenter på endast tio år. Frågan Börjesson (2006:15) ställer är hur denna extrema expansion av högre utbildning under 1960-talet, i Sverige, kan förstås. För att undersöka detta använder sig Börjesson (2006:11–12) främst av officiell statistik och belyser expansionen av olika delar och nivåer av systemet. Som analytiskt redskap används Martin Trows analys, som tar fasta på tre förändringar vilka får olika konsekvenser för den högre utbildningen, och dessa är: takten, omfattningen samt andelen individer i en ålderskohort som är inskrivna i högre utbildning (Börjesson, 2006:11).

Vad Börjesson (2006:20) kommer fram till är att den extrema ökningen beror på ett antal olika faktorer som på grund av att de sammanföll i tiden även fick effekten att de tenderade att förstärka varandra. En faktor var att Sverige under 1950- och 1960-talet hade god ekonomisk tillväxt samtidigt som det skedde en övergång från industriproduktion till tjänsteproduktion (a.a.). Det fanns således pengar att investera i utbyggnaden av den högre utbildningen och övergången till tjänsteproduktion krävde utbildad personal. En annan



faktor var den stora fyrtiotalsgenerationen som under 1960-talet var åldersmässigt redo för högre utbildning (Börjesson, 2006:21). Vidare ökade även antalet behöriga till högre studier samt en högre benägenhet att faktiskt läsa vidare givet att man hade en studentexamen (a.a.). Det förbättrade finansiella stödet är en viktig förklaring till att benägenheten ökade – fler hade ekonomiska möjligheter att läsa vidare (Börjesson, 2006:19) Det ökade finansiella stödet, i form av studielån, till studenterna var resultatet av den utbildningspolitik som fördes under denna period (a.a.). Förändringarna lade grunden till en övergång från ett elitsystem där högre utbildning var exklusivt och förbehållen en privilegierad grupp till att ta formen av en massutbildning öppen för den breda massan (Börjesson, 2006:26).

För utbildningssystemet fick det konsekvenserna att det byggdes ut genom att nya lärosäten upprättades samt att de befintliga lärosätenas studentantal ökade markant (a.a.). Börjesson (2006) menar att det framför allt var studentantalet på de befintliga lärosätena som ökade och exemplifierar detta med Uppsala universitet där studentantalet steg från 4 000 till över 20 000 på två decennier. Av särskilt intresse för denna uppsats är att en effekt av studentexpansionen var att studentgruppernas sociala sammansättning förändrades – från 1960-talet och framåt skedde en gradvis form av social heterogenisering. Ett faktum som även konstaterats av Jens Peter Thomsen (2012) i en undersökning av det högre utbildningssystemet i Danmark. Detta ligger även i linje med vad rapporten *Mångfald i högskolan – reflektioner och förslag om social och etnisk mångfald i högskolan* (Flodgren, Persson & Eriksson, 2000) kommer fram till. Bland annat pekar den på att utbildning i dagens samhälle blivit att betrakta som en normalitet – att det normala är att utbilda sig (Flodgren, Persson & Eriksson, 2000:13). Vidare pekar de precis som Börjesson (2006) på att när grupper som tidigare inte gått vidare till högre studier, nu gör detta, leder det till att studentgrupperna blir mer socialt differentierade än tidigare (Flodgren, Persson & Eriksson, 2000:13). För att kunna hantera detta krävs bland annat en pedagogisk kompetenshöjning för att kunna hantera mångfalden (a.a.).

Det har även konstaterats att det skett en gradvis utjämning vad gäller den sociala snedrekryteringen till högre studier (Börjesson, 2002:29). Social snedrekrytering ska här



förstås som att individer från olika samhällsklasser rekryteras till högre utbildning i varierande utsträckning (Börjesson, 2002:28). Börjesson (2002:29) menar att utjämningen ska förstås mot bakgrund av att arbetar- och jordbrukarbarn började söka sig till högre utbildning. Utjämningen avstannade under 1970- och 1980-talet och har sedan dess legat på en någorlunda konstant nivå (a.a.). Det vill säga snedrekryteringen är fortfarande ett faktum där studenter från de övre samhällsklasserna fortsätter att vara överrepresenterade på universitetsnivå (a.a.). Detta faktum är viktigt att lyfta fram, då det enligt min mening betyder att normaliseringen av högre utbildning trots allt inte gällde alla, och troligtvis fortfarande inte gör. Istället menar jag att normaliseringen av den högre utbildningen kan förstås som att allt fler väljer att gå vidare till högre studier, men att dessa positioner fortfarande är förbehållna vissa sociala grupper, där de övre samhällsklasserna alltjämt är överrepresenterade.

En annan konsekvens av den högre utbildningens utbredning, och som kan förstås som ett motiv till att gå vidare till högre studier, är vad Steven Brint (2006:166) kallar för ”credentialism” – ett förstärkt samband mellan utbildning och jobb. Med ”credentialism” åsyftar Brint (2006:166) en monopolisering av tillträde till högstatusjobb och ekonomiska möjligheter, vilka endast de har tillträde till som erhållit adekvata utbildningsbetyg och certifikat. En konsekvens av den massiva ökningen av studerande på högre nivå och credentialismen var (eller är) att det krävs utbildning för jobb som tidigare inte krävde det (Brint, 2006:167). I många av dagens moderna samhällen råder därför examensinflation (Brint, 2006:169). Enligt Donald Broadys och Elisabeth Hultqvists (1985:114) resonemang om att när allt fler erhåller examina från högre studier, blir det svårare för de utan att ta sig in på arbetsmarknaden. Det förstärkta sambandet mellan utbildningsbetyg och jobb är på så sätt tämligen närvarande i Sverige.

I mångfaldsutredningen (Flodgren, Persson & Eriksson, 2000) beskrivs hur synen på utbildning är avhängigt föräldrarnas utbildningsnivå, vilket även visar sig i vilken form av uppmuntran till vidare studier barn får av sina föräldrar. Jag vill här rikta fokus på två former av uppmuntran som utredningen lyfter fram. Först den oriktade och utbildningsomedvetna uppmuntran, vilken var vanlig bland de som saknar föräldrar med



högskoleutbildning (Flodgren, Persson & Eriksson, 2000:201). Denna form av uppmuntran innebär att föräldrarna uppmuntrar sina barn till ett bra och skötsamt liv, och stödet finns där från föräldrarna så länge man sköter sig. Det är alltså en oriktad uppmuntran som även uppmuntrar till studier om barnet skulle vilja, men det görs inga försök att driva dem i en speciell riktning (a.a.). Den andra formen av uppmuntran jag vill ta upp är den riktade och utbildningsmedvetna uppmuntran, vilken förekom bland föräldrar med erfarenhet av högre utbildning (Flodgren, Persson & Eriksson, 2000:204). Denna uppmuntran innebar en mer aktiv och handgriplig inblandning från föräldrarna både i valet att studera vidare och mer specifikt vad de skulle studera (a.a.). Dessa resultat får delvis stöd i Lars-Olof Hildings (2011:184) studie, *Är det såhär vi är - Om utbildning som normalitet och om produktionen av studenter*, i vilken han fann flera exempel på oriktad uppmuntran där föräldrarna uppmuntrade barnen till högre studier men skulle uppmuntrat ett val att arbeta lika väl.

Vi kan konstatera att den högre utbildningen i Sverige idag, är mer omfattande än någonsin. Ytterligare en orsak till expansionen har att göra med att yrkesutbildningar flyttats till universitetet, något som har tolkats i termer av en "vocational turn" (Agevall, O., Olofsson, G. 2014). I rapporten *Expansion, självständighet, konkurrens – vart är den högre utbildningen på väg?* (2012:11) redogörs för att den högre utbildningen idag är den största statliga arbetsgivaren och engagerar med sin verksamhet cirka 500 000 individer. Rapporten gör även gällande att detta innebär en ökning av det ekonomiska stödet från staten till den högre utbildningen (a.a.), något som bör påverka den högre utbildningens krav i fråga om att leverera fullgod arbetskraft, i form av adekvat utbildade studenter. Vidare kan slutsatsen dras att den högre utbildningens expansion ledde till att nya sociala grupper fick upp ögonen och såg högre studier som ett reellt alternativ samt att det mot bakgrund av detta skett en examensinflation.

2.3 Utbildningssociologiska studier

I det närmaste ämnar jag redogöra för utbildningssociologiska studier som ägnat sig åt att undersöka olika utbildningar och de studenter som befolkar dem. Jag gör en uppdelning mellan studier som undersökt utbildningar med en tydlig yrkesdestination, och de som



fokuserat på utbildningar med en odefinierad yrkesdestination. Uppdelningen motiveras av att jag vill visa på eventuella skillnader och likheter i dessa studiers resultat vad gäller studiemotiv, studenternas sociala bakgrund samt andra för denna studie relevanta resultat. Ett sådant förfarande har även förtjänsten att det bidrar till att ringa in vad som ägnats fokus åt tidigare, och vad som eventuellt fallit utanför studiernas sökljus. På så vis kan föreliggande studies bidrag synliggöras än tydligare.

2.3.1 Utbildningar med en tydlig yrkesdestination

Flertalet studier ägnar sig åt utbildningar med en tydlig yrkesdestination, det vill säga att det står klart redan när studenten antror utbildningen vilket yrke som väntar på arbetsmarknaden. Exempel på sådana utbildningar är polis-, lärar- och socionomutbildningen. Det har tidigare gjorts undersökningar av de nyss nämnda utbildningarna vid Linnéuniversitetet i Växjö. I det följande kommer jag redogöra för, i relation till denna studie, de mest centrala resultaten från dessa.

Vi kan redan inledningsvis sluta oss till några för studierna gemensamma resultat. Dessa utbildningar befolkas främst av studenter från arbetar- eller lägre medelklassfamiljer (Persson, 2016: Petersson, 2011: Johnsson, 2011 & Nilsson Lindström, 2012). Utbildningarna rekryterar främst studenter från det närliggande området (Persson, 2016: Johnsson, 2011 & Nilsson Lindström, 2012), här är dock polisutbildningen ett undantag, vilket förklaras av att de sökande endast kan önska vilken utbildningsort de vill studera på och tilldelas sedan plats av polisutbildningen (Petersson, 2011:73). Motiven till att påbörja dessa utbildningar kan förstås som pragmatiska, vilket här ska förstås som att de söker sig till en viss utbildning för att det garanterar ett visst yrke (Persson, 2016: Petersson, 2011: Johnsson, 2011 & Nilsson Lindström, 2012). Social bakgrund har också visat sig vara viktigt att ta hänsyn till vid valet av utbildning och hur studenterna navigerar sig igenom utbildningen (Persson, 2016 & Nilsson Lindström, 2012)

Här följer nu en kortare redogörelse för centrala resultat i Magnus Perssons (2016) avhandling *Utbildningskontraktets villkor*, där han visar hur en socialt och meritmässigt heterogen grupp lärarstudenter tar sig igenom gymnasieläroutbildningen. Anledningen till att fokus riktas mot denna avhandling, är att Persson (2016) använder sig av de för denna



uppsats centrala teoretiska begreppen *utbildningskontrakt* samt *utbildningsresurser*¹. Utbildningskontraktet är ett begrepp som syftar till att undersöka studenters utbildningsförlopp (Olofsson, 2013). Det breda utbildningskontraktet innehåller i sin tur två underliggande kontrakt: undervisningskontraktet (handlar om den konkreta undervisningssituationen) och arbetsmarknadskontraktet (handlar om studenternas förväntningar på utbildningen i relation till arbetsmarknaden). Utbildningsresurser kan delas in i förvärvade och nedärvda utbildningsresurser. Till det förra hör egenskaper som beteenden och värderingar, vilka förvärvats under uppväxten, och som tillerkänns värde i utbildningssystemet. Medan det senare handlar om mer konkreta resurser i form av till exempel gymnasiebetyg (Persson, 2016). Vad Persson (2016) visar är att för studenterna på lärarutbildningen var arbetsmarknadskontraktet starkt, de värderade de yrkesmässiga inslagen högt, och att de upplevde att utbildningen inte förberett dem på ett adekvat sätt för läraryrket. Detta beskrivs som ett brott mot arbetsmarknadskontraktet, vilket krävde åtgärder. Dessa åtgärder tog två olika riktningar, där den ena kännetecknades av att studenter med svaga nedärvda utbildningsresurser växlade in sin examen mot ett jobb på arbetsmarknaden (som gymnasielärare), medan studenter med starka nedärvda utbildningsresurser hanterade brottet genom att fortsätta utbilda sig (Persson, 2016:188–189). Resultatet blev att studentgruppen med svaga nedärvda utbildningsresurser hänvisades *in i yrket*, och gruppen med starka nedärvda utbildningsresurser hänvisades *bort från yrket* (a.a.). De olika handlingsstrategierna förstår Persson (2016) genom att relatera till studenternas habitus, ett centralt begrepp hos Pierre Bourdieu vilket Donald Broady (1998:16) beskrivit som:

”Med habitus avser Bourdieu system av dispositioner som tillåter människan att handla, tänka och orientera sig i den sociala världen. Dessa system av dispositioner är resultatet av sociala erfarenheter, kollektiva minnen, sätt att röra sig och tänka som ristats in i människors kroppar och sinnen”

¹ Se teoriavsnittet för en närmre genomgång av dessa teoretiska begrepp.



Med andra ord, avhängigt individernas habitus framstod olika val som mer eller mindre socialt tillfredställande (Persson, 2016: 191).

Margareta Nilsson Lindström (2012:16) har också studerat lärarutbildningen och undersökte hur läraridentiteten formas och förändras under utbildningen, detta beroende på studenternas varierande bakgrund och förväntningar. Lindströms (2012) främsta resultat handlar om utkristalliseringen av tre olika idealbilder av läraryrket hos lärarstudenterna: skolan i byn, skolan i förorten och skolan på marknaden. Beroende på en students sociala bakgrund och egna upplevelser, tenderar idealbilden variera gällande vad läraryrket är och bör vara, vad för typ av skola studenten finner mest attraktiv samt var skolan ska vara belägen (Lindström, 2012). Både Persson (2016) och Nilsson (2012) undersökte således hur studenters föreställningar om utbildningen och det framtida yrket förändras över tid. De finner även att när studenters föreställningar inte matchar utbildningens innehåll eller det presumtiva yrket, tenderade strategierna för att hantera detta att variera. Vilka strategier som stod till buds har sedan tolkats mot bakgrund av individernas habitus. Resultaten i dessa två studier pekar på att de yrkesrelaterade inslagen värderades högt av studenterna. Detta kan förstås som att arbetsmarknadskontraktet var starkare än undervisningskontraktet, det vill säga att studenternas förväntningar på deras framtida yrke påverkade vad de krävde i undervisningen. Det är ett resultat som ligger i linje med Gunnar Olofssons (2013) hypotes om att arbetsmarknadskontraktet formar undervisningskontraktet.

Att arbetsmarknadskontraktet är starkt får ytterligare stöd i artikeln *På väg mot profession? – Akademiska yrkesutbildningar vid ett nytt universitet* (Olofsson, 2011). Genom att följa studenter på fem olika akademiska yrkesutbildningar har Olofsson (2011:21) kunnat påvisa att studenterna värderar de yrkespraktiska inslagen högt, och att dessa tenderar att påverka vad som av studenterna värderas som relevant innehåll i utbildningen. De praktiska inslagen i en utbildning kan därmed förstås som en ögonöppnare för studenten, och som en bekräftelse för att valet av utbildningen är rätt. Men under praktiken finns det också en risk för att studenten upplever en diskrepans mellan förväntningar på yrket och vad det faktiskt visar sig vara. Är diskrepansen för stor



ligger alternativet att avbryta studierna nära till hands, vilket bland annat Persson och Olofsson (2014) visat gällande gymnasielärarstudenter. Detta menar jag är ett intressant resultat i förhållande till föreliggande studie. För studenterna på sociologiutbildningen finns det möjlighet till praktik. Huruvida studenternas erfarenheter av praktikmomentet i denna studie, tenderar att forma deras förväntningar på återstoden av utbildningen, och därmed bekräftar Perssons och Olofssons (2014) resultat återstår att se.

2.3.2 Utbildningar med en otydlig yrkesdestination

Till utbildningar med en mer otydlig yrkesdestination, räknas här utbildningar vilka inte pekar ut ett konkret yrke, utan snarare förser studenten med kunskaper som ger den tillträde till ett bredare yrkesfält. I detta sammanhang kan Tony Wågmans (2011) undersökning av coaching and sport management (CSM) och Daniel Larssons (2011) av programmet för personal och arbetsliv, båda hemmahörande vid Linnéuniversitetet i Växjö, nämnas som exempel.

Wågmans (2011) undersökning av CSM ger vid handen följande centrala resultat i relation till föreliggande studie. De som söker sig till utbildningen har ett välgrundat intresse för idrott och har en koppling till idrottsrörelsen – intresset för idrott var det främsta motivet till att gå utbildningen (Wågman, 2011:157). De förfogar alla över ett rikt socialt kapital, det vill säga att de har ett välutvecklat kontaktnät inom idrottsrörelsen, vilket grundlagts genom deras egna idrottsutövande (a.a.). Studenterna har också, genom deras tillgång till familjens, släktens och vännernas nätverk, ansamlat ett idrottskulturellt kapital (a.a.). Det idrottskulturella kapitalet beskrivs som att studenten under sin uppväxt i och omkring idrotten, socialiserats till att anamma vissa beteenden och värden vilka ligger i linje med vad som erkänns värde just inom idrottsrörelsen (a.a.). Vidare menar Wågman (2011:158) att över 90 procent av studenterna uppgav att de valde utbildningen på grund av intresse, och endast fem procent för att utbildningen leder till ett specifikt yrke. Studenternas förväntningar på utbildningen var generellt vaga, de visste inte riktigt vad de kunde förvänta sig (a.a.). När studenterna väl nämner ett yrke görs detta i vaga ordalag, där idrottsintresset prioriteras. De såg också relativt positivt på den stundande arbetsmarknaden (Wågman, 2011:159). Här finns alltså en tydlig länk mellan motiv och



vad studenterna vill arbeta med, den gemensamma nämnaren är idrott, utan att de för den sakens skull konkretiserar yrket (Wågman, 2011:185). Studenterna på CSM var tämligen unga, merparten var ensamstående och hade akademiska traditioner i familjen – de kom från mer studievana hem. Att de var yngre och ännu inte bildat egen familj innebar större valfrihet vid valet av utbildning, och riskerna med valet av utbildning blev inte lika stora (Wågman, 2011:160).

Programmet för personal och arbetsliv beskrivs som ett program vilket ger grundläggande kunskaper i kvalificerade administrativa arbetsuppgifter inom just arbetslivs-, personal- och arbetsmarknadsområdet (Larsson, 2011:191). Andra arbetsuppgifter kan vara personalrekrytering och arbetshälsa (a.a.). Det finns således en mängd skiftande arbeten och arbetsuppgifter dessa studenter kan ställas inför efter avslutad utbildning. Därmed blir det även här svårt att tala om ett definierat yrke. Det har tidigare skrivits om personalvetargruppens svårighet med att ge yrket status och legitimitet (Larsson, 2011:192). Detta förklaras till stor del av att deras yrkesidentitet står i kontrast till, och konkurrerar med framför allt ekonomer (a.a.). Dilemmat yttrar sig även genom att studenterna upplever svårigheter i att förklara för utomstående vad det är som de utbildar sig till (a.a.). Vad gäller studenterna på programmet för personal och arbetsliv och deras utbildningsmotiv, är det främst ett allmänt intressemotiv som ligger till grund för valet av utbildning (Larsson, 2011:215–216). På yrkesförberedande utbildningar råder således det motsatta förhållandet i det att studenten vet vilket *yrkesområde* som väntar efter avslutad utbildning. Det går därmed att förstå studenterna på programmet för personal och arbetslivs utbildningsval som ett icke-val, enligt Larsson (2011:216). Valet handlar mer om vad de *inte* kan tänka sig att utbilda sig till, och ett samhällsintresse är vägledande vid valet (a.a.). Särskilt intressant i relation till denna studie, är Larssons (2011:217) diskussion om hur studenterna på programmet för personal och arbetsliv, och deras vaga förväntningar och föreställningar om utbildningen, begränsar en eventuell besvikelse av utbildningen. Det konstateras att studenterna är nöjda med en utbildning de inte hade några direkta förväntningar på (a.a.).



2.3.3 Vem väljer vad? – en summering

Efter genomgången av studierna ovan, har ett flertal skillnader uppenbarats mellan de olika utbildningarna. De utbildningarna med en tydlig yrkesdestination, tenderar att attrahera studenter främst från studieovana hem. En stor del av studenterna rekryteras från närliggande orter, medelåldern är ofta högre än vad den är för studenter på utbildningar med en mer oklar yrkesdestination. Det främsta motivet till att söka sig till en sådan form av utbildning är i de flesta fall av pragmatisk karaktär – det viktiga är att få ett arbete efter avslutade studier. Till de utbildningar med en mer oklar yrkesdestination, söker sig studenter som vill ha flera dörrar öppna på arbetsmarknaden. Utbildningen hänvisar dem inte till ett specifikt yrke, vilket stämmer överens med deras motiv till att påbörja utbildningen – där ett intresse för ett ämne eller ett bredare yrkesfält varit vägledande vid valet av utbildning. Utbildningar av denna mer otydliga yrkeskaraktär befolkas främst av studenter från studieovana hem, de besitter en större förtrogenhet till utbildningssystemet och tenderar till att lita mer på vad en investering i utbildning kan ge. Därav ser de inte samma risker, som studenter från studieovana hem, med att investera flera år av studier på ett program som på förhand inte pekar ut yrkesdestinationen. Wågman (2011:156) beskriver det som att studenterna väljer utbildning och att utbildningen väljer studenterna. Studenterna väljer utbildning efter den framtid de föreställer sig och som känns rimlig (Wågman, 2011).

2.4 Studier om sociologiutbildningen

Studier om sociologiutbildningen, som undersöker utbildningen på insidan i allmänhet och sociologistudenterna i synnerhet, har visat sig vara en bristvara. De studier jag funnit ägnar sig åt att försöka redogöra för hur studenter förhåller sig till utbildningen och dess ämnesinnehåll och hur detta förändras över tid (Jary & Lebeau, 2009; Ashwin, Abbas & Mclean, 2013 & Börjesson, 2002). I sammanhanget kan även den alumniuppföljning av bland annat sociologistudenter under åren 1996–2012, genomförd vid och av Luleå tekniska universitet nämnas. Syftet med undersökningen var att följa upp sociologistudenterna och se var de befann sig yrkesmässigt samt vilken betydelse deras utbildning haft för deras yrkesverksamma liv efter studierna (Norman, 2012). Intressanta resultat var att en klar majoritet av sociologistudenterna hade ett arbete som krävde



akademisk utbildning samt att arbetet hade relevans i relation till utbildningen (Norman, 2012:52). Vidare skulle även en klar majoritet välja samma utbildning igen, de var således tillfreds med sitt utbildningsval. Ett dilemma som studenterna upplevde, var arbetsgivarnas brist på kunskap om utbildningen generellt och mer specifikt om vad en sociolog är för något (a.a.).

I artikeln *How do students' accounts of sociology change over the course of their undergraduate degrees?* (Ashwin, Abbas & Mclean, 2013), kommer författarna fram till fem olika kategorier där varje kategori karakteriserar ett visst förhållningssätt till utbildningens innehåll. Dessa fem kategorier växte fram efter att ha intervjuat 32 sociologi- och kriminologistudenter (Ashwin, Abbas & Mclean, 2013). Kategorierna fick sina namn och innehåll utefter hur studenten beskrev sin relation mellan sig själv, världen och sociologi som disciplin (Ashwin, Abbas & Mclean, 2013:225). En kategori inkluderade studenter vilka ansåg sociologi handla om att utveckla sitt eget resonerande kring en bred palett av frågeställningar och problem. Alltså en övergripande inställning till ämnet med ett fokus på självutveckling inom ämnet för att kunna resonera kring olika frågeställningar gällande samhället. En annan kategori innefattade studenter vilka beskrev sociologi som studiet av samhället och andra människor. Dessa studenter upplevde ett avstånd mellan ämnet och verkligheten och upplevde på grund av detta en frustration, något som ledde till att vissa från denna kategori valde att avsluta utbildningen (a.a.).

Även Jary och Lebau (2009) redogör för hur sociologistudenter ser på vad de lär sig samt hur, genom att konstruera empiriska kategorier. Vad de kan sägas göra är att de utifrån bakgrundsfaktorerna *projekt* (det personliga projektets karaktär), *engagemang* (nivån av intellektuellt engagemang med ämnet) och *integration* (graden av integrering i universitetslivet) skapar åtta variationer av kategorier (Jary & Lebau, 2009:699). Syftet med kategorierna är att visa hur olika studenters upplevelser av ett och samma undervisningsinnehåll kan variera (a.a.). Jary och Lebaus (2009) kategorier tenderar därmed att likna Ashwin, Abbas och Mcleans (2013) till dess innehåll. Men genom att ha med en dimension gällande integration i universitetslivet innehåller deras kategorier



fylligare information. Till exempel utgörs deras kategori *den arketytiska studenten* av att studenten har en tydlig riktning gällande studierna, är mycket engagerad i sociologiämnet samt innehar en hög grad av integration i universitetslivet (Jay & Lebau, 2009:703).

Kategorin ger oss därmed följande kombinationer:

Projekt +

Engagemang +

Integration +

Jay och Lebau (2009:703) understryker att ingen student fullt ut förkroppsligade någon av kategorierna. Att vara student är inget statiskt tillstånd och förhållningssättet förändras därmed över tid (a.a.). Deras förhållningssätt ligger därmed i linje med Olofssons (2013:54) resonemang om att studenters relation till utbildning och lärare inte är given en gång för alltid när den väl etablerats, utan att det är en dynamisk relation som förändras under utbildningens gång.

De kategorier, eller idealtyper, som de två nyss nämnda studierna mejslar fram är intressanta så till vida att de visar på en variation i förhållningssätt till sociologi som ämne och utbildning. Att använda mig av dessa kategorier i denna uppsats är dock inte min avsikt. Jag är intresserad av ett mer induktivt förhållningssätt. Istället för att utgå från redan etablerade idealtyper, vilket hade renderat i ett annat fokus i undersökningen av empirin, vill jag skapa en förståelse för informanternas berättelser utifrån denna studies teoretiska begrepp *utbildningskontrakt* samt *utbildningsresurser*. En anledning är att jag anser att dessa begrepp kan ge en mer nyanserad belysning av empirin än vad idealtyperna skulle kunna.

I en svensk kontext finner vi Börjessons (2011) studie vilken bland annat tar fokus på utbildningar vid sociologiska institutionen vid Uppsala universitet. I relation till min studie är det av intresse att studenter som läser sociologi i låg utsträckning går utbildningen med målet inställt på ett konkret arbete (Börjesson, 2011:60). Börjesson (2011:60) menar att sociologiutbildningen kan förstås mer som ett bildningsprojekt för dessa studenter. Vidare förs en diskussion om att det för sociologistudenterna kan vara svårt att erhålla ett arbete



som motsvarar den genomförda utbildningen (Börjesson, 2011:63). Andra intressanta resultat är att Börjesson (2011:63) visar hur det råder en stor skillnad *mellan* de olika sociologiutbildningarna (traditionell sociologi, sociologi-AOP och medie- och kommunikationsvetenskap) gällande studenternas sociala bakgrund. Studenter som läser klassisk sociologi har inte lika stor andel föräldrar från den högre tjänstemannaklassen och inte heller har deras föräldrar studerat på universitetet i lika stor utsträckning som på de andra två sociologiutbildningarna (Börjesson, 2011:106). Det konstateras även att de sociologistuderande överlag har ett tämligen starkt kulturellt kapital, medan det ekonomiska och sociala kapitalet inte är lika starkt (Börjesson, 2011:110).

2.5 Sammanfattning

Enligt ovanstående forskningsgenomgång har det skett en normalisering av den högre utbildningen. Normaliseringen ska dock, enligt min mening, inte förstås som att det är lika självklart för alla att gå vidare till högre studier. Högre utbildning synes fortfarande vara normaliserat främst för de som har högutbildade föräldrar, något som resultaten i min enkätundersökning bekräftar. Däremot har studentgrupperna heterogeniserats, det vill säga att studenter med olika sociala bakgrunder ska förhålla sig till samma utbildning. Forskningen lyfter särskilt fram social bakgrund som en viktig variabel i förståelsen av utbildningsförlopp och utbildningsval.

Arbetsmarknadskontraktet har visat sig vara starkt på framför allt utbildningar med en tydlig yrkesdestination. På de utbildningar som har ett praktikmoment har detta visat sig ha stor betydelse för studentens upplevelse av utbildningen, och fungerat som ett slags bekräftelse på huruvida valet av utbildning var rätt eller inte. Arbetsmarknadskontraktet hör till ett vidare teorikomplex, vilket kommer att utvecklas i nästkommande avsnitt.

Avslutningsvis vill jag säga något om vad som karakteriserar Linnéuniversitetet i Växjö och vilka studenter tenderar att befolka universitetet. Främst är det studenter från närliggande orter som väljer att söka sig hit (Olofsson, 2013b:275). Vidare är studenter med en folklig bakgrund överrepresenterade, det vill säga att föräldrarna till studenterna innehar yrken som arbetare, lägre tjänstemän, småföretagare och bönder (a.a.).



Universitetet kännetecknas även av en tydlig orientering mot yrkesutbildningar, utbildningar som leder till klart avgränsade yrken som till exempel lärare, polis, sjuksköterska och socionom (a.a.).



3 Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt går jag igenom de teoretiska verktyg som varit vägledande i föreliggande uppsats. Inledningsvis redogör jag för *utbildningskontraktet* som också innehåller de underliggande kontrakten *arbetsmarknadskontrakt* samt *undervisningskontrakt*. Efter detta följer en diskussion av begreppen *förvärvade* och *nedärvda utbildningsresurser* och hur jag ämnar tillämpa dem.

3.1 Utbildningskontraktet

Centralt för studien är studenternas relationer till utbildningen, denna relation kan synliggöras och förstås med hjälp av Gunnar Olofssons (2013) teoretiska begrepp *utbildningskontrakt*. Begreppet är skapat för att fånga och sätta sökljus på viktiga aspekter av den högre utbildningen. Tidigare har det främst använts för att studera utbildningsförlopp på utbildningar med en tydlig yrkesdestination (jfr Persson, 2016). Det återstår att se huruvida begreppet har lika stor användbarhet på en utbildning utan en tydlig yrkesdestination. Kontraktet ska inte förstås som ett skriftligt avtal vilket reglerar förhållandet mellan två parter (2013:48). Olofsson (2013:48–49) ansluter sig till den sociologiska traditionen i allmänhet, och till Émile Durkheim i synnerhet, i den meningen att kontraktet ska förstås som ett informellt och osynligt kontrakt, vilket främst regleras av och bygger på normer och förväntningar mellan ingående parter.

Utbildningskontraktet består i sin tur av ett undervisningskontrakt och ett arbetsmarknadskontrakt (Olofsson, 2013:57). Till utbildningskontraktet hör även ett övergripande samhällskontrakt (Olofsson, 2013:57). Detta kontrakt åsyftar den ömsesidiga relation som finns mellan utbildning och övriga samhället som bygger på att samhället till stor del finansierar universitet och högskolor, och vill i utbyte ha adekvat utbildade samhällsmedborgare (a.a.).

3.1.1 Undervisningskontraktet

Undervisningskontraktet reglerar krav och förväntningar på undervisningen, och kan sägas beskriva relationen mellan lärare och studenter (a.a.). Vad som åsyftas är således den konkreta undervisningssituationen.



När en student börjar på en utbildning, tar hen steget in i en redan på förhand bestämd struktur (Olofsson, 2013:52). Detta i form av kursplaner, litteratur och examinationsformer som tillsammans utgör de verktyg som lärarna, programmet, ämnet och lärosätet har till sitt förfogande i syfte att redogöra för sina krav på studenterna (a.a.). Eftersom tidigare lärare på en utbildning har etablerat ett system av krav och förväntningar, kan även lärare sägas stiga in i en redan definierad situation (Olofsson, 2013:53).

Olofsson (2013) menar vidare att relationen, och maktförhållandet mellan studenter och lärare, är till stor del avhängigt hur eftertraktad en utbildning är, studentgruppens studiekapacitet samt lärarnas kompetenser. Detta får konsekvensen att ju mer eftertraktad en utbildning är, desto mer ökar lärarnas och programmets krav i förhållande till studenternas krav på lärare och utbildning (a.a.). Studenterna ska dock inte ses som helt maktlösa i relationen till lärarna. Dels kan de ställa krav på utbildningens innehåll vad gäller kurslitteratur och hur undervisningen bedrivs, dels kan de välja att lämna utbildningen om de anser att deras förväntningar inte infrias (Olofsson, 2013:53). Hur mycket handlingsutrymme som står studenterna till buds, hur bra gehör de kan få för sina önskemål, är som nämnt ovan till stor del reglerat av utbildningens popularitet vad gäller antal sökande (Olofsson, 2013:52). På en utbildning där många står på kö, minskar alltså studenternas makt eftersom utbildningens fortlevnad inte hänger på de studenter som går utbildningen för tillfället. Det kan beskrivas som att passar det inte, finns det andra som kan tänkas ta platsen. I det motsatta fallet, där det inte står några studenter i kö, ökar studenternas makt eftersom lärarnas beroende av dem stegas för att kunna fortsätta bedriva utbildningen.

Vi kan konstatera att det därmed är en dynamisk relation mellan lärare och studenter, som inte på något vis får misstas för att den en gång etablerade relationen inte kan förändras över tid (Olofsson, 2013). Olofsson (2013:54) poängterar även detta och låter oss förstå att det inte bara är tillståndet av denna ömsesidiga och asymmetriska relation som ska ägnas uppmärksamhet. Det är även den *process* där studenternas förväntningar på lärare och utbildning och vice versa, upprättas, växer fram och som förändras över tid. Detta



samspel, bestående av förhandlingar och förväntningar är det centrala i undervisningskontraktet (a.a.).

3.1.2 Arbetsmarknadskontraktet

Arbetsmarknadskontraktet åsyftar relationen mellan studenters föreställningar gällande den stundande arbetsmarknaden och lärarnas sätt att utforma utbildningen på ett sätt så att studenten är förberedd inför densamma (Olofsson, 2013). I fallet med sociologiprogrammet blir detta särskilt intressant, eftersom det inte finns en på förhand given yrkesdestination utbildningen destinerar till.

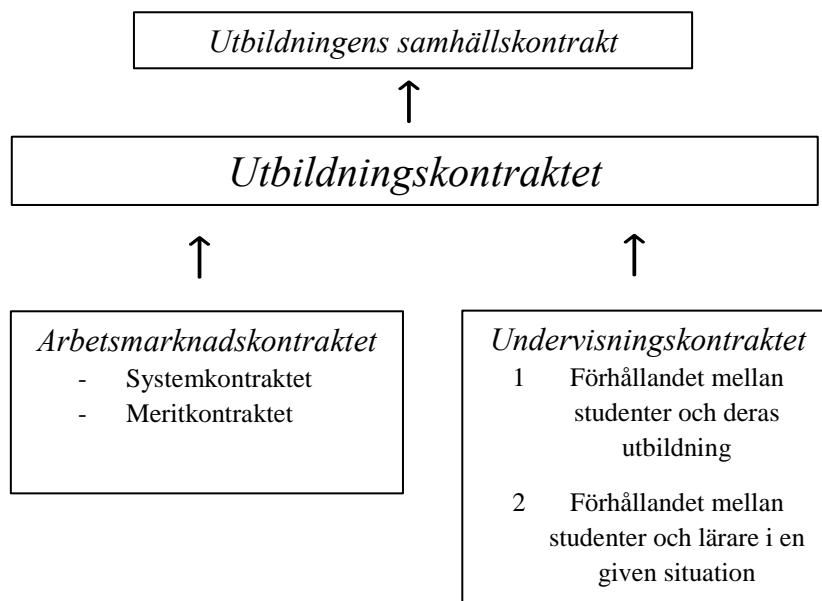
Den ena parten av arbetsmarknadskontraktet utgörs av utbildningen i sig, som mot studenternas prestationer förväntas leverera en adekvat utbildning i förhållande till det förväntade yrket. Studenterna utgör därmed den andra parten, som mot nedlagd tid och pengar i utbildningen förväntar sig något i utbyte – löfte om en plats på arbetsmarknaden (Olofsson, 2013:51). På så vis är trygghet och säkerhet en viktig aspekt av arbetsmarknadskontraktet (a.a.). Det vill säga, det ska vara värt att göra den investering av tid och pengar som avkrävs av studenterna. Beroende på vilken utbildning det handlar om, varierar givetvis vad studenten förväntar sig för sorts arbete.

Detta kontrakt består i sin tur av ytterligare två inneboende kontrakt: Ett utbildningssystemskontrakt – vilket reglerar förhållandet mellan utbildningar och yrkes- eller samhällseliga positioner, samt ett utbildningsmeritokratiskt kontrakt som innebär att skolan lovar de studerande att utbildningen ska bidra till att de undviker de sämre situationerna på arbetsmarknaden (a.a.).

Olofsson (2013:55) har även en hypotes, vilken jag nämnde i denna studies forskningsöversikt, om att arbetsmarknadskontraktet i stor utsträckning styr studenternas förhoppningar och vad de strävar mot, att arbetsmarknadskontraktet på så vis formar undervisningskontraktet. Huruvida detta förhållande gäller på en utbildning med sociologiprogrammets karakteristiska, återstår att undersöka i de empiriska avsnitten i denna uppsats.

3.1.3 En sammanfattande figur

Sammantaget menar Olofsson att utbildningskontraktet ska användas för att studera och analysera hur studenterna förhåller sig till lärarna, till studierna samt till den förväntade arbetsmarknaden (2013:50). Det är, som nämnts ovan, detta jag ämnar använda begreppet till i denna uppsats. Begreppet möjliggör även jämförelser mellan och inom utbildningar för att hitta skillnader och likheter (a.a.). Nedanstående figur, vilken utan omvägar är inspirerad av Olofsson (2013:58), ger en tydligare bild av vad utbildningskontraktet som teoretiskt begrepp innehåller.



Figur 1. Utbildningskontraktet

Olofsson (2013:48) argumenterar för att begreppets betoning på studenternas koppling till arbetsmarknaden gör det särskilt lämpat för att studera akademiska yrkesutbildningar. Här kommer det istället att användas för att studera en utbildning utan en tydlig koppling till arbetsmarknaden. Jag anser att detta kan ge upphov till en förståelse för hur utbildningskontraktet ser ut på en sådan utbildning, och det ger möjligheter till att göra jämförelser med utbildningar med en tydlig koppling till arbetsmarknaden. I denna uppsats är det däremot skillnader *inom* samma utbildning som ska undersökas, och hur utbildningskontraktet kan förändras över tid. Genom att undersöka både studenter och lärares perspektiv ämnar jag i denna uppsats synliggöra båda dessa relationer.



3.2 Förvärvade och nedärvda utbildningsresurser

Ett annat centralt begrepp för studien är utbildningsresurser, och mer specifikt, *förvärvade* och *nedärvda* utbildningsresurser. Det sätt på vilket begreppen kommer att användas i föreliggande studie, ligger nära Magnus Perssons (2016) användning, i sin undersökning av studenter på gymnasielärodbildningen. Persson (2016:51) menar att givet hur starka utbildningsresurser en individ har, påverkar detta handlingsutrymme inom utbildningssystemet. Det vill säga, ju starkare utbildningsresurser desto större handlingsutrymme, och vice versa (a.a.). Begreppen möjliggör en förståelse för hur sociologistudenterna resonerar kring, hanterar och upplever utbildningen. Utbildningsresurserna utgörs av både förvärvade och nedärvda utbildningsresurser, vilka specificeras nedan.

Till *förvärvade utbildningsresurser* hör resurser individen erhållit genom tidigare prestationer under sin skolgång, meriter i form av betyg, meritvärden eller ett (högt) resultat på högskoleprovet (Persson, 2016:51). Detta är resurser som sedan kan ge tillträde och kvalificera individen till utbildningar inom det högre utbildningssystemet. De förvärvade utbildningsresurserna är således en formell (meritokratisk) resurs och påverkar formella valmöjligheter – högt meritvärde ger större handlingsutrymme vid valet av utbildning.

De *nedärvda utbildningsresurserna*, ska förstås som en implicit resurs. Persson (2016:52) beskriver det som beteenden, kunskaper, språkbruk och värderingar som tillerkänns värde i skolan och utbildningssystemet, men som till skillnad från till exempel meritvärden inte finns redogjorda för i några offentliga dokument. Det ska här förstås som en tyst form av kunskap. Det är därmed den sociala miljön en individ växer upp i som avgör huruvida de nedärvda utbildningsresurserna blir starka eller svaga. En uppväxt där kontakten med aktörer (familjemedlemmar eller vänner) som har erfarenheter från det högre utbildningssystemet, och på så sätt kunskaper om detsamma, skapar hos individen ett visst förhållningssätt till högre utbildning. Närheten till högre utbildning i den sociala härkomstmiljön gör att steget till vidare studier blir mindre.



Dessa båda former av utbildningsresurser bildar tillsammans en komposition av utbildningsresurser för individen, vilken givetvis varierar med varje individ. Beroende på sammansättningen tenderar individer att hantera studier och utbildningsval på olika sätt, och även vad de finner som möjligt att uppnå inom utbildning eller arbetsliv. I föreliggande studie kommer studenternas utbildningsresurser att bli viktiga för att få förståelse för hur de resonerar och vilka val de gör under sin utbildning. Det är mot bakgrund av de ingångsvärden, här förstådda som utbildningsresurser, deras val av utbildning och väg genom sociologiprogrammet ska tolkas.

Mot bakgrund av den tidigare forskning och den teoretiska ram som presenterats, kan vi konstatera följande. De studenter som sökt sig till sociologiprogrammet på Linnéuniversitetet i Växjö under den undersökta perioden, kommer övervägande från studieovana hem (Enkät). Enligt den forskning som presenterats ovan är detta en studentkategori som inte brukar välja en utbildning med en oklar yrkesdestination. Den utbildning jag ämnar undersöka förenar således studenter från studieovana hem och en utbildning med en oklar yrkesdestination, vilket enligt min mening gör detta fall särskilt intressant att undersöka. Det teoretiska begreppet *utbildningskontrakt*, har främst använts på utbildningar med en tydlig yrkesdestination. I min studie kan *utbildningskontraktet* tillsammans med *utbildningsresurser*, bidra till att belysa hur dessa studenters utbildningsförlopp formas och utvecklas på en utbildning med en annan karakteristika än de som tidigare undersökts.

Jag har visat vad vi behöver veta och varför detta är intressant. Det är nu dags för att titta på hur jag genomfört denna studie, i nästa avsnitt beskrivs därmed mitt tillvägagångssätt.



4 Tillvägagångssätt

I detta avsnitt redogör jag för hur denna studie har genomförts, urval diskuteras, motiveringar av metodologiska val samt etiska och metodologiska problem som uppstått under arbetet. Det finns även anledning att diskutera min egen roll som forskare, och hur den kan tänkas påverka studiens resultat. Därför förs även en diskussion om detta i avsnittet nedan.

4.1 Metodval

Forskningsöversikten ovan, de teoretiska begreppen utbildningskontrakt och utbildningsresurser har tillsammans med studiens syfte och frågeställningar varit vägledande vid valet av metod(er). Michéle Lamont och Ann Swidler (2014:2–3) argumenterar för att valet av metod, bör ske mot bakgrund av vad för frågor som ska besvaras. Efter att studiens syfte och frågeställningar formulerats, återstod därmed frågan hur jag konkret skulle kunna besvara dessa. Eftersom jag ville undersöka sociologistudenter på Linnéuniversitetet i Växjö och deras förhållningssätt till utbildningen, hänvisades jag till att undersöka just denna grupp. Urvalet kan därmed beskrivas i termer av ett målstyrt urval (Bryman, 2018:498). Ett målstyrt urval innebär att analysenheterna väljs ut så att syftet och frågorna i studien blir möjliga att besvara. Jag ville även undersöka lärarna och deras uppfattningar om utbildningen och dess studenter. Det var således dessa två grupper som kunde förse mig med relevant data i relation till studiens syfte och frågeställningar, och för att samla in min data valde jag att använda mig av intervjuer.

I valet av att använda mig av intervjuer, hänvisar jag till Miller och Glassners (2011) argumentation om att kvalitativa intervjuer kan användas i syfte att få kunskap om den intervjuades sociala värld. För att erhålla denna kunskap bör forskaren sträva efter en ömsesidig förståelse mellan intervjuare och den intervjuade, vilket framför allt görs genom att etablera tillit (Miller & Glassner, 2011:133). Genom att jag som tidigare sociologistudent stod socialt nära mina informanter, skulle detta enligt Miller och Glassner (2011) vara till min fördel i etablerandet av en ömsesidig förståelse. Vidare menar de att vad den intervjuade säger under en intervju, måste förstås i relation till den sociala värld



den intervjuade tillhör, i detta fallet sociologiprogrammet. Vad informanten berättar produceras i det sociala sammanhang som själva intervjun utgör, samtidigt ska de utsagor som genereras på detta sätt säga något om sociala världar bortom det sammanhanget. Vad informanten berättar får alltså inte utan vidare tas för sant, utan måste förstås utifrån ett socialt sammanhang. De sociala världar som studeras existerar utanför intervjusituationen, och forskarens uppgift är att försöka fånga viktiga element av dessa världar i sin forskning (Miller & Glassner, 2011:131). Uppgiften för mig som sociolog blir att ta analysen bortom vad informanterna har att säga, annars skulle analysen stanna vid en common-sense förklaring. Det handlar om att använda informantens berättelse för att kunna säga något om ett större sammanhang, att utveckla sociologiska idéer som utvidgar förståelsen. För att göra detta har studiens teoretiska verktyg varit vägledande. Howard S. Becker (2008:25) för ett liknande resonemang och menar att genom intervjuer kan vi skaffa oss data om vad människor anser att de gör, hur de tolkar objekten, händelserna och upplevelserna i sina liv. Ju närmare vi kommer den intervjuades förhållanden under vilka de ger upplevelser eller händelser mening, desto bättre kommer vår förståelse av dessa att bli (a.a.).

Utöver detta ämnade jag även undersöka studenternas sociala bakgrund² på sociologiutbildningens alla aktiva årskullar. Detta krävde ett annat metodologiskt angreppssätt, och motiverade genomförandet av en enkätundersökning. Det bör dock understrykas att huvuddelen av studiens empiriska bas, utgörs av intervjuerna med studenter och lärare. Jag har således använt mig av både kvalitativa och kvantitativa metoder i föreliggande uppsats.

4.2 Enkäten

Enkäten (se bilaga 3) skickades ut till samtliga studenter inskrivna på sociologiprogrammet under VT 18.³ Av totalt 92 registrerade studenter valde 57 att besvara enkäten, vilket innebar ett bortfall på 35. Det övergripande syftet med enkäten var

² Med social bakgrund avses här föräldrarnas utbildningsnivå, vilket i denna uppsats utgör studenternas nedärvda utbildningsresurser.

³ 92 var antalet mejladresser som var aktiva vid tillfället. Det är således möjligt att fler studenter var inskrivna vid tillfället.



att undersöka sociologistudenternas sociala bakgrund, med avseende på uppväxtort, tidigare utbildning, föräldrars utbildning, föräldrars sysselsättning och så vidare. Avsikten var dessutom att jämföra enkätens resultat med vad tidigare forskning konstaterat gällande vilka studenter som väljer vilka utbildningar. Frågorna i enkäten utformades således i relation till vad tidigare forskning pekat ut som relevanta aspekter att ta hänsyn till. Flera av frågorna i enkäten har lånats fritt från tidigare utbildningssociologiska studier med inriktning på den högre utbildningen (se Persson, 2016). Ett skäl till detta var att jag ville kunna jämföra deras resultat med de jag fann i min studie. Det statistiska resultatet, det vill säga enkäten, används endast i inledningen av denna studies resultat i avsnittet om vad som karakteriserar sociologistudenterna på Linnéuniversitetet i Växjö som kollektiv.

4.3 Kontakten med informanterna

Studiens frågeställningar och syfte hänvisade således mig till sociologistudenterna och lärarna vid sociologiprogrammet på Linnéuniversitetet i Växjö. För att komma i kontakt med studenterna kontaktade jag programansvarig, vilken bistod med att förmedla mejladresser till samtliga inskrivna på programmet under VT 18. Därefter författade jag ett mejl som sedan skickades till alla 92 studenter. Mejlet innehöll förutom enkäten (se bilaga 3) en kort beskrivning av studien samt en förfrågan om att medverka i en intervju. Det fanns således inga särskilda urvalskriterier jag förhöll mig till vid valet av informanter till intervjuerna, förutom att det skulle vara en sociologistudent som vid genomförandet av studien studerade på programmet. Vidare ville jag även få en spridning av informanterna över de olika terminerna, för att kunna se eventuella skillnader som kunde återföras på var de befann sig i utbildningen. Sju studenter svarade med vändande mejl att de ville ställa upp på intervju. Därefter togs vidare kontakt med var och en för att komma överens om plats och tillfälle. Uppmärksammas här bör att responsen från studenterna var snabb och märkbart positiv. Något som kan ha sin förklaring i att de själva erfarit hur svårt det kan vara att få människor att svara på enkäter, ställa upp på intervjuer samt att det intresserade dem särskilt då studien gällde deras utbildning.

Även kontakten med lärarna skedde via mejl. Adresserna till dem fanns att tillgå via Linnéuniversitetets hemsida. Urvalskriterierna här kan sammanfattas som att undervisade



eller hade undervisat vid sociologiprogrammet på Linnéuniversitetet i Växjö. Becker (2008) gör en poäng av att samhällsliga fenomen inte är statiska, och verkar opåverkade av den omgivande kontexten. Det var därför viktigt att de lärare som intervjuades hade varit eller var verksamma under ungefär samma tidsperiod, att de alla verkat under samma kontextuella förutsättningar. Därav har lärarna som intervjuats för studien gemensamt att de undervisat på programmet inom ramen för samma tidsperiod. Jag ville även ha med en lärare som inte undervisade i ett typiskt sociologiskt ämne, detta motiveras av att det gav möjlighet till att med hjälp av utbildningskontraktet belysa eventuella skillnader i till exempel nivåinställning när en ny lärare möter en ny studentgrupp. Denna lärare hade jag kännedom om sedan mina egna studier på sociologiprogrammet, och kunde på så vis komma i kontakt med⁴.

4.4 Genomförandet av intervjuerna med studenterna

Sammanlagt intervjuade jag sju studenter från sociologiprogrammet i Växjö under VT 2018⁵. Att både studenter och lärare skulle intervjuas föranledde skapandet av två intervjuguides, vilka därmed skiljde sig åt till innehåll och form. De delade dock samma syfte, att omsätta studiens frågeställningar till konkreta frågor med tillhörande teman (Dalen, 2007:31). De frågor och teman som användes i intervjuguiderna mejslades även fram mot bakgrund av tidigare forskning, vilken pekade ut relevanta frågor och problemområden. Intervjuerna kan i det närmaste beskrivas som semistrukturerade i det att intervjuguiden först och främst fungerade som ett stöd under intervjuerna, ett sätt för mig som intervjuare att inte missa frågor och områden som var av intresse. Innan första intervjun ägde rum, genomförde jag en provintervju, något som Dalen (2007:36) menar har flera fördelar. Till dessa hör att viktig feedback kan ges av den intervjuade angående till exempel frågorna som ställs, hur de ställs samt hur jag som intervjuare uppträder i intervjusituationen (a.a.). Ett sådant förfarande gav mig möjlighet till att revidera de frågor som för informanten kunde framstå som oklara.

⁴ En utförligare diskussion om min närhet till fältet och hur den kan ha påverkat studiens utfall följer nedan.

⁵ Se analysavsnittet för en utförligare beskrivning av de intervjuade studenterna.



Alla intervjuer utom en, genomfördes på ett café vid Linnéuniversitetet. Valet av plats och tid för intervjun överläts till informanterna. Detta var en plats både jag som intervjuare och mina informanter var förtrogna med, vilket kunde ha en lugnande effekt på intervjusituationen. Att genomföra intervjuerna på en offentlig plats innebar en risk för att inspelningarna av intervjuerna (vilket gjordes med hjälp av inspelningsfunktionen på min mobiltelefon) kunde störas av den omgivande miljön (Ahrne & Svensson, 2011:45). Med detta i åtanke lyssnade jag igenom inspelningen av första intervjun, och kunde då konstatera att ljudkvaliteten inte påverkats till det sämre – vad som sades under intervjun hördes klart och tydligt. En intervju genomfördes via telefon, även denna spelades in på samma sätt som de andra intervjuerna och ljudkvaliteten testades direkt efter avslutad intervju. Jag upplevde telefonintervjun som svårare att genomföra på ett för mig tillfredställande sätt, att inte kunna se den intervjuades kroppsspråk och ansiktsuttryck försvårade tolkningsarbetet av vad som sades (Kvale & Brinkman, 2014:190)

Längden för intervjuerna varierade från 35 minuter till dryga timmen. De inleddes på rekommendation av Steinar Kvale och Svend Brinkman (2014) med en stunds samtal om lite av varje, allt för att få informanten att slappna av men även som ett sätt för mig som intervjuare att känna mig bekväm i situationen. Att även jag studerat vid sociologiprogrammet var en gemensam nämnare, och fungerade som en katalysator och gjorde att samtalet flöt på bra redan inledningsvis. De inledande frågorna var av mer generell art och syftade främst till att få informanten att känna sig trygg och ”pratglad”. Detta för att längre in i intervjun fokusera mer på de för studien centrala frågorna (Dalen, 2007:31). Varje intervju avslutades med en fråga om det var något informanten ville ta upp som inte behandlats under intervjun. Detta förfarande visade sig gynnsamt på så vis att informanterna själva kunde ta upp frågor jag själv inte hade med, och sa samtidigt något om vad de själva upplevde som centrala frågor eller problem. När informanten hade mer att tillägga gjordes en notering av detta och fanns sedan med i resterande intervjuer som en möjlig frågeställning. Efter varje intervju gjordes en analys av vilka frågor som fungerade och vilka som inte gjorde det. Sammantaget upplevde jag att intervjuguidens teman och frågeställningar fungerade på ett förtjänstfullt vis, vilket betydde att



intervjuguiden inte genomgick några nämnvärda revideringar. Istället gjordes noteringar i marginalen av intervjuguiden som kortfattade påminnelser om vad att tänka på från föregående intervjuer. Dessa noteringar fungerade som en komplettering till den ursprungliga intervjuguiden.

4.5 Genomförandet av intervjuerna med lärarna

Fyra lärare har intervjuats för denna studie. Två av dessa intervjuer genomfördes på respektive lärares arbetsrum, medan resterande två tog plats på caféer. Ahrne och Svensson (2011:45) menar att om informanten intervjuas på sin arbetsplats finns det en risk att de vill framstå i god dager gentemot sina kollegor och arbetsgivare. Detta var en risk jag var medveten om, men orosmolnen skingrades av att lärarna inte drog sig för att yttra kritik mot organisationen. Som nämnts ovan hade jag en annan studieguide till intervjuerna med lärarna (se bilaga 2). Detta eftersom frågor och teman varierade mellan de båda undersökningsgrupperna. En provintervju genomfördes på samma ”provinformant” som den andra intervjuguiden testades på. Inspelningen av intervjuerna genomfördes med samma utrustning och tillvägagångssätt som beskrivits ovan.

Intervjuerna inleddes på samma vis som med studenterna, det vill säga med en kort pratstund om mer allmänna ämnen för att sedan leda in på intervjun. Min närhet till både ämnet och lärarna, som tidigare student, gjorde att samtalen från min sida upplevdes som avslappnade. I slutet av varje intervju fick lärarna en fråga om vad de själva hade velat ställa för frågor om de skulle genomföra min studie. Detta gav nyttiga uppslag på idéer och frågor jag själv kunde ha nytta av både i intervjuerna och i analysarbetet. En vanligt förekommande fråga gällde varför så få studenter väljer att gå vidare till masterutbildningen. Intervjuerna var i regel något längre än de med studenterna, och varade i genomsnitt i en timme.

4.6 Analys och tolkning av materialet

På inrådan av Peter Öberg (2011:66) genomförde jag transkriberingen så fort det var möjligt efter varje avslutad intervju. Detta för att vad som sagts under intervjun då ligger färskt i minnet (a.a.), vilket visade sig vara till stor nytta i de fall då informanterna tenderade att prata fort och ibland otydligt. För att säkerställa validiteten beträffande



intervjuutskriftena, kontrolllyssnade jag på inspelningarna och jämförde dem med utskriftena (Kvale & Brinkman, 2014:226). Detta gjorde att saker som av någon anledning hade utelämnats kunde återföras till transkriberingen.

Kvale och Brinkman (2015:12) menar att alla kvalitativa studier har tre gemensamma beröringspunkter när det kommer till analysarbetet, vilka de beskriver som tre olika aktiviteter: sortera, reducera och argumentera. Detta förfaringsätt ligger väl i linje med hur jag gått till väga vid analysarbetet i föreliggande studie. Jag sorterade materialet främst utifrån intervjuguiden med dess teman och frågor. Denna initiala sortering hjälpte mig att skapa en översikt av det insamlade materialet och ledde till att likheter och skillnader i empirin kunde upptäckas. Syftet var att finna nyckelteman i datamaterialet, något som Laura Caulfield och Jane Hill (2014:180) beskrivit som en tematisk analys. Analysprocessen fortskred med att jag återigen läste igenom intervjumaterialet, med ambitionen att lära känna materialet ytterligare (a.a.). Därefter skedde ytterligare en genomläsning samt en initial kodning, där rad för rad lästes och fick en lämplig kod med hjälp av olika färger. Nästa steg var att läsa igenom det kodade materialet för att på så vis identifiera lämpliga teman vilka skulle vara distinkta från varandra och relevanta i relation till syfte och frågeställningar (Caulfield & Hill, 2014:185). Precis som Caulfield och Hill (2014:186) poängterar är den tematiska analysen ingen linjär process, utan i stället skiftade jag ofta mellan de olika stegen. Till exempel har de koder som jag först skapade ändrat namn otaliga gånger, samma sak gäller för de övergripande teman som skapats.

Efter att materialet sorterats och inordnats i kategorier var det dags för vad Kvale och Brinkman (2015:103) beskrivit som reducering. Detta steg i analysen handlar om att allt inte kan vara med och bemöter representationsproblemet (a.a.). I mitt fall handlade det om att lyfta fram de kategorier jag fann mest relevanta i relation till studiens syfte och frågeställningar, en form av kategorisk reducering (Kvale & Brinkman, 2015:104). Detta betydde att kategorier som var intressanta, men inte relevanta i förhållande till denna studie, blev uteslutna. Inte heller denna process var linjär till sin karaktär, tvärtom gick jag ofta tillbaka till det bortsorterade materialet för att ibland upptäcka att det var relevant.



I det sista steget av analysarbetet fokuserade jag främst på att besvara studiens syfte och frågeställningar med hjälp av den färdigsorterade empirin, samt tolka den utifrån studiens teoretiska verktyg⁶.

I uppsatsen har meritvärdet från gymnasiet använts i syfte att redogöra för respektive informants förvärvade utbildningsresurser. Dessa har kategoriserats enligt följande: 20–17,5 – högt; 17,4 – 13,5 – medel; 13,4 – 10 – lågt. Ett meritvärde på till exempel 19 gör att de förvärvade utbildningsresurserna betraktas som starka.

4.7 En etisk diskussion

Från början av arbetet med min studie var det viktigt att informanterna inte skulle lida någon skada genom sin medverkan. Ett sätt att bemöta detta var att inledningsvis fundera över vilka eventuella risker som fanns för informanterna och hur dessa kunde minimeras (Denscombe, 2016:428). Följande avsnitt visar vilka åtgärder som vidtagits för att informanterna inte skulle löpa någon risk att skadas genom deras medverkan i studien.

I samband med att mejlet skickades ut till samtliga studenter på sociologiprogrammet innehållande enkäten och en intervjufrågan, informerades de om syftet både med enkäten och studien, samt att de skulle vara anonyma (Bryman, 2018:170). Mejlet som gick ut till lärarna innehöll även det information om studiens syfte och en förfrågan om de ville ställa upp på en intervju. Vid intervjutillfället informerades varje informant återigen om syftet med studien, att de skulle vara anonyma, som ett led i detta har informanternas namn fingerats i uppsatsen. Pål Repstadt (2007:114) gör en poäng av att inte ge en för detaljerad bild av studiens syfte, eftersom det i detta ligger en risk i att informanterna påverkas i vad de ska svara. Med detta i åtanke valde jag därför att inte gå in på detalj vad studien syftade till, detta utan att föra informanterna bakom ljuset. Jag beskrev studiens syfte i breda ordalag utan att för den sakens skull fara med osanning. Informanternas uppväxtorter har också anonymiserats, precis som all övrig information som skulle kunna röja någons identitet. De informerades även om att deltagandet var frivilligt, att de när som

⁶ Att beskriva det som att materialet var färdigsorterat ger en aning missvisande bild. I själva verket skedde det löpande nya sorteringar fram till att sista bokstaven i arbetet skrevs.



helst under intervjun kunde välja att avbryta sin medverkan, eller avbryta sin medverkan efter intervjun. På så sätt har informations- och samtyckeskravet efterlevts (Bryman, 2018:170). De fick själva avgöra om det gick bra att jag spelade in intervjun, något som alla gav sitt samtycke till. Vidare gavs de även information om att endast jag hade tillgång till materialet, att det skulle vara skyddat för utomstående samt att inspelningarna på mobilen skulle raderas efter att studien var genomförd. I och med detta förfarande har jag efterlevt kravet på konfidentialitet samt nyttjandekravet (Bryman, 2018:170–171).

Sammantaget har jag bedömt deltagarnas deltagande i föreliggande studie vara av lågriskkaraktär (Denscombe, 2016:431). Det vill säga att informanterna inte löpte risker för skada genom sitt deltagande, vilket främst grundar sig i att de frågor som ställdes och syftet med studien inte var av sådan karaktär. Istället, vilket flertalet informanter lyfte fram som positivt, kan studien framför allt bidra till att utveckla den utbildning de själva var en del av. Denna bedömning, att datainsamlingen inte innebar några personliga risker för informanterna, låg också till grund för att ett skriftligt samtycke aldrig inhämtades från informanterna (Denscombe, 2016:431).

4.8 Min roll som forskare och metodreflektion

Att forska i allmänhet och att göra intervjuer i synnerhet, innebär att man som forskare med sina egna erfarenheter påverkar studiens resultat och analys (Hammersley & Atkinson, 2007:14). Det vill säga att forskaren alltid är en del av den sociala värld den studerar (a.a.). Martin Hammersley & Paul Atkinson (2007:15) förespråkar vad de kallar för ett reflexivt förhållningssätt till all form av forskning som inbegriper sociala fenomen. Detta innebär ett medvetandegörande av att vad som studeras måste förstås i relation till den vidare sociala kontext fenomenet är en del av (a.a.). I detta avsnitt för jag en diskussion kring hur jag som forskare kan ha påverkat studien och dess resultat.

Vid mötet med informanterna presenterade jag mig som masterstudent på sociologiprogrammet, och att jag precis examinerats från kandidatprogrammet på Linnéuniversitetet i Växjö. På så sätt var jag även en representant för var en sociologistudent kan hamna efter kandidatexamen (till vissas förskräckelse och andras förtjusning). Mina tidigare erfarenheter som sociologistudent på grundutbildningen gjorde



att jag stod nära fältet och de jag studerade (Hammersley & Atkinson, 2007:81). I detta finns en risk att som forskare lita till sina förutfattade meningar, istället för att se vad som verkligen händer (a.a.). En möjlig konsekvens i mitt fall är att jag missat empiriska fynd som någon utan en bakgrund inom sociologin hade hittat, eller för den delen en sociolog från ett annat lärosäte. Min närhet till informanterna, främst studenterna men även i viss mån lärarna, kan även bidragit till att vissa frågor, som för en icke-sociolog varit intressanta, aldrig ställdes.

Även Pierre Bourdieu (2016:615) för liknande resonemang som ovan, och menar att forskaren aldrig helt kan eliminera de effekter som påverkar intervjusituationen. Vad forskaren dock kan och bör göra är att synliggöra sin egen roll, att undersöka och redogöra för sina egna förutfattade meningar om det som undersöks (Bourdieu, 2016:608). Ett förhållningssätt som uppmanar till självreflexion och som i bästa fall bidrar till att minska störningar i tolkningen av materialet, då de aldrig kan elimineras helt (Bourdieu, 2016:608). Vidare menar Bourdieu (2016:608) att den sociala relationen mellan intervjuare och den som intervjuas bör belysas. Detta genom att ta i beaktande den intervjuades sociala bakgrund i syfte att förstå världen ur dennes synvinkel (Bourdieu, 2016:609). Detta sätter även begränsningar för vad som kan, och vad som inte kan sägas i intervjusituationen (Bourdieu, 2016:609). Ju längre ifrån intervjuaren befinner sig den intervjuade i det sociala rummet, ju mer förstärks den asymmetriska maktrelation som uppstår mellan de båda (Bourdieu, 2016:609). Här handlar det således om att jag som intervjuare måste ha i åtanke hur min sociala bakgrund, utbildning och tidigare erfarenheter påverkar intervjusituationen och analysen – det vill säga studien i stort. Ett sätt för mig att göra detta var att inför intervjuerna fundera på hur jag eventuellt kunde komma att uppfattas av den intervjuade och var vi stod i förhållande till varandra i det sociala rummet. Med min bakgrund som relativt nyutexaminerad sociologistudent, vill jag mena att jag enligt Bourdieus resonemang stod socialt nära mina informanter. Att stå för nära sina informanter kan också innebära en risk i att ingenting ifrågasätts, att både intervjuare och informant har för lika syn på saker och ting (Bourdieu, 2016:612). Med detta resonemang i åtanke, analyserade jag även mitt eget beteende både före och efter



intervjuerna. Före genom att fundera över hur jag kan komma att uppfattas av informanten, hur nära eller långt ifrån vi befann oss varandra i termer av Bourdieus sociala rum, och hur detta kan påverka vad som sägs och inte sägs.

Min närhet till informanterna visade sig särskilt vid intervjuerna med studenterna. Jag kunde vid genomlysningen av intervjuerna upptäcka att jag ibland styrde samtalet åt ämnen som var intressanta för en sociologistudent, men inte särskilt relevanta i förhållande till studien. I vissa fall kunde jag fungera som ett bollplank för studenterna, i det att de ställde frågor om kurser som de visste skulle komma senare som jag hade läst, eller tips och råd om diverse sociologiska spörsmål. Detta menar jag var ett sätt som vår sociala närhet kunde komma emellan oss och forskningsprojektet. Det finns även en risk att studenterna ville visa upp sig från sin bästa sida gentemot någon som gått samma utbildning som de, och som dessutom befann sig på en högre nivå i utbildningssystemet. Detta kan ha resulterat i att de inför mig ville framstå som duktiga studenter. Vid intervjuerna med lärarna stod jag i en lägre social position, något som också kan ha en negativ påverkan på forskningen i form av en allt för stor respekt (Hilding, 2011:70). Att jag även frågade lärarna vad de hade velat ställa för frågor om de skulle gjort undersökningen själva, kan också ha bidragit till att sökljuset riktats ifrån vissa frågor till förmån för andra.

Jag menar dock att det även finns fördelar med min närhet till fältet. Framför allt visade detta sig i intervjusituationerna, där min närhet till informanterna borgade för ett innehållsrikt och välflytande samtal. Denscombe (2014:71) menar att intervjuarens sociala bakgrund framför allt får betydelse när det är ett känsligt ämne som studien avser, något som kan påverka hur ärlig den intervjuade är i sina svar. Jag anser att studien inte berör några känsliga ämnen för informanterna, vilket enligt Denscombes (2014) resonemang borde styrka sanningshalten i informanternas utsagor. En annan fördel var att jag hade en god förståelse om ämnet, att jag snabbt kunde etablera ett förtroende med informanterna samt en insikt om vilka frågor som kunde ställas.

Under arbetet med analysen i denna studie, upptäckte jag en avsaknad av vissa frågor i enkäten. Jag saknade frågor om till exempel varför respondenterna valt



sociologiprogrammet, det vill säga frågor av mer öppen karaktär som gav möjlighet till mer öppna svar. Detta hade kunnat bidra till fler jämförelser mellan enkäten och intervjuerna.

Att intervjua lärare och studenter vid samma universitet och från samma utbildningsprogram, innebar att flertalet av dem kände varandra och var medvetna om varandras medverkan i studien. Detta var dock något de själva var medvetna om när de valde att medverka i studien, och eftersom studien inte tar upp några känsliga ämnen menar jag att detta inte borde påverka studiens resultat i någon högre grad.

Jag vill även lyfta fram urvalet av de studenter som intervjuats för denna studie. De som valde att ställa upp i denna studie är relativt få till antalet och de kan eventuellt representera vad vi kan kalla för ”lyckade studenter”. Sociologistudenter som inte trivdes med utbildningen eller inte varit lika lyckosamma var troligen inte lika entusiastiska till att vara med. Det är därför möjligt att de mönstren jag funnit hade sett annorlunda ut med ett annat eller ett större urval.



5 Resultat och analys

Givet det som konstaterats i forskningsgenomgången i denna uppsats, är social bakgrund viktigt att ta hänsyn till för att förstå valet av utbildning. Därför ämnar jag att inledningsvis redogöra för sociologistudenterna på Linnéuniversitetet i Växjö, och deras sociala bakgrunder. Det har även relevans för den teori jag valt att förstå min empiri genom, på så vis att social bakgrund tenderar att påverka hur studenters utbildningsförlopp formas. Med detta konstaterande ska nu blicken riktas mot denna studies undersökningsobjekt – sociologiprogrammet på Linnéuniversitetet i Växjö, som ett fall av en utbildning med en odefinierad yrkesdestination.

5.1 Vem är sociologistudenten?

Följande avsnitt syftar till att redogöra för vad som socialt karakteriserar sociologistudenterna – hur ser deras sociala bakgrunder ut. Inledningsvis beskrivs hur hela studentgruppens sociala sammansättning ser ut, det vill säga alla de studenter som vid genomförandet av studien gick programmet och valde att besvara enkäten. Det är således enkäten jag utgår ifrån vid redovisningen av sociologistudenterna som kollektiv. Därefter skiftas fokus till de studenter som intervjuats, och som fokus i fortsättningen kommer att riktas åt.

5.1.1 Sociologistudenterna som kollektiv

Med hjälp av den enkät som skickades ut till sociologistudenterna, i syfte att undersöka studentgruppens sociala karakteristika, framträdde följande bild. Totalt var det 92 studenter registrerade på sociologiprogrammet vårterminen 2018. Av dessa valde 57 studenter att besvara den enkät som skickades ut till samtliga sociologistudenter. Merparten av de som besvarade enkäten var kvinnor 42 (73,7 procent) medan 15 (26,3 procent) var män. Det rådde därmed en klar kvinnodominans på utbildningen, givet de som valde att besvara enkäten.

Gällande studenternas uppväxtort, var det endast fyra som angivit städer vilka inte kan förstås som närliggande orter. Med andra ord, av de som besvarade enkäten, kom i princip alla studenter från närliggande orter. Detta ligger i linje med den bild av Linnéuniversitetets studenter som tidigare studier visat (Eriksson, Lundberg & Olofsson,



2013:30). En fråga som ställdes i enkäten gällde vilket program de läste under sin gymnasieutbildning. Det vanligaste svaret var samhällsprogrammet, med skiftande inriktningar. Att de flesta gått samhällsprogrammet kan förstås som att de ville ha möjlighet att söka sig vidare till högre studier samt att det fanns ett visst samhällsintresse. Enkäten ställde även en fråga gällande studenternas meritvärde från gymnasiet, detta för att undersöka studentgruppens sammantagna *förvärvade* utbildningsresurser. Medelvärde var 17,11, den högsta noteringen 19,90 och den lägsta 13. Av gruppens totala medelvärde att döma var det en meritmässigt relativt stark grupp som befolkade sociologiprogrammet när undersökningen gjordes. Dock måste hänsyn tas till att detta gäller de som valde att besvara enkäten, det är möjligt att medelvärdet förändrats om alla, eller fler, inskrivna sociologistudenter besvarat enkäten.

För att undersöka studentgruppens sammantagna *nedärvda* utbildningsresurser, ställdes frågor om föräldrarnas utbildningsnivå. I enkäten fanns fem alternativ: "Förgymnasial utbildning", "Gymnasieutbildning (2-årig)", "Gymnasieutbildning (3-årig)", "Eftergymnasial utbildning (<3 år)" samt "Eftergymnasial utbildning (3 år eller längre). Dessa kodades sedan om till tre alternativ, där de tre första alternativen tolkades som "låg", det fjärde alternativet som "medel" och följaktligen det sista alternativet som "hög" utbildningsnivå. Nedan redogörs först fädernas och därefter mödrarnas utbildningsnivåer.

<i>Utbildningsnivå</i>	<i>Andel</i>	<i>Antal</i>
<i>Låg</i>	61 %	34
<i>Medel</i>	25 %	14
<i>Hög</i>	14 %	8

Tabell 1. Fädernas utbildningsnivå

<i>Utbildningsnivå</i>	<i>Andel</i>	<i>Antal</i>
<i>Låg</i>	52 %	29
<i>Medel</i>	18 %	10
<i>Hög</i>	30 %	17

Tabell 2. Mödrarnas utbildningsnivå



Tabell 1 ovan visar att merparten (61 procent) av studenternas fäder hade en utbildningsnivå som sträckte sig till gymnasienivå. Endast åtta studenter hade en fader med en utbildning som var eftergymnasial utbildning tre år eller längre. Den vanligaste utbildningsnivån hos mödrarna var också gymnasienivå. Något fler hade en utbildning som var eftergymnasial tre år eller längre. Sammantaget tyder detta på att studentgruppens nedärvda utbildningsresurser var att betrakta som tämligen svaga, de flesta kom från studieovana hem. Enligt vad som konstaterats ovan gällande utbildningsval, skulle förväntat resultat varit att sociologiprogrammet främst befolkas av studenter från studievana hem och inte från de folkliga klasserna (Olofsson, 2013a). Mina resultat visar alltså att så inte var fallet.

Vad gäller tidigare studieerfarenheter av högre studier, uppgav 36 (63,2 procent) att de inte hade studerat medan 21 (36,8 procent) uppgav att de hade studerat tidigare (Enkät). Av de som studerat tidigare var det vanligast att ha läst enstaka kurs i sociologi, socialpsykologi eller rättssociologi, alltså kurser som angränsar till sociologiämnet eller är en del av det. Ett resultat som jag menar indikerar att ett sätt att komma i kontakt med sociologin för studentgruppen som studerat tidigare, var genom just tidigare studier. En klar majoritet hade även förvärvsarbetat innan påbörjade studier, nämligen 47 (82,5 procent) medan 10 (17,5 procent) inte hade arbetat tidigare. Detta antyder att merparten av studenterna som besvarade enkäten hade erfarenhet av arbetslivet innan de påbörjade sina studier som sociologistudent. I enkäten ställdes även en fråga om huruvida sociologiprogrammet var studentens förstaval eller inte. Här uppgav 38 (66,7 procent) att det var deras förstaval, och 19 (33,3 procent) att det inte var det. Bland de som inte hade sociologi som förstaval var socionom det vanligaste svaret gällande vilket som var deras förstaval, med sju svar. Därefter kom kriminologi (fyra) och sedan psykologi (tre). För de flesta var sociologiprogrammet därmed deras förstaval.

5.1.2 Sammanfattning

Sett till de som valde att besvara enkäten, kan vi därmed konstatera att som studentgrupp ligger den i linje med tidigare studier som undersökt vilka studenter som söker sig till Linnéuniversitetet i Växjö (Olofsson, 2013a). Merparten av studenterna är rekryterade från



närliggande orter och de kommer från en social miljö där högre studier inte varit välrepresenterat – studentgruppens sammantagna nedärvda utbildningsresurser var att betrakta som svaga. De förvärvade utbildningsresurserna var däremot att betrakta som relativt starka, vilket gruppens meritvärde indikerar. Vad som dock går emot den tidigare forskningen är att denna studentgrupp går en utbildning som anses förbehållen studenter med en annan social bakgrund. Det vill säga givet de sociala karakteristika som enkäten visat vara gällande för den studentgrupp som går sociologiprogrammet, kan detta i det närmaste betraktas som en anomali i relation till vad tidigare forskning konstaterat om utbildningsval (Olofsson, 2013 & Wågman, 2011). Enligt till exempel Olofsson (2013a) borde sociologiutbildningen med dess odefinierade yrkesdestination inte attrahera den ovan beskrivna studentgruppen. Ett förväntat resultat hade varit att studenterna istället sökt sig till utbildningar som hänvisar dem till ett specifikt yrke, som till exempel lärare eller polis. Detta menar jag är ett argument för att titta närmare på hur en grupp studenter på sociologiutbildningen resonerat kring utbildningsvalet och hur de förhåller sig till sin utbildning.

Ovan har studentgruppens generella egenskaper blivit redogjorda för, det är nu dags att titta närmare på de studenter som intervjuats för studien.

5.2 De intervjuade sociologistudenterna

För studien har sju studenter på sociologiprogrammet intervjuats. Följande avsnitt syftar till att redogöra för studenternas sociala bakgrund, samt vilka utbildningsresurser de hade när de påbörjade utbildningen – det vill säga, vilka ingångsvärden hade de när utbildningen påbörjades.

Lina och Karl gick under intervjutillfället den andra terminen. Lina kommer ursprungligen från ett annat land och har bott i Sverige sedan hon var tio år gammal. Hennes nedärvda studieresurser var att betrakta som relativt starka, i form av två välutbildade föräldrar samt en syster som bedrivit högre studier. Den närmaste sociala miljön bidrog därmed till att högre utbildning betraktades som något självklart. I och med kombinationen av tidigare studier på ett annat utbildningsprogram kombinerat med ett högt meritvärde, hade hon även starka förvärvade utbildningsresurser.



Karl växte upp på närliggande orter till Växjö. Kontakten med högre utbildning kom först och främst genom att arbetsförmedlingen ville att han skulle läsa en utbildning med en tydlig yrkesinriktning, något som han påbörjade men sedan avbröt och bytte till en annan utbildning. Studierna på den nya utbildningen fullföljdes, och det var även där Karl fick upp ögonen för sociologin, något vi får anledning att återkomma till senare. Karls nedärvda studieresurser kan förstås som starka i form av att båda hans föräldrar, samt två syskon, hade bedrivit högre studier. De förvärvade utbildningsresurserna var medelstarka, vilket förklaras av ett meritvärde som sorteras under medel, det vill säga mellan 17,4–13,5, tillsammans med tidigare nyss nämnda studieerfarenheter. Karl stod därmed resursmässigt starkt rustad inför sina studier på sociologiprogrammet.

På fjärde terminen finner vi Magda, Susanne och Leo. Magda kommer från en mindre ort, även den belägen i regionen. Hennes nedärvda studieresurser var relativt svaga, med ett äldre syskon som den närmsta och enda representanten i familjen för högre utbildning. Hon hade själv inga erfarenheter av högre utbildning sedan tidigare. Hennes förvärvade utbildningsresurser var dock starka på grund av hennes höga meritvärde. Även Susanne kommer från en mindre ort utanför Växjö. I hennes närmsta sociala miljö fanns högre utbildning representerad av hennes två äldre syskon, som båda studerat vid två av landets högstatusuniversitet. Susanne utmärkte sig bland de intervjuade sociologistudenterna då hon var den med längst arbetslivserfarenhet, och hade även drivit ett eget företag. Hon saknade däremot erfarenheter av högre studier sedan tidigare, vilket tillsammans med ett lågt meritvärde gjorde att hennes utbildningsresurser var tämligen svaga. Leo växte också upp på en mindre, närliggande ort, med en fader som inte bedrivit några högre studier och en moder som testat på men valde att hoppa av efter något år. Erfarenheter från högre utbildning fanns därmed inte i Leos närmsta sociala miljö. Det går därmed att konstatera att Leos nedärvda utbildningsresurser var tämligen svaga, medan de förvärvade studieresurserna var att betrakta som medelstarka och utgjordes av tidigare studieerfarenheter vid universitet samt ett medelhögt meritvärde.

Anna och Tom var de studenter som under intervjutillfället gick sjätte terminen på sociologiprogrammet. Anna kommer från en mindre ort belägen på ett inte så närliggande



avstånd. För henne var högre studier representerat i den närmsta sociala miljön genom modern och tre syskon som alla gått vidare till högre utbildning. Hennes komposition av utbildningsresurser var att betrakta som relativt starka och utgjordes av medelstarka nedärvda och starka förvärvade utbildningsresurser. Även Tom växte upp och bodde i en mindre, närliggande ort till Växjö. Hans nedärvda utbildningsresurser var svaga, den enda representanten för högre utbildning från den närmsta sociala miljön var ett äldre syskon. Tom påbörjade sin utbildning på sociologiprogrammet med tämligen svaga utbildningsresurser i form av svaga nedärvda och svaga förvärvade utbildningsresurser.

5.2.1 Sammanfattning

Genomgången ovan av studenterna som intervjuats för denna studie visar att studentgruppen ligger i linje med vad som tidigare konstaterats vara utmärkande karakteristika för studenter vid ett universitet som Linnéuniversitetet. Det vill säga att merparten av studenterna kommer från närliggande orter, och kan förstås härröra från arbetar- och lägre medelklass – de har en folklig bakgrund, vilket ligger i linje med vad tidigare studier visat vara utmärkande för studenter vid Linnéuniversitetet (Eriksson, 2009). Detta resultat går således emot tidigare forskning kring vilken typ av utbildningar studenter, givet deras sociala bakgrund, tenderar att välja (Olofsson, 2013a). Tom framstår som det tydligaste exemplet på detta i denna studie. Det vill säga med sina svaga nedärvda studieresurser, och en social miljö där högre studier inte varit speciellt närvarande, är valet av sociologiutbildningen med dess odefinierade yrkesdestination ett val som går emot det förväntade, sociologiprogrammet var inte heller Toms förstaval. Olofssons (2013a:52) argumentation om att studenter från folkliga klasser tenderar att välja utbildningar med en tydlig yrkesdestination möter således motstånd här.

Jens Peter Thomsen (2012) och Börjesson (2002) har gjort en poäng av att det skett en heterogenisering av studentgrupperna i takt med att allt fler går vidare till högre studier. De intervjuade studenterna i denna uppsats, utgör tillsammans en något sånär heterogen studentgrupp sett till social bakgrund och utbildningsresurser. De kommer visserligen från närliggande orter, men det är också den enda egenskap som alla delar. Att de kommer från närliggande orter är ett resultat som indikerar att Linnéuniversitetet i Växjö tenderar att



främst attrahera dessa studenter. Vidare kan närheten till utbildningsorten, det vill säga att det finns universitet på ett för studenterna rimligt avstånd, vara en aspekt att ta hänsyn till vid förståelsen av varför studenter med en folklig bakgrund väljer att gå vidare till högre studier (Börjesson, 2002:30).

Sammantaget kan Susanne, Leo och Tom sägas representera de studenter där valet av sociologiprogrammet är mest förvånande. De har gemensamt att deras utbildningsresurser är tämligen svaga, och de förväntas därmed inte välja en utbildning med de egenskaper, i form av ett högst teoretiskt innehåll och en odefinierad yrkesdestination, sociologiutbildningen besitter. Vidare har de också gemensamt att de inte hade sociologiprogrammet som förstaval. Enligt min mening visar detta att valet av sociologiprogrammet var som mest främmande för dem, vilket ska förstås mot bakgrund av deras relativt svaga utbildningsresurser.

Studenterna har dock äntrat utbildningen med varierande ingångsvärde, det vill säga kompositionen av nedärvda och förvärvade utbildningsresurser såg olika ut. I syfte att få en tydlig överblick över de sju studenternas för studien centrala egenskaper, har följande tabell författats:

<i>Namn</i>	<i>Termin</i>	<i>Nedärvda utbildningsresurser</i>	<i>Förvärvade utbildningsresurser</i>	<i>Sociologiprogrammet som förstaval</i>
Lina	2	Starka	Starka	Ja
Karl	2	Starka	Medel	Ja
Magda	4	Svaga	Starka	Ja
Susanne	4	Svaga	Svaga	Nej
Leo	4	Svaga	Medel	Nej
Anna	6	Medel	Starka	Ja
Tom	6	Svaga	Svaga	Nej

Tabell 3. Centrala egenskaper



5.3 Alla vägar leder till sociologiprogrammet

Motiven till att börja studera sociologiprogrammet skiljde sig en del åt bland de intervjuade studenterna. Följande avsnitt syftar till att, med studentintervjuerna som fond, belysa hur studenterna resonerat kring sitt utbildningsval, vilka motiv de hade, samt vad de visste om utbildningen när de påbörjade den. Inledningsvis kommer jag att kort redogöra för hur sociologiprogrammet presenteras via Linnéuniversitetets hemsida samt deras utbildningskatalog. Detta för att visa på vilken bild som utbildningen ger av sig själva, och vilken bild studenterna således möter när de läser om den.

5.3.1 ”En sociolog kan arbeta överallt”

”Vill du arbeta med frågor som berör samspelet mellan människor och samhälle? Då ska du läsa sociologiprogrammet” (Linnéuniversitetets programkatalog, 2017:59). Så inleds utbildningsbeskrivningen av sociologiprogrammet i Linnéuniversitetets utbildningskatalog, det är således en tämligen bred beskrivning om vad studenten kan förvänta sig av utbildningen. Vidare står det att läsa att utbildningen tillhandahåller kunskap och verktyg för att studera samhället och undervisningens närhet till forskning betonas. Du får också till dig att utöver sociologi läser du en rad andra kurser som kan vara av värde i ett kommande yrkesliv, så som kommunikation, arbetslivets utformning och utvärderingsmetodik (a.a.). Detta kan förstås som ett sätt från utbildningens sida att visa på utbildningens yrkesrelevans, det är inte bara abstrakta teoretiska ämnen utan mer konkreta som en ovan student möjligen kan relatera till. Även utbildningens flexibilitet och anpassningsförmåga lyfts fram, i det att under en termin ges studenten möjlighet till valbara kurser samt att utlandsstudier är möjligt – allt för att studenten ska kunna utforma och skraddarsy sin utbildning (a.a.). Avslutningsvis lyfts det fram att studentens analytiska förmåga kommer att stå i centrum och tränas upp genom till exempel fältnära övningar och empiriska undersökningar, där de teoretiska kunskaperna får möjlighet att omsättas i praktik. Om programinnehållet och dess struktur kan sägas att under termin tre erbjuds möjlighet till utlandsstudier, i samråd med programledare (Utbildningsplan, 2014). Utbildningen erbjuder praktik, vilken varar i 15 veckor. Studenten har möjlighet att välja andra kurser istället för praktikspåret, men kan även välja att göra praktik inom andra



kurser. Två av studiens studenter befann sig under intervjutillfället i termin 6, och båda hade valt att utnyttja praktikmöjligheten.

Så långt alltså utbildningens innehåll, och vad studenten kan förvänta sig av den rent innehållsligt. Under rubriken *Yrkesliv*, redogörs för inom vilka områden och var en sociolog kan arbeta efter avlagd kandidatexamen. Stycket inleds med att konstatera att ”en sociolog kan arbeta överallt där det behövs kunskaper om hur människor och grupper fungerar i samspel både med varandra och med samhället” (Linnéuniversitetets programkatalog, 2017:59). Efter denna generella yrkesplacering ges exempel på mer konkreta yrkesdestinationer så som; handläggare, utvärderare, omvärldsanalytiker, kvalificerad utredare eller projektledare inom både privat och offentlig verksamhet (a.a.).

Ovan har jag alltså presenterat stora delar av den information studenterna får till sig när de läser om sociologiprogrammet via Linnéuniversitetets utbildningskatalog och hemsida. Konstateras kan att beskrivningen visar på några tänkbara yrkesdestinationer, men framför allt håller dörrarna öppna för en mängd olika yrkesvägar med uttryck som ”en sociolog kan arbeta överallt” (Lnu.se, 2018). Intrycket beskrivningen av utbildningen ger, kan möjligen förstås som en dörröppnare till andra yrken som utbildningen i sig inte säger sig destinerat till. Intrycket utbildningen vill förmedla, menar jag, är framför allt en bred kompetens för studentens kommande yrkesliv. De gemensamma nämnarna är samhälle, individ och organisation, och kunskapen som ges spänner över allt inom denna triad.

5.3.2 Intresse för ämnet

För Karl var det först och främst ett intresse för sociologi som fick honom att välja utbildningen. Han hade redan på förhand satt sig in i ämnet, och visste på så vis vad som väntade innehållsmässigt. Vidare var han den ende av de intervjuade studenterna som påbörjade utbildningen med ett tydligt yrkesmotiv – att doktorera. Karl fick upp ögonen för sociologi under sin tid på en annan utbildning, där en lärare introducerade honom för ämnet. Första kontakten med sociologin beskriver han på följande sätt:

”Och under den utbildningen så träffade jag en lärare som heter *** som inspirerade mig, han hade liksom kurserna som hade en sociologisk inriktning, vi pratade om olika bakgrundsförhållanden barn kan ha när de kommer till skolan, att man måste ha hänsyn till det på olika sätt och då kände jag att



det är ju det här som jag gillar, det är det här jag går igång på. Så då såddes ett frö där liksom, det här skulle jag vilja veta mer om och studera närmare. Men jag tänkte att jag går klart utbildningen i alla fall så att jag har den i ryggsäcken och kan falla tillbaka på den men jag har bara ett behov av att studera sociologi just nu. Det är helt och hållet på intresse så att säga, jag kan liksom bli *** när jag skulle känna för det liksom men nu vill jag bara veta mer om sociologi.” (Karl, intervju – termin 2)

För Karl var det främst ett brinnande intresse och ”ett behov av att studera sociologi”, som fungerade som de främsta drivkrafterna till att söka utbildningen. Han ämnade även läsa masterprogrammet i sociologi och ville, vilket nämnts ovan, tids nog doktorera. I Karls fall går det i det närmaste att förstå valet av utbildning som en yrkesutbildning, med ett tydligt yrkesmål i sikte. Att han ville doktorera, och ens formulerar det som ett yrkesalternativ, menar jag ska förstås mot bakgrund av hans starka nedärvda utbildningsresurser vilka gjorde att alternativet inte var främmande för honom.

5.3.3 Utbildning som en språngbräda och dörröppnare

Att börja studera var för Susanne ett val som framför allt hämtar sin förklaring i det att hon inte längre ville leva ett liv som egenföretagare. Hon eftersträvade trygghet och stabilitet, något hon hoppades att sociologiutbildningen skulle ge henne – en språngbräda till ett kvalificerat arbete på arbetsmarknaden. Det var således med en relativt lång arbetslivserfarenhet som hon anträdde utbildningen. Susanne hade inte sociologiprogrammet som sitt förstaval, men då hon inte kom in på sitt förstaval, agerade hon på följande vis:

”Men jag kom in på reserv på den och då kände jag att det var för osäkert att liksom vänta in och se om jag skulle komma in på den i [annan ort] då. Och sen när jag började läsa på mer noggrant om sociologin så kände jag att det var mycket mer jag som person i vad jag tycker är intressant. För att jobba som socionom, där tror jag att jag med min kreativa företagspersonlighet inte, alltså jag tror jag att jag skulle känna mig väldigt låst liksom och fångslad i massa konstiga lagar och föreskrifter för liksom hur man får göra och såhär utan jag behöver möjlighet att få vara kreativ och liksom styra lite mer själv liksom så, så då kände jag att det var mycket mer intressant liksom. Ringde och pratade med förra programledaren och frågade hur allt skulle vara och det kändes som att, ja men det var såhär det var inte pendling varje dag och sådana här saker och det passade mig bra då med tanke på att jag hade barn.” (Susanne, intervju – termin 4)

När Susanne inte kom in på sitt förstaval valde hon att agera omgående. Dels genom att läsa mer noggrant vad sociologiutbildningen var för något, dels genom att ta personlig kontakt med programansvarig, vilken uppenbarligen lyckades fånga Susannes intresse. Vad vi ser i citatet ovan är hur Susanne redogör för aspekter som var viktiga för henne i



sitt utbildningsval. Hennes tidigare arbetslivserfarenheter är viktiga här, det är främst genom dem som hon motiverar valet av utbildning. Genom sitt tidigare arbete som egenföretagare, ett arbete som innebär stor frihet, ser hon likheter mellan en sådan frihet och sociologiprogrammet med sitt breda innehåll, medan socionomyrket är kringgärdat av lagar och regler vilket för henne framstår som begränsande. I ljuset av Wågmans (2011) resonemang om studenter på socionomutbildningen är Susannes resonemang märkbart intressant. Wågman (2011:159) menar att kombinationen av högre ålder, avsaknad av akademiska traditioner inom familjen tillsammans med ett etablerat familjeliv, gör att studenten väljer en utbildning med en tydligare yrkesdestination, vilket de exemplifierar med socionomutbildningen. Susanne resonerar istället att sociologiprogrammet skulle ge henne större möjligheter och handlingsutrymme, och att socionomutbildningen skulle tvärtom begränsa henne. Detta menar jag exemplifierar hur sociologiprogrammes odefinierade yrkesdestination kan vara till programmets fördel för de studenter som inte vet vad de vill arbeta med, och som inte vill begränsa sig genom att välja en specifik yrkesutbildning. Inte heller Susanne hade en tydlig yrkesdestination i sikte när hon påbörjade utbildningen. Istället såg hon utbildningen som en språngbräda för att sedan kunna erhålla en trygg och stabil position på arbetsmarknaden efter avslutad utbildning. För henne var det viktigt att utbildningen genererade ett arbete, och inte vilket som helst, ett arbete som motsvarar den tid och pengar hon valt att lägga på utbildningen. Detta menar jag exemplifierar hur arbetsmarknadskontraktet kan utformas på en utbildning utan en tydlig yrkesdestination. Utbildningen i sig destinerar inte studenterna till ett specifikt yrke, och enligt Olofsson (2013a:51) innehåller arbetsmarknadskontraktet på en sådan utbildning istället förhoppningar om en framtida karriär, utveckling, samt att undvika de sämre positionerna på arbetsmarknaden. Susannes resonemang ovan går att förstå i termer av att hon förväntade sig att sociologiutbildningen skulle hjälpa henne att undvika dessa mindre åtråvärda positioner. Hon påbörjade sin utbildning i tron om att tre år på utbildningen skulle ge henne de resurser som krävs för att erhålla mer prestigefyllda positioner på en framtida arbetsmarknad. Liknande resonemang fann Persson och Olofsson (2014:9) i sin undersökning av studenter på gymnasieläroarbetsmarknaden, som sökte sig till andra yrken



än just gymnasielärare. De fann, i linje med föreliggande studies resultat, att flera studenter såg utbildningen som ett slags vaccin mot sämre positioner på arbetsmarknaden (Persson & Olofsson, 2014). Viktigt för Susanne var just det att utbildningen inte placerade henne i ett yrkesfack, utan att flera valmöjligheter stod henne till buds på arbetsmarknaden. Vidare hade hon inte heller någon klar föreställning om vad utbildningen skulle innehålla.

För Leo var det närmast en självklarhet att läsa vidare, detta trots att ingen i hans familj hade bedrivit högre studier någon längre tid. Under gymnasiet föddes ett intresse för en annan utbildning, vilket gjorde att han efter erhållen gymnasieexamen började läsa vad som kan förstås som en förberedande kurs. Han läste även andra kurser under ett år och grundlade då ett intresse för människors beteende, och varför de agerar som de gör. När det var dags att söka till ett utbildningsprogram var sociologiprogrammet andrahandsvalet, Leo ville fortsätta på det redan inslagna spåret. Han kom dock inte in på sitt förstahandsval, och valde då att testa på sociologiprogrammet, vilket han tyckte lät intressant och som låg nära hans intresse för mänskligt beteende. Valet av utbildning motiverades också med att det kunde leda till arbete inom det yrkesområde han ville verka inom – och därmed fungera som en dörröppnare till ett specifikt yrkesfält eller vidare studier inom ämnet. Genom sina tidigare studier hade han stött på sociologiämnet, och hade på så sätt en del kunskaper om vad den skulle komma att innehålla, och menade att det hittills inte varit några överraskningar.

5.3.4 Måste plugga någonting

Flera av studenterna beskrev högre studier som något självklart, det var inte tal om att inte studera vidare efter gymnasiet. Främst var det Anna, Magda och Lina som förde sådana resonemang. För Anna och Lina fanns högre studier väl representerade i deras närmsta sociala miljö, vilket jag menar låg till grund för att övergången till högre studier betraktades som självklar. Magdas nedärvda utbildningsresurser var däremot att betrakta som svaga. Att alla tre, trots skillnader i utbildningsresurser, ändå betraktade högre utbildning som något självklart, menar jag kan förstås mot bakgrund av den högre utbildningens utbredning och att det i dagens samhälle betraktas som en normalitet



(Hilding, 2011). Olofsson (2013a:59) talar om att studenter kan uppleva ett utbildningstvång, att de inte studerar av lust och intresse, utan för att de upplever att de måste. Detta kommer enligt Olofsson (2013a:59) att i sin tur påverka hur studenter som upplever ett utbildningstvång förhåller sig till studierna, och påverka undervisningskontraktets innehåll (a.a.). Detta var dock inget som framkom i föreliggande studie, tvärtom var den generella upplevelsen av utbildningen generell och innehållet specifikt, tämligen god. Enligt min mening går det att förstå vad Olofsson (2013a:59) beskriver som utbildningstvång på ett mer differentierat sätt. Resultaten i denna studie visar att samtliga upplevde det som självklart att gå vidare till högre studier, men de gjorde det på olika sätt. Detta behöver däremot inte tolkas som att de upplevde ett tvång. Istället vill jag framhäva att valet att gå vidare till högre studier, för studenterna i denna studie, främst ska förstås som en normalisering. Enligt min mening kan detta vara en förklaring till studenternas generellt goda värdering av utbildningen och dess innehåll. För studenterna var det självklart att studera vidare, något som kan ha minskat benägenheten att oroas över utbildningen och framtiden – alla studerar ju vidare, så vad finns det för risker med det? Det var endast Linas beskrivning som jag menar kan förstås i termer av utbildningstvång:

”Men nej så jag kände att det var ett måste att plugga, för vår familj har alltid varit att ’ni ska plugga ni ska plugga’, det ligger i kulturen liksom att vi ska bli någonting stort typ advokat, läkare alltså du vet. Man tänker inte som i Sverige att det är fritt.” (Lina, intervju – termin 2)

Linas citat visar på hur den närmaste sociala omgivningen hänvisade henne till högre studier. Citatet ovan skvallrar om att det aldrig var tal om för Lina att inte studera, detta betraktades snarare som obligatoriskt inom familjen. Att detta var självklart överensstämmer med vad tidigare forskning sagt om barn till högutbildade föräldrar, nämligen att studera hör vuxenblivandet till och är något man ska göra förr eller senare (Hilding, 2011:184). Det utbildningstvång Lina beskriver kan därmed förstås som socialt villkorat av hennes närmsta omgivning. I citatet ovan nämner Lina att det ligger i kulturen att bli någonting ”stort”, i form av advokat eller läkare, det vill säga högstatusyrken. Att då inte välja en högstatusutbildning kan förstås som ett brott gentemot familjens önskan. Jag vill dock lyfta fram att valet av sociologiprogrammet delar kännetecknen med



högstatusutbildningar som läkare och advokat – det har ett högst teoretiskt innehåll. Även om sociologiutbildningen inte till fullo bekräftar familjens bild av vad Lina bör studera, är det inte en utbildning som är helt väsensskild från denna kravbild. Efter att ha provat på studier vid en annan utbildning, fick kombinationen av tidigare livserfarenheter, vilka hon ville nå en förståelse kring, tillsammans med en nära släktings rekommendationer henne att välja sociologiprogrammet. Den närmsta sociala miljön hänvisade henne därmed till högre studier, och pekade ut vissa utbildningar som mer relevanta, sociologiutbildningen kan förstås likna högstatusutbildningar sett till sitt teoretiska innehåll, och detta sammantaget med intresset för ämnet menar jag bidrog till att valet föll på sociologiprogrammet.

Valet av sociologiprogrammet var inte självklart för varken Anna, Magda eller Lina. Anna sökte till olika utbildningar under ett par år, men då hon varken känt sig redo att börja studera eller att ha funnit den rätta utbildningen, hittade hon till slut via antagning.se, sociologiprogrammet. Citatet nedan ger en bild av hur Anna resonerade angående valet av utbildning:

”Men sen så satt jag då när jag 2015 verkligen kände att nej nu måste jag börja plugga nånting. Så gick jag igenom i princip hela antagning.se, alltså varje program och så här vad finns det egentligen. Jag hade aldrig hört talas om sociologi eller sociologiprogrammet överhuvudtaget och så läste jag då att det var en liten blandning mellan samhälle och individ. Så då kändes det när jag läste det att det här är det ju, det här är ju precis rätt. För jag har alltid varit intresserad av både samhällsvetenskap och psykologi, det var liksom mina favoritämnen i gymnasiet och så där så jag kände att det här är någon kombo av dem. Men sen visste jag inte så mycket, alltså jag sökte och sen får jag väl se vad det blir. För det är lite luddig, jag kan förstå att man inte kan skriva det mer tydligt men det är ju ganska luddig alltså när man läser texten också på LNUS hemsida så det är ju en liten chansning på det sätter tycker jag.” (Anna, intervju – termin 6)

Anna hittade alltså till slut ”rätt” med sociologiprogrammet. Ett program som kunde erbjuda en kombination av hennes tidigare största intressen och favoritämnen. I citatet ger Anna bilden av att hon ändå inte riktigt visste vad utbildningen innebar, och att hon påbörjade den med oklara förväntningar. Att hon ändå valde sociologiutbildningen ska förstås mot bakgrund av den höga närvaron av högre utbildning i hennes närmsta sociala miljö, i synnerhet representerat genom hennes mor, något som odlade en känsla att hon måste plugga någonting. Med andra ord, att utbilda sig var viktigt, valet av utbildning i



sig inte lika viktigt. Detta tillsammans med hennes intresse för ämnet, gjorde att valet sedermera föll på sociologiprogrammet.

Varken Anna, Lina eller Magda hade något klart motiv med vad de ville med utbildningen, det vill säga vad de ville arbeta med efter erhållen kandidatexamen. Deras val av utbildning menar jag ska förstås som att det var den utbildning de fann som stämde bäst överens med deras intressen, och eftersom de inte visste vad de ville arbeta med när de påbörjade utbildningen var sociologiprogrammet ett bra alternativ då en examen öppnade flera olika dörrar till arbetsmarknaden. Jag menar att det återigen är i termer av en vaccinering mot de sämre yrkespositionerna på arbetsmarknaden i linje med Susanne ovan, som deras val av utbildning ska förstås, samt som en konsekvens av den högre utbildningens normalisering.

5.3.5 Yrkeslivserfarenheter sporrar till vidare studier

För Tom var det kombinationen av tidigare yrkeslivserfarenheter, ett svagt gymnasiebetyg och ett samhällsintresse som ledde till sociologiutbildningen. Tankarna om vidare studier kom tidigt i gymnasiet, där han träffade människor vilka varit på Linnéuniversitetet och som berättade om studentlivet på campus. Detta tillsammans med det korta avståndet till hemorten fick honom att se Växjö och Linnéuniversitetet som det främsta alternativet. Efter gymnasiet sökte han till en utbildning, men kom inte in och började då arbeta på industri istället. Väl där vantrivdes han av det monotona arbetet och började i likhet med Anna att söka runt på Linnéuniversitetets hemsida efter en lämplig utbildning. Här följer Toms beskrivning gällande valet av sociologiprogrammet:

”Och då såg jag att det fanns något som hette sociologi och jag kollade upp det, och jag tänkte på det och läste liksom innehållet liksom vad det innebär och liksom vad det kanske betyder i verkligheten också [...] och då kom jag väl och tänka lite på ja men det är ju väldigt intressant tyckte jag då, det är fortfarande intressant, om man säger kvinnors beteende på en industri så där kan vara så olika en killes beteende. På industrin där jag jobbade då var det kvinnor som var minst lika råa i orden som männen var liksom det var ju nåt som jag aldrig hade upplevt. Så jag tror jag sammanförde det där lite och tyckte att men det här verkar ju vara intressant liksom.” (Intervju, Tom – Termin 6)

I citatet ser vi hur Tom relaterar sina yrkeslivserfarenheter till den bild av sociologiprogrammet som levereras av Linnéuniversitetets hemsida. Informationen som



levererades av hemsidan och den fysiska programkatalogen från Linnéuniversitetet var det som han tillskansade sig innan han påbörjade utbildningen. Det var därmed en önskan om att komma bort från det monotona industriarbetet tillsammans med ett intresse för ämnet som gjorde att utbildningen blev intressant. Att han inte kom in på sitt förstaval av utbildning när han sökte något år tidigare, då betygen inte räckte till, är också viktigt att ta hänsyn till då detta hänvisade honom till andra utbildningar med lägre inträdeströsklar. Inte heller Tom påbörjade utbildningen med något tydligt yrkesmål.

5.3.6 Sammanfattning

Ovan har vi sett hur studenterna resonerat kring utbildningsvalet. Ett intressant resultat är att det för alla varit tämligen självklart att gå vidare till högre studier. Något som framför allt förklarats med den högre utbildningens utbredning och normalitet – något ska man plugga (Hilding, 2011). Högre utbildning har för studenterna varit representerat för dem på olika sätt, och ingen av dem har beskrivit det som att de varit helt främmande för att ta steget till universitetsstudier. Det bör också tilläggas att Växjö som studieort låg inom det geografiska närområdet för studenterna, vilket kan ha varit en bidragande orsak till valet av utbildning. Ingen av studenterna har dock beskrivit det som att valet av utbildningsort styrde valet av utbildning, även om detta kan ha haft en inverkan.

Vad gäller studenternas motiv till att påbörja utbildningen varierar dessa. Det vanligaste motivet var ett intresse för ämnet samt att undvika de sämre positionerna på arbetsmarknaden. Ett exempel på det sistnämnda var Susanne, i det att hon framför allt såg utbildningen som ett sätt att erhålla en trygg och stabil position på arbetsmarknaden efter avslutad utbildning. För henne var det viktigt att utbildningen genererar ett arbete, och inte vilket som helst, ett arbete som motsvarar den tid och pengar hon valt att lägga på utbildningen. Detta menar jag exemplifierar hur arbetsmarknadskontraktet kan utformas på en utbildning utan en tydlig yrkesdestination. Utbildningen i sig destinerar inte studenterna till ett specifikt yrke, och enligt Olofsson (2013a:51) innehåller arbetsmarknadskontraktet på en sådan utbildning istället förhoppningar om en framtida karriär, utveckling, samt att undvika de sämre positionerna på arbetsmarknaden.



De förvärvade utbildningsresurserna har också påverkat valet av utbildning. När ett utbildningsval omöjliggjorts på grund för låga betyg, har valet av utbildning fallit på något som liknar förstahandsvalet. För Leo och Susanne var det ett sätt att navigera sig fram emot ett långsiktigt yrkesmål inom ramen för deras intressen. Toms förhoppningar om att lämna det monotona industriarbetet i kombination med svaga förvärvade utbildningsresurser samt ett samhällsintresse, gjorde att sociologiprogrammet framstod som ett attraktivt alternativ.

Endast en av studenterna påbörjade utbildningen med en tydligt formulerad yrkesdestination, nämligen Karl. Målet med utbildningen var för honom att sedermera doktorera inom ämnet. Eftersom han ville doktorera inom sociologi torde detta betyda att utbildningen med dess lärare och innehåll, lever upp till sin del av utbildningskontraktet så länge de levererar kunskap inom sociologi.

Föreställningen och vetskapen om utbildningens innehåll visade sig också variera. Här får Karl statuera exempel på den student som hade tydligast bild av vad som var att vänta av utbildningen, medan Anna kan sägas representera den student som hade minst tydlig bild av utbildningen och dess innehåll.

5.4 Studenternas förhållningssätt till utbildningen

Tidigare studier som undersökt olika utbildningsförlopp har varit ensidiga i det att de tenderat att endast undersöka ena parten av utbildningskontraktet, det vill säga enkom lärare eller studenter. En styrka i denna studie är att den ämnar belysa båda parterna (lärare och studenter) av utbildningskontraktet. Detta förfaringssätt gav möjlighet till att undersöka vad respektive part hade för förväntningar i relation till varandra. Dessa förväntningar, och denna ömsesidiga relation, utgjorde det innehåll på vilket utbildningskontraktet vilade. Att undersöka båda parter möjliggjorde även att diskrepanser och likheter kunde blottläggas, det vill säga, det var inte alltid lärarnas förväntningar motsvarade vad studenterna faktiskt gjorde och vice versa. Följande avsnitt syftar därmed till att belysa studenternas förhållningssätt till utbildningen. Detta görs framför allt med hjälp av utbildningskontraktet, vilket pekar ut relevanta aspekter att ta



hänsyn till för att nå en sådan förståelse. Det är därmed relationen mellan lärare, student och utbildning som står i fokus i följande avsnitt.

5.4.1 Abstrakt heltid

Inledningsvis behandlas vad lärarna förväntade sig av studenterna, det vill säga vad de ansåg krävdes för att studenterna skulle leva upp till sin del av utbildningskontraktet. De intervjuade lärarna var överens om att de förväntade sig att studenterna skulle ägna 40 timmar i veckan åt sina studier, att det var heltidsstudier och inget annat som bedrevs. Lärarnas kravbild på studenterna formades också utifrån denna bild. En lärare beskrev det på följande vis:

”Mina förväntningar är ju att de ska ägna 8 timmar om dagen fem dagar i veckan och att faktiskt läsa och läsa och skriva och försöka att utvecklas sig själva liksom. Och att de tar sina studier på allvar, det är väl det kontraktet som jag tänker att man har och gör man det så klarar man ju sina kurser. Men där tror jag att det är väldigt otydligt för det är ju få studenter som pluggar så mycket, det är ju en liten kategori där.” (Intervju med Stefan, lärare)

Citatet ovan menar jag visar på en representativ uppfattning bland de intervjuade lärarna, gällande hur mycket tid som studenterna förväntas lägga ned på sina studier. Vidare vittnar citatet om att ett stort ansvar ligger hos studenterna själva. Det är upp till dem själva att tillägna sig den kunskap de behöver för att klara utbildningen. Stefans beskrivning är intressant då den säger något om en förväntan (40 timmars studie i veckan), men samtidigt skvallrar om att det är få studenter som lever upp till dessa timmar. Hans bild är att långt ifrån alla studenter lägger ned denna tid, vilket betyder att det inte krävs 40 timmar för att klara kurserna. Tilläggas bör att det inte är alla som klarar av studierna, men läraren menade att merparten av de som fullföljde utbildningen, inte la ner den tiden. Huruvida denna uppfattning stämmer, ska nu undersökas genom att se till hur studenterna resonerade kring antalet studietimmar.

När de intervjuade studenterna tillfrågades hur många timmar de la på sina studier under en vecka, uppgav endast Karl och Tom att de la 40 timmar eller fler. Den lägsta uppskattningen var runt 10 timmar i veckan, medan övriga uppskattningar låg mellan 20 och 35. Samtidigt som studenternas uppskattning i merparten av fallen var långt ifrån 40 timmar i veckan, menade de att det var heltidsstudier de var inbegripna i. I relation till



detta var det intressant att alla utom Leo och Tom arbetade under sina studier, tilläggas skall att båda menade att de hade hunnit arbeta under studierna. Detta menar jag betyder att studenterna ansåg att de studerade på heltid. Skillnaden gentemot lärarnas uppfattning var den att det inte endast var studier 40 timmars studier som skulle bedrivas – det var även ett deltidsjobb. Ett citat som illustrerar detta resonemang kom från Karl:

Jag: Hur många studietimmar skulle du uppskatta att du lägger i veckan?

K: Det är svårt att säga, jag lägger nog ganska många timmar. Förmodligen mer än 40 timmar för det är ju samtidigt som det är min heltidssysselsättning så är det också min hobby just nu så jag lägger egentligen inte varje vaken timme men heldagar liksom.

Jag: Men du jobbar ingenting under utbildningen?

K: Jo, jag jobbar en hel del faktiskt. Jag har varit tvungen att avsluta vissa uppdrag därför att det blev för mycket. Under hösten nu så tar jag inget CSN alls, jag har ju tagit ut nu i tre år och har tre år kvar att ta ut men jag vill ju spara de åren mot sista året på sociologiprogrammet och masterutbildningen för de åren kommer ju vara tuffare såklart än de två första. Och då har jag resonerat så att då kommer jag kunna ta till mig det här kursinnehållet och samtidigt jobba så mycket som möjligt vid sidan om.
(Intervju, Karl - termin 2)

Citatet ovan visar hur Karl ansåg att han bedrev heltidsstudier, men att det samtidigt inrymde ett arbete vid sidan om. Det fanns således en diskrepans i hur lärarna och studenterna såg på heltidsstudier. Vad studenterna såg som heltidsstudier menar jag kan förstås som *abstrakt heltid*, det vill säga att studera var ett heltidsjobb, men det inbegrep även ett deltidsarbete vid sidan om studierna. Att uppge 40 timmar kan också förstås som ett sätt att höja värdet på utbildningen bland studenterna. De ville leverera en bild av utbildningen som krävande, något som inte vem som helst skulle klara av. I och med studenternas resonemang kan arbetet sägas bli en del av studierna, och på så vis förstås som en del av arbetsmarknadskontraktet. Enligt Olofsson (2013a:55) tenderar arbetsmarknadskontraktet att forma undervisningskontraktet och styra studenternas förhoppningar och vad de strävar mot. Här vill jag göra en poäng av att arbetsmarknadskontraktet påverkar vad som är rimligt att kräva inom undervisningskontraktet. I och med att flera av studenterna arbetade vid sidan om studierna, kom detta att påverka hur mycket tid de hade över till att ägna sig åt studierna, arbetet vid sidan om påverkade vad gick som att kräva inom ramen för undervisningskontraktet. Enligt min mening betyder detta att vi måste ta hänsyn till vad



studenterna gör både inom och utanför utbildningen, för att få en förståelse för vad som kan reglera innehållet i både det övergripande utbildningskontraktet och i de två underliggande kontrakten. Studenterna kan samtidigt ha ett intresse av att måla upp bilden av att det är stressigt och svårt att hinna med studierna, med syftet att de även vill hinna med sitt arbete utanför studierna, något som kan förstås som en strategi för att bevara kravnivån som etablerats i undervisningskontraktet. Detta kan sägas exemplifiera studenternas maktmedel i relationen lärare-student. De har lyckats reglera kraven till en nivå vilken de finner optimal för att både kunna klara studierna och förvärvsarbeta samtidigt.

5.4.2 Vikten av struktur och nivåsättning

Ovan har delar av den ena partens kravbild gjorts reda för. I det närmaste ska den andre partens kravbild belysas, alltså vad studenterna förväntade sig av lärarna och undervisningen. Genom att studenterna fick frågor om vad de fordrade av lärarna eller när de inte fann studiesituationen tillfredställande, blottades vad det var som gjorde att utbildningskontraktet utsattes för friktion. Studenterna hade det gemensamt att de alla ville ha struktur och att lärarna tog till vara på undervisningstillfällena för att kunna genomföra sina studier på ett för dem önskvärt sätt. Citatet nedan av Magda ger en representativ bild av vad studenterna förväntade sig av lärarna:

”Alltså jag vill ha en bra struktur på kursen så att man ser vad man ska göra och det ska finnas en studieguide där det står vad det är vi ska göra och vad det är vi ska uppnå för nånting och när den brister då är det skitsvårt tycker jag att göra ett bra arbete. Så att det är väl det främsta jag vill ha. Och sen att de tar vara på de två timmarna vi har här och det gör ju inte alla och det tycker jag är lite synd för det gör ju, i och med att vi har så få tillfällen så är det viktigt att verkligen mjölka ut allting” (Intervju, Magda – Termin 4)

I inledningen av citatet betonar Magda vikten av struktur och att det ska finnas en studieguide som visar vad som förväntas av studenterna, när den brister skapar det svårigheter för studenterna. I en studieguide ska det redogöras för kurslitteratur samt vilka olika kriterier och mål som studenterna ska uppfylla för den specifika kursen. Det är alltså när dessa uppgifter är bristfälliga som svårigheter att göra ett bra arbete uppstår. Dessa delar av citatet kan därmed förstås peka ut strukturella brister i utbildningen. Enligt Olofsson (2013a) fungerar studieguiden som ett viktigt instrument för lärarna och



utbildningen i syfte att redogöra för vad som förväntas av studenterna. Det är också när studieguiden är otydlig och det blir svårt för studenterna att veta vad som förväntas av dem, som undervisningskontraktet tenderar att skava. Jag menar att detta kan förstås som att det även finns skrivna kontrakt, med syfte att reglera vad studenterna kan förvänta sig av utbildningen och dess innehåll. Att det finns ett skriftligt kontrakt gör att det också finns en given referenspunkt. Det vill säga studenterna kan hänvisa till det skriftliga kontraktet (studieguiden) om lärarna i sin undervisning eller på annat sätt skulle frångå vad som står där. På så sätt kan studieguiden användas som ytterligare en förhandlingspunkt. När studieguiden inte finns att tillgå, saknas också förutsättningar för förhandling. I mitt material fanns dock inget exempel på där studenterna använde sig av studieguiden för att förhandla med lärarna. Att flera av dem ändå refererade till studieguiden som ett viktigt dokument vilket syftade till att beskriva vad de ska kunna och läsa, anser jag är en tydlig indikation på att även det skriftliga kontraktet måste förstås som ett förhandlingsalternativ hos studenterna.

I citatet kritiserar Magda även lärare som inte tog till vara på undervisningstillfällena. Nämnvärt är att kritiken inte handlar om det ämnesspecifika, det vill säga vilka ämnen de läser, utan om att undervisningstiden inte utnyttjas av lärarna. Detta kan förstås som att lärarna inte levde upp till sin del av undervisningskontraktet och på så vis uppstod friktion. De levde inte upp till de förväntningar som i detta fall Magda ställde. Enligt Olofsson (2013a:52) utvecklas förväntningarna som studenterna har på lärarna och vice versa över tid, det är en pågående process där dessa etableras. Det är därför värt att anmärka att Magda vid intervjutillfället gick sin fjärde termin, hon hade således hunnit samla på sig erfarenheter om vilka krav och förväntningar som gick att ställa på lärarna och undervisningen.

Att förväntningar mellan studenter och lärare etableras över tid, gör också att när en ny lärare eller student träder in i den redan fastställda förväntningsstrukturen, kan de ha problem med att möta den kravbild som finns etablerad sedan tidigare (Olofsson, 2013a). Ett sådant exempel gav Lina när hon berättade om en ny lärare som hade svårt ”att hitta balansen”:



”Men det var för att vi var hans första försökskaniner i sociologiprogrammet, så han visste inte hur han skulle hantera oss. Han hade *** annars och här kommer vi sociologer som inte fattar någonting om statistik, alltså du vet. Nivån, han var här uppe och vi var här nere, det var jättesvårt med balansen. Att man skulle känna sig dum i huvudet, det tycker jag är jättehemskt. Men nu har det ändrats tack och lov.” (Lina, intervju – termin 2)

Citatet ovan menar jag exemplifierar hur en lärare, som i vanliga fall brukade föreläsa för andra studentgrupper, kom in och anlade en nivå som uppfattades för hög enligt Lina. Citatet visar också att läraren var medveten om att han saknade erfarenheter av att undervisa på sociologiprogrammet, vilket han uttryckte för studenterna i termer av ”försökskaniner”. Vad vi ser är således hur en lärare kommer från ett annat program, där hans förväntningar kalibrerats till att passa den studentgruppen, och hur dessa förväntningar sedan krockar med studenternas förutsättningar. Lina menade dock att det till slut ändrades och blev bra, något som kan tolkas som att studenterna tillsammans med läraren ifråga lyckades finna en balans i förväntningarna på varandra. Dessvärre framgår det inte i intervjun med Lina hur denna förhandling gick till, om och hur studenterna utnyttjade sin ”voice” för att få till stånd en förändring. Vad som dock går att sluta sig till är att en förändring skedde, och att den inte skedde i ett socialt vakuum utan i interaktion mellan lärare och studenter. Sammantaget, menar jag, att detta exempel visar hur undervisningskontraktet konkret kalibreras i samspelet mellan studenter och lärare.

5.4.3 Dialogen mellan lärare och studenter

Dialogen eller kommunikationen mellan lärare och studenter, beskrevs av båda parter som viktig. För studenterna av den anledningen att dialogen fungerade som viktigt kalibreringsinstrument i vad som förväntades av dem, och för att de skulle trivas och vara framgångsrika med sina studier. När kommunikationen brast, upplevde studenterna studierna som tråkiga och betungande. I materialet framträdde ett mönster som visade att beroende på vilka utbildningsresurser studenterna påbörjade utbildningen med, tenderade innehållet i kommunikationen med lärarna att variera.

Tom får här exemplifiera vad och hur en student med tämligen svaga utbildningsresurser, använde samt värdesatte dialogen med lärarna. För Tom var mötet med högre studier en kontrast mot vad han var van vid under gymnasiet. Han hade tidigare fått berättat för sig



att på andra universitet var dörrarna stängda till lärarna, och studenterna fick klara sig själva mellan föreläsningarna. Denna bild fick han dock anledning till att revidera, då han menade att lärarna tvärtom varit tillgängliga och behjälpliga de gånger han behövt fråga något. Tom ger även exempel på en episod då en lärares hjälp fick honom att stanna kvar på utbildningen:

”Hade precis fått tillbaka första tentan, jag misslyckades med den, det är nog enda tentan jag misslyckat med på hela programmet. Och då var det just för att jag inte kunde skriva du vet akademiskt skrivande, jätteviktigt liksom i *** (en lärare) värld. Sen så ’skulle du kunna tänka dig sätta dig ned med mig och gå igenom min tenta?’ tänker jag liksom såhär bara åh, för fan antingen så går det bra eller så slår han ihjäl mig. Men han satte sig ner med mig och tittade på det och liksom pekade på det och sa ’ja men du skriver för dåligt, gå till studieverkstaden liksom’. Det var ju också lite skillnad vad man förväntade sig, man är så jävla grön i det där så tror man ändå att man ska få någon klapp på axeln ’ja men det här löser sig’ men där var det mer mekaniskt liksom att ’nej för fan du skriver inte bra, gå och fixa det’ (Tom, intervju – termin 6)

Citatet visar att när tentamen inte gick vägen för Tom, tog han mod till sig och frågade en av lärarna om han kunde få hjälp, vilket han fick och sedan dess har studierna fortlöpt utan problem. Han utvecklades snarare efter den ovan beskrivna episoden till en av de i klassen som andra kunde rådfråga om uppgifter och litteratur. Citatet ovan, menar jag, blottar två dimensioner av undervisningskontraktet. Den ena är hur läraren genom att underkänna Tom på tentamen synliggör vilka krav som ställs på utbildningen, och det andra hur Tom genom att ta kontakt med läraren och får hjälp, på så sätt får reda på vilka förväntningar och krav som går att ställa på lärarna. Hans osäkerhet inför studierna kan förstås mot bakgrund av de utbildningsresurser Tom påbörjade utbildningen med. Både hans förvärvade och nedärvda utbildningsresurser var svaga. Enligt Wågman (2013:217) upplever studenter med föräldrar utan akademisk bakgrund en större osäkerhet inför högre studier än vad studenter till föräldrar med akademisk bakgrund. Detta kan följaktligen ligga till grund som förklaring till den osäkerhet Tom upplevde i ett initialt skede av utbildningen.

5.4.4 När dialogen inte behövs

I andra ändan av spektrumet, finner vi Karl, som även besatt helt andra utbildningsresurser. Det vill säga en student som inte behövde dialogen med lärarna i samma utsträckning och inte heller för samma typ av frågor som exempelvis Tom ovan. Karl hade inte själv sökt



upp någon lärare för att få hjälp, han hade dock fått till sig av andra att detta var möjligt. De gånger han pratat med lärare var det främst i samband med någon föreläsning, då han fått möjlighet att diskutera olika sociologiska frågor.

Inte heller Leo var i något större behov av att ha kontakt med lärarna, i de fall han behövde det, skedde det oftast via mejl. Vad Leo och Karl har gemensamt är att de anträdde utbildningen med starka förvärvade utbildningsresurser, samt att de hade redan erfarenheter från högre studier. På så sätt hade de utvecklat en förtroenhet med vad högre studier innebar, och deras tidigare förvärvade utbildningsresurser gjorde att de kunde navigera sig fram under sina studier utan några problem. Leo ger nedan ett exempel på hur hans tidigare erfarenheter av högre studier underlättade för honom, speciellt i början på utbildningen. Frågan jag ställde handlade om huruvida han upplevde att de tidigare studierna hjälpt honom i utbildningen:

”Ja i alla fall i början. Första terminen där tror jag att jag hade jättemycket nytta av det faktiskt, med det här med skrivvana och lite studievana, lite studieteknik så att säga. men framför allt språket kände jag att jag hade lite gratis med när jag började så det var skönt.” (Intervju, Leo – termin 4)

För Tom var dialogen ett sätt att klara av studierna till en början och förstå vilken nivå som förväntades av honom, medan det för Karl var en möjlighet till att fördjupa sig än mer i ämnet. Exempelen ovan visar hur studenternas utbildningsresurser påverkade behovet och innehållet i kommunikationen med lärarna.

5.4.5 Sammanfattning

Genom att lärare och studenters förväntningar på varandra jämförts ovan, har jag kunnat påvisa hur dessa ibland skiljer sig åt. En skillnad låg i vad respektive part betraktade som heltidsstudier och vad som skulle inrymmas i dessa. Det visade sig att deras uppfattningar skiljde sig åt. Studenterna ansåg att de bedrev heltidsstudier men hade en annorlunda syn på vad detta innebär, något som här förstås som abstrakt heltid. Att studenterna även arbetade vid sidan om studierna, kom att påverka vad som gick att ställa för krav inom ramen för undervisningskontraktet.

Vidare visade sig struktur och en enligt studenterna rimlig nivåinställning, vara viktigt för att studenterna skulle trivas med sina studier. Avsaknad av struktur i termer av en studieguide



försvårade arbetet. Innehållsmässigt uppstod otillfredsställelse när lärarna inte tog tillvara på undervisningstillfällena eller när nivån på undervisningen var för hög. Detta gav upphov till missnöje och undervisningskontraktet utsattes för friktion.

Det har även visat sig att dialogen tenderade att variera till sitt innehåll och i vilken grad den behövdes. För att förstå detta har studenternas utbildningsresurser visat sig viktiga. Beroende av vilka utbildningsresurser en student besitter, varierar vad studenten behöver prata med lärarna om, och om de behöver prata med dem. Det vill säga, funktionen av dialogen varierar med studentens utbildningsresurser. Detta kan även förstås som att utbildningsresurserna påverkar innehållet i undervisningskontraktet.

5.5 Yrket i utbildningen

En av studiens frågeställningar avsåg hur studenterna förhöll sig till den framtida arbetsmarknaden. Jag har ovan visat vad de hade för motiv för att söka utbildningen, samt vad de hade för föreställningar om framtida yrken. Följande avsnitt syftar till att belysa hur studenterna förhöll sig till arbetsmarknaden, och hur de upplevde yrkesrelevansen i utbildningen.

Intressant var att alla hade en tämligen positiv bild av arbetsmarknaden för en sociolog. Vad de ville göra efter utbildningen, visade sig påverka hur yrket och yrkesrelevansen visade sig i utbildningen, och formade således innehållet i utbildningskontraktet.

5.5.1 Praktiken

Forskning inriktad på utbildningsförlopp har konstaterat att en majoritet av studenter värderar de yrkespraktiska inslagen högt (Olofsson, 2011; Persson, 2013). Vidare har det även visat sig att praktiken fungerat som legitimerande för utbildningen, en bekräftelse på att det studenterna lärt sig varit relevant i förhållande till yrket (Persson, 2013; Olofsson, 2014). Dessa resultat ligger i linje även med föreliggande studies resultat. Ett sätt som yrket blev synligt i utbildningen, var just genom praktiken. Två av mina informanter hade vid intervjutillfället genomfört praktik, Anna och Tom. Praktiken fungerade för båda som en bekräftelse på att utbildningen hade en yrkesrelevans, att deras under nästan tre år förvärvade kunskaper kunde användas i ett arbete. Detta var viktigt eftersom båda hade



upplevt tvivel kring huruvida utbildningen skulle betala sig i ett arbete. Båda menade att de i synnerhet efter praktiken, tydligare kunde urskilja yrkesrelevansen i vad det läst under utbildningen. Vidare var båda av den uppfattningen att de var tillfreds med utbildningens innehåll i relation till ett presumtivt yrkesliv.

För Anna blev det symboliskt viktigt att erhålla ett arbete efter studierna. Detta blev än viktigare då hon upplevde ett ifrågasättande av hennes utbildningsval från den närmsta omgivningen, vilket även fick henne att tvivla på valet av utbildning:

”Mina föräldrar som ju båda själva då har ganska tydliga utbildningar och även då mina två äldre syskon som har väldigt tydliga utbildningar, där upplevde jag ett motstånd väldigt mycket. Framför allt från min mamma, så att det var såhär ’vad är det du pluggar nu igen?’ och det var hela tiden det här ’ja men vår kompis frågar vad det är du pluggar men jag kommer aldrig ihåg vad det heter’. Alltså du vet mycket sådant från både mamma och pappa och mina syskon. Och det tycker jag blir en alltså jag får hela tiden försvara liksom. Det tycker jag ändå först nu, för nu har jag fått ett jobb också så nu kan jag verkligen visa att det här blev det av det och det har varit väldigt viktigt för mig att jag har verkligen sett framför mig att jag måste ha ett jobb för annars så kan jag liksom inte legitimera de här tre åren, lite så har jag känt.” (Anna, intervju – termin 6)

Citatet ovan illustrerar hur Anna upplevde en stress och en oro inför att utbildningen inte skulle betala sig i ett relevant yrke. Detta kan även förstås som att arbetsmarknadskontraktet skavt under utbildningen. När hon under praktiken blev erbjuden ett arbete tvekade hon inte på att ta det. Att Anna var mån om att få ett arbete efter utbildningen, ett arbete som låg i linje med vad hon hade läst, menar jag ska förstås mot bakgrund av den stress hon upplevde under utbildningen, framför allt triggad av hennes närmsta sociala omgivning. Hon beskrev det själv som att hon fått försvara sitt utbildningsval för nära och kära. Hennes föräldrar och äldre syskon hade alla läst, som Anna uttrycker det, ”ganska tydliga utbildningar” på universitetet, och fått för sina utbildningar relevanta yrken. Att de läst tydliga utbildningar, och kanske inget som gick att jämföra med sociologiutbildningen, är enligt min mening, viktigt att ta hänsyn till för att förstå den skepsis som hennes familj har gentemot sociologiutbildningen, och som till viss del smittar av sig på Anna. Det var alltså främst en press hemifrån om att dessa tre år på en, i den närmsta sociala omgivningens ögon, otydlig utbildning inte skulle vara förgäves. Detta menar jag också är ett exempel på hur sociala faktorer styr studenter bort från magister- eller masterutbildningen. Att välja vidare utbildning eller att börja arbeta



efter studierna, är på så sätt socialt villkorat. I Annas fall var det inget alternativ att i nuläget läsa vidare, det hade spätt på den oro och det ifrågasättande som redan var jobbigt att hantera. Intressant är att trots den höga närvaron av högre studier i familjen, genom hennes syskon och mor, fanns det ändå en skepsis inför den högre utbildningen generellt och sociologiutbildningen specifikt.

I relation till Olofssons (2013a) hypotes om att arbetsmarknadskontraktet tenderar att påverka studenternas beteende och vad de önskar av innehållet under utbildningen, kan sägas att eftersom praktiken kommer så sent in i utbildningen (under femte alternativt sjätte terminen), får arbetsmarknadskontraktet inte samma chans att påverka studenterna i deras önskemål.

5.5.2 Avsaknaden av en tydlig yrkesdestination

I vissa fall var yrkesdestinationen inte klart formulerad, detta var gemensamt för Susanne, Leo och Magda. De menade ändå att utbildningen hade en yrkesrelevans, men på lite olika sätt. Att dessa studenter inte var helt på det klara med vad de ville arbeta med efter studierna, menar jag är en viktig förklaring till varför de inte protesterar gentemot *ämnesinnehållet* i utbildningens olika kurser. De har alla gemensamt att de har vaga målbilder formulerade framför sig, utan att för den saken skall ha ett specifikt yrke som slutmål. Det är alltså främst genom studenternas motiv med utbildningen som vi kan förstå hur de, trots avsaknaden av en klart formulerad yrkesdestination, trots allt ser yrkesrelevansen i utbildningen.

För Magda var valet av sociologiutbildningen ett val som grundade sig i att hon inte visste vad hon ville arbeta med senare. Att läsa vidare var inte heller ett alternativ hon fann attraktivt. Efter kandidatexamen ämnade hon istället att flytta hem och börja arbeta igen på det arbete hon haft under studierna, ett arbete som inte var relevant i förhållande till utbildningen. Det arbete hon såg framför sig efter studierna innebar en fördelaktigare tjänst i relation till den hon hade haft under studierna. Genom att behålla kontakten med sin hemort och fortsätta arbeta under studierna hade hon på så vis ett alternativ om inte utbildningen skulle resultera i ett arbete. Detta kan förstås som att hon inte litade på att utbildningen kunde leverera, en bristande tillit till framför allt arbetsmarknadskontraktet.



Resonemanget förstärks av att hon inte heller ville ta några studielån. På så sätt kunde hon gå en treårig utbildning som kanske inte resulterade i ett för utbildningen relevant arbete, men i alla fall vara skuldfri.

Susanne påbörjade utbildningen utan att vara säker på hur hon skulle få nytta av utbildningen. Men genom en person som studerade sociologikurser fick hon kännedom om olika vägar i utbildningen vilka kunde rusta henne för de positioner på arbetsmarknaden som var av intresse. För henne var utbildningen ett sätt att få trygghet och stabilitet i sitt arbetsliv, detta efter att ha arbetat som egenföretagare i flera år. Ett sätt för Susanne att bemöta sina tidigare arbetslivserfarenheter var att vid valet av studieinriktningar välja organisationssociologi. Något hon menade kunde legitimera de erfarenheter hon redan erhållit genom sitt arbete.

I Leos fall, som började utbildningen eftersom han inte kom in på sitt förstaval men fann den tillräckligt intressant, var planen ett studera vidare efter kandidatexamen. Precis vad han ämnade studera var han dock inte klar över, endast att det skulle vara något som berörde mänskligt beteende. Han avsåg inte heller att praktisera under utbildningen, något han förklarade med att han ville studera vidare.

5.5.3 Yrket formulerat

Lina och Karl var de studenter som tidigt under utbildningen hade formulerat vad de ville arbeta med, detta trots att de endast gick andra terminen under intervjutillfället.

För Karls del, vilket nämnts ovan, var målet inställt på att gå vidare inom sociologin och läsa masterutbildningen. Intressant i Karls fall var att han var nöjd med innehållet i utbildningen, och kunde se dess yrkesrelevans, vilket jag menar förklaras av att det långsiktiga målet bestod i att läsa master och sedan påbörja forskarutbildningen. Detta kan förstås som att utbildningen bekräftade sin del av utbildningskontraktet så länge som Karl fick lära sig mer om sociologi. Mot bakgrund av Karls förvärvade och nedärvda utbildningsresurser (vilka båda var att betrakta som medelstarka) tillsammans med att hans två syskon båda gått vidare till högre studier, kan vi förstå varför forskarutbildningen betraktades som ett realiserbart alternativ – det låg inom hans möjlighetshorisont.



Begreppet har använts av Donald Broady (1991:238), som beskriver det i följande ordalag: ”människor internaliserar sina objektiva framtidsutsikter och därav skapar sig en subjektiv horisont av möjligheter, vilken stakar ut gränserna för de planer som för samma människor framstår som tänkbara och realiserbara”. Att välja en sådan bana var dock inget som var självklart till en början, utan ett alternativ som uppenbarade sig under studieresans gång. Särskilt efter att han bekantat sig med vad högre utbildning var, och insikten att han klarade det så bra. Så även om Karl under intervjutillfället gick andra terminen, måste hans tankar om att gå forskarutbildningen också förstås mot bakgrund av att han hade fullföljt en utbildning tidigare. Han hade därmed förstärkt sina förvärvade utbildningsresurser under sina tidigare studier, vilket förstärkte känslan av att han hade den studiemässiga förmågan tillsammans med en kunskap om andra vägar inom utbildningssystemet. Karls kunskaper om utbildningssystemet yttrade sig även på andra sätt, nämligen i det att han var medveten om den osäkra arbetsmarknaden som väntade sociologistudenterna. På frågan om vad han trodde om arbetsmarknaden för sociologer svarade han som följer:

”Som vi sa innan det ger ju inte ett visst yrke liksom att om jag läst sociologi ja då får du det här liksom. Så jag tror snarare att man kommer få förtur framför andra som inte har utbildning. Sen samtidigt talar man ju om en utbildningsinflation att det är ju fler och fler som studerar på universitet så du har fler och fler att konkurrera med som också har en utbildning, så att säga masterprogrammet har blivit det nya kandidatprogrammet. Du måste nästan ha en master för att på riktigt kunna konkurrera med andra. Så jag tror att det absolut är bra att ha en kandidatutbildning men jag tror att för att kunna konkurrera ordentligt på en arbetsmarknad så jag tror jag du måste ha en master, det är min uppfattning. Sen så att säga jag är inte så insatt i det så eftersom jag siktar på att forska. Så att jag har inte satt mig in så mycket i vilka jobb möjligheter som finns utan jag kör på intresse liksom. Jag kan bli *** när jag känner för det, det skulle jag gärna jobba som. Så den dagen jag känner för att arbeta som det så kan jag bli ***. Men annars kör jag sociologi så långt det går och ser hur långt jag kommer på det spåret och det intresset.” (Intervju, Karl – termin 2)

Karls resonemang ovan vittnar om att han inte till fullo litar på att utbildningen kan generera ett arbete på arbetsmarknaden. Vidare är han medveten om den utbildningsinflation som även nämnts i den här studiens forskningsöversikt, och menar att det vill till en masterutbildning för att göra sig konkurrenskraftig på arbetsmarknaden. Den utbildning han hade i bagaget kan förstås som ett slags skyddsnät – skulle inte sociologistudierna betala sig har han det att falla tillbaka på.



För Lina var det viktigt att tidigt i utbildningen formulera ett mål med utbildningen, inte bara studera för sakens skull. I hennes närmaste sociala miljö sågs högre utbildning i det närmaste som obligatoriskt, och valet av sociologiprogrammet var inget som det jublades över, det ansågs inte som tillräckligt prestigefullt. Det blev därför viktigt för Lina att bevisa för hennes närmaste sociala omgivning att utbildningen faktiskt leder till ett arbete värt namnet. Examensdagen var en målbild som redan var formulerad:

”Ja det jag har längtat till, jag har sagt det till mina nära och kära nu hela tiden att jag längtar till examen, de bara ’varför det?’. Ja men du vet att stå där på scenen och diplomerna delas ut, och sen familjen där som inte trodde på en. Alltså då menar jag min biologiska då. Där kände jag bara, era jävlar här får ni. Alltså men på riktigt. Att jag tar examen, det är akademisk utbildning och sen gör jag exakt vad jag vill. Att jag inte liksom är inrutad i offentliga sektorn eller här ska jag jobba utan jag gör det jag älskar och det är jätte viktigt.” (Intervju, Lina – termin 2)

Citatet vittnar om att det var viktigt för Lina att erhålla ett arbete efter utbildningen, ett arbete som innehöll den friheten och känslan av att göra något värdefullt. Något hon menar att ett arbete i den offentliga sektorn inte kunde ge henne. Målet för henne var istället att starta ett eget företag med huvudsysslan att med hjälp av sina tidigare erfarenheter i uppväxten föreläsa för andra. Vidare menar hon att utbildningen gav henne valmöjligheter, den begränsar henne inte till ett visst yrke. Hon upplevde även att innehållet i utbildningen var relevant i förhållande till hennes framtida yrke, något som hon fick bekräftelse på då hennes sociologiska färdigheter nyttjades i samband med att hon själv föreläste. Att Lina redan praktiserat sitt framtida yrke kan förstås som att arbetsmarknadskontraktet redan levt upp till sin del, utbildningen kan leverera ett adekvat yrke. Undervisningskontraktet var även det intakt, då hon upplevde innehållet och strukturen på undervisningen som tillfredställande.

5.5.4 Sammanfattning

Ovan har jag visat hur studenterna, på olika sätt, fann ämnesinnehållet i utbildningen relevant för deras kommande yrkesliv. Nämnvärt är att ingen av dem direkt klagade på ämnesinnehållet i utbildningen, att de upplevde för stor diskrepans mellan det och yrke. Detta kan förstås som att utbildningskontraktet var intakt för alla studenter. Intressant var dock att innehållet i utbildningskontraktet, hur det upprätthölls, varierade med varje student och respektives utbildningsmotiv. Jag vill här peka på två varianter i hur vi kan förstå att



utbildningskontraktet hölls intakt för studenterna. I det ena fallet har vi studenter som Karl och Lina, vilka båda är tämligen klara över sina yrkesdestinationer. Avgörande för dessa två är att det är yrken som faller inom ramen för vad en examen i sociologi kan ge, vilket det gör. Karl vill forska och Lina vill använda sina tidigare livserfarenheter tillsammans med sina under utbildningen förvärvade teoretiska kunskaper för att starta eget företag och föreläsa. Det ska därmed mycket till för att ämnesinnehållet i utbildningen inte ska motsvara deras förväntningar i förhållande till deras presumtiva yrken.

I det andra fallet ser vi hur avsaknaden av en formulerad yrkesdestination, vilket var fallet för framför allt Susanna, Leo och Magda, gör att eventuell friktion i utbildningskontraktet undviks. Dessa studenters oklara bild av vad de vill arbeta med, ligger i linje med utbildningen som inte heller destinerar dem till ett visst yrke. Istället ses utbildningen som en dörröppnare till olika yrkesvägar eller för den delen, som i Leos fall, att fortsätta studierna för att kunna öppna dörrar på arbetsmarknaden som för tillfället är stängda. Återigen är det att utbildningen snarare ses som en försäkran om att undvika de mindre attraktiva positionerna på arbetsmarknaden, tillsammans med ett ”något ska man plugga”-tänk, som ligger till grund för dessa studenters studier.

Vad dessa två varianter har gemensamt är att de båda saknar ett tydligt avgränsat yrkesmål. Även om Lina har klart för sig vad hon vill arbeta med, är det att jämföra med till exempel lärar- eller polisycket, vilket hos studenten hade skapat mer specifika önskemål gällande utbildningens innehåll. Jag vill påstå att det centrala här är att de oklara motiven studenterna påbörjar utbildningen med, ligger till grund för att utbildningen ska kunna löpa friktionsfritt, vilket förklarar varför utbildningskontraktet visat sig vara intakt i alla fallen. Detta tolkar jag utifrån Agevall och Olofssons (2014) argumentation om att avsaknaden av en klart definierad yrkesdestination, tenderar att ta bort den eventuella friktion som kan uppstå när ämnesinnehållet i utbildningen inte stämmer överens med yrket.

Utifrån utbildningskontraktet kan merparten av studenternas resonemang förstås som att de främst åberopar en del av arbetsmarknadskontraktet – nämligen systemkontraktet (Olofsson, 2013a:58), vilket innebär att de först och främst vill att utbildningen ska resultera i ett arbete. Detta gör att arbetsmarknadskontraktet tappar den mer specifika



prägel som det antar på vissa yrkesutbildningar, som till exempel lärar- eller polisutbildningen. På så vis undviks friktion under utbildning mellan studenter, utbildning och utbildningskontrakt.



6 Slutsatser

Syftet med föreliggande uppsats var – *att undersöka sociologistudenternas förhållningssätt till en utbildning med en odefinierad yrkesdestination*. För att belysa detta författades tre frågeställningar. I det följande kommer jag att redogöra för de mest centrala resultaten i denna studie, med utgångspunkt från framför allt de tre frågeställningarna.

Forskningen tillsammans med teorin pekade inledningsvis ut social bakgrund som en viktig förklaringsaspekt för valet av utbildning och utbildningsförlopp. Genom den enkät som skapats för studien, tillsammans med intervjuerna av de sju studenterna, framträdde följande bild. Merparten av sociologiprogrammets studenter kom från närliggande orter. Detta resultat ligger därmed i linje med vad tidigare forskning visat vara arten av den vanliga studenten på Linnéuniversitetet i Växjö (Eriksson, 2009; Olofsson 2013b). Tidigare forskning har även gjort en poäng av att studenter från studieovana hem i högre grad tenderar att välja utbildningar med en tydligare yrkesdestination (Persson, 2013; Olofsson 2013). Mina resultat har dock visat att merparten av studenterna på sociologiprogrammet kom från *studieovana* hem. De intervjuade studenternas sociala karakteristika visade sig också ligga i linje med de studenter som besvarade enkäten, vilka här representerade sociologiprogrammet som kollektiv. Av de intervjuade studenterna skiljde sig Susanne, Leo och Tom från övriga i det att de hade svaga utbildningsresurser och inte hade sociologiprogrammet som förstaval. Deras val av utbildning, kan mot bakgrund av den forskning som presenterats här, förstås som mest avvikande i relation till det förväntade.

Den första frågeställningen syftade till att belysa studenternas beskrivningar av motiv till valet av utbildning. Ett centralt resultat var att det för alla studenterna var självklart att gå vidare till högre studier, vilket jag har tolkat som en konsekvens av den högre utbildningens utbredning och normalisering (Hilding, 2011). Som nämnt tidigare i denna studie efterfrågar jag en mer nyanserad diskussion kring vad normaliseringen betyder och för vilka den högre utbildningen är normaliserad. Mina resultat genom både intervjuerna och enkätundersökningen pekar på att det är normaliserat för vissa sociala skikt i samhället, främst för de med utbildade föräldrar, men inte alla. Normaliseringen som



förklaringsaspekt menar jag dock fortfarande är relevant i relation till de studenter som undersökts i denna studie, eftersom det kan förstås som att det är normaliserat inom de sociala skikt denna studies informanter befann sig i. Dessa studenter resonerade återkommande i termer av att *något ska man plugga*, och för studenter utan något tydligt yrkesmål i sikte, i kombination med ett brett samhällsintresse, framstår sociologiprogrammet som ett attraktivt val av utbildning på ett bekvämt avstånd från uppväxtorten. Jag har även gjort en poäng av att valet att gå vidare till högre studier nödvändigtvis inte behöver tolkas i termer av ett studietvång. Istället vill jag lyfta fram en mer differentierad bild av hur ”tvånget” att bedriva högre studier kan förstås. Tvånget ska, enligt min mening, främst förstås mot bakgrund av den högre utbildningens normalisering vilket gör att studenterna inte reflekterar över det i termer av ett tvång. Denna förändring menar jag kan vara en del av förklaringen till frånvaron av oro och skepsis gällande både utbildningen och det stundande arbetslivet. Eftersom detta är vad som förväntas av den närmsta sociala omgivningen, minskar stressen över att utbildningen inte ska leverera ett relevant arbete. Den högre utbildningens normalisering fungerar således också som ett smörjmedel och gör att friktion i utbildningskontraktet undviks. Motiven till att välja sociologiprogrammet låg således främst i att man inte visste vad man annars skulle studera. Det var endast en student, Karl, som påbörjade utbildningen med en tydlig yrkesdestination i sikte. Studenternas förkunskaper om vad utbildningen skulle komma att handla om var svaga, det vill säga vad det var för kurser och ämnen de skulle läsa. Deras vaga bild av ämnesinnehållet i utbildningen och dess ospecificerade karaktär i relation till yrkeslivet, menar jag ska förstås som en central förklaring till att de sällan eller aldrig, valde att protestera mot just ämnesinnehållet. De hade på förhand ingen klar bild av vilka specifika ämnesområden de skulle stöta på, och hade därför svårt att protestera mot det. I en utbildning med en tydlig yrkesdestination, till exempel polisutbildningen, är det mer givet för studenterna vad som är rimligt att förvänta sig i undervisningen. Denna jämförelsedimension mellan utbildningsinnehåll och yrke saknas helt enkelt i en utbildning som sociologiprogrammet.



Den andra frågeställningen handlade om hur studenterna förhöll sig till utbildningens innehåll. Utbildningskontraktet tillsammans med tidigare forskning pekade ut relationerna mellan studenter, lärare och utbildning som grundläggande för att få en förståelse för studenternas förhållningssätt till utbildningen. Ett centralt resultat här var vad jag valt att kalla för *abstrakt heltid*. Detta fenomen innebär att lärarna förväntar sig att studenterna ska (behöver) lägga ned 40 timmar i veckan på sina studier. Det visade sig dock att studenterna la ned betydligt färre timmar, men att de ändå ansåg att det var heltidsstudier de ägnade sig åt. Förklaringen till detta låg i att de även arbetade vid sidan av studierna. Lärarna och studenterna hade således olika syn på vad dessa 40 timmar skulle bestå i. Detta resultat blottlade att den kravbild som etablerats, var för låg. Studenterna som valde att arbeta vid sidan om studierna klarade av att kombinera studier och arbete, men poängen är att denna kombination påverkar vad som går att kräva inom ramen för undervisningskontraktet. Något som här förstås som att arbetsmarknadskontraktet formar undervisningskontraktet även på sociologiprogrammet. Att merparten av studenterna väljer att arbeta vid sida om studierna kan även tolkas som att arbetsmarknadskontraktet är svagt, i form av att studenterna inte litar helt till fullo på vad utbildningen kan generera för arbete. Vilket visar sig i att de väljer att arbeta vid sidan om studierna som en ekonomisk försäkring. Att flera av dem valde att arbeta vid sidan om studierna, skulle också kunna förstås som att de var i behov av pengar, men oavsett anledning kvarstår arbetets påverkan på undervisningskontraktet. Vidare visade det sig att det var viktigt för studenterna att undervisningarna togs till vara på. När lärare inte tog till vara på undervisningen och levererade kunskaper relevanta för den specifika kursen, uppstod missnöje hos studenterna. Även struktur var viktigt för studenterna, strukturen utgjordes främst av en tydlig studieguide. När studieguiden var otydlig blev det svårt att göra ett bra arbete vilket ledde till klagomål från studenterna och undervisningskontraktet utsattes för friktion. Att de valde att ändå stanna kvar på utbildningen, ska enligt min mening tolkas som att de inte besatt de kunskaper om högre utbildning som gjorde att de såg andra utbildningsalternativ. Något som deras tämligen svaga nedärvda utbildningsresurser vittnade om.



Den tredje och sista frågeställningen berörde studenternas förhållningsätt till en framtida arbetsmarknad. Studenterna hade generellt en positiv bild av arbetsmarknaden för sociologer. Vidare kunde de alla, på lite olika sätt, se yrkesrelevansen i utbildningen. Detta har förklarats med hjälp av utbildningskontraktet, vilket blottlade två varianter. Den ena innebar att en yrkesdestination fanns formulerad, för Karl och Lina, ett yrkesmål som låg inom ramen för utbildningen. Detta gjorde att friktion i utbildningskontraktet undveks. Den andra varianten innebar att ett yrkesmål inte fanns formulerat, vilket även låg i linje med utbildningen. Alltså fanns det inte heller något som gav upphov till friktion bland dessa studenter. De såg utbildningen mer som en generalistutbildning, som öppnade flera olika dörrar på arbetsmarknaden. Centralt är att utbildningskontraktet generellt, och arbetsmarknadskontraktet specifikt, saknar en specificerad yrkesdestination, vilket fungerar som ett smörjmedel i det att studenterna saknar ett tydligt yrke att jämföra utbildningens ämnesinnehåll mot.



7 En blick framåt

Jag har i denna studie undersökt hur sociologistudenter vid Linnéuniversitetet i Växjö, förhåller sig till en utbildning med en odefinierad yrkesdestination. Detta har jag gjort genom att intervjua studenter och lärare på sociologiprogrammet vid Linnéuniversitetet i Växjö. I en framtida studie hade det varit intressant att följa sociologistudenterna över tid, för att se hur deras upplevelser av utbildningen förändras över tid. Enligt Persson (2016:65) bör studenters förhållningssätt till utbildningskontrakt studeras över tid. Anledningen till detta är att det då är möjligt att upptäcka förändringar, och för att dessa ska upptäckas krävs återkommande observationstillfällen (Persson, 2016:65). Detta var något jag försökte fånga genom att intervjua studenter från olika terminer. Ett sådant förfarande har begränsningen att det endast fångar deras upplevelser där och då. Genom att göra återkommande intervjuer med sociologistudenter över tid, hade jag kunnat belysa förändringar som sker under utbildningens gång samt försöka skapa förståelse för eventuella förändringsprocesser. Jag menar dock att ett longitudinellt perspektiv hade krävt betydligt mer tid än vad som fanns inom ramen för denna uppsats. En annan (teoretisk) fördel med det longitudinella perspektivet hade varit att titta närmare på den förväntansstruktur som etableras mellan lärare och studenter, vilket som Olofsson (2013a) poängterar sker just över tid.

Det hade även varit intressant att följa upp de studenter som avslutat utbildningen, för att se vad de arbetar med, om deras inställning till utbildningen förändrats sedan de kom ut i arbetslivet, och om de upplever att innehållet i utbildningen varit relevant i förhållande till vad de arbetar med.

Enligt flera av de intervjuade lärarna var de få av studenterna som gick vidare till magister- eller masterutbildningen inom sociologin. Även detta är ett möjligt uppslag att fördjupa sig i. Denna studie har tangerat denna fråga, framför allt i fallet med Karl, men ett sätt ta det vidare hade varit att intervjua både de som faktiskt gått vidare samt de som valt att börja arbeta istället. Detta för att undersöka vilka sociala betingelser och motiv som gör sig gällande vid valet att arbeta eller studera mer.



Normaliseringen av högre utbildning har upptagit en tämligen stor plats i denna studie, som en förklaring till att fler går vidare till högre studier. En framtida studie skulle kunna problematisera vad normaliseringen av högre utbildning betyder och vad den kan få för konsekvenser. Vad denna studie tillsammans med forskningsgenomgången visat är att det för många idag betraktas som en självklarhet att studera vidare efter gymnasiet. Utbredningen av högre utbildning kan beskrivas som en uppåtgående spiral, där allt fler väljer att läsa vidare. Vilka konsekvenser får detta för utbildningssystemet och arbetsmarknaden i ett längre perspektiv? Vilka studenter kommer att befolka vilka utbildningar? En möjlig framtida konsekvens av vad vi kan benämna som ”den högre utbildningens spiral”, skulle kunna vara att så kallade generalistutbildningar (läs sociologiprogrammet) främst attraherar medelklassen men också arbetarklassen. Detta eftersom kravet att läsa vidare, eftersom alla andra gör det, hänvisar dessa individer till att göra det. En generalistutbildning likt sociologiprogrammet kan då framstå som ett attraktivt val mot bakgrund för de som inte vet vad de vill arbeta med i framtiden, eller som inte är tillräckligt bekanta med det högre utbildningssystemet. Valet av en generalistutbildning ser till att studenterna inte hänvisas till ett specifikt yrke, och dörrar till flera olika yrkesområden hålls öppna även efter avslutade studier.



Referenser

Agevall, Ola & Olofsson, Gunnar (2014) Tensions between academic and vocational demands. In: Jens-Christian Smeby, Molly Sutphen (ed.), *From Vocational to Professional Education: Educating for Social Welfare* (pp. 26-49). London and New York: Routledge

Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red) (2011) *Handbok i kvalitativa metoder*, Malmö: Liber

Askling, Berit (2012) *Expansion, självständighet, konkurrens – vart är den högre utbildningen på väg?* Göteborgs universitet

Ashwin, Abbas & Mclean (2013) How do students' accounts of sociology change over the course of their undergraduate degrees? *High Educ.* 2014 nr 67:219–234

Ball, Stephen J (2008) Some Sociologies of Education: A History of Problems and Places, and Segments and Gazes, *The Sociological Reiview*, vol 56, nr 4: 650-669

Becker, Howard (2008) *Tricks of the trade: yrkesknepp för samhällsvetare*, Malmö: Liber

Bourdieu, Pierre (2016). Understanding. I: Bourdieu, Pierre (red.) *Weight of the World*. Cambridge: Polity Press

Brookover, W B (1949) Sociology of Education: A Definition, *American Sociological Review*, vol 14, nr 3:407–415

Broady, Donald & Hultqvist, Elisabeth (1985) Titel och ställning. Om förhållandet mellan produktionssystemet och reproduktionssystemet, i Broady, Donald (red) *Kultur och utbildning. Om Pierre Bourdieus sociologi*, UHÄ, FoU-enhetens skriftserie Uppföljning och Policystudier, Stockholm

Broady, Donald (1998) *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*, Skeptronhäften nr 15, Uppsala universitet

Broady, Donald (1990). *Sociologi och epistemologi – Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag



- Bryman, Alan (2018) *Samhällsvetenskapliga metoder* Upplaga 3., Liber AB, Stockholm
- Börjesson, Mikael (2006) Studentexplosionen under 1960-talet. Numerär utveckling och orsaker, *Praktiske Grunde – Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, nr 4:11-28
- Börjesson, Mikael. (2002). *Det naturliga valet: en studie i studenters utbildningsval och livsstilar* (Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi nr 11). Uppsala universitet
- Caulfield, Laura & Hill, Jane (2014) *Criminological Research for Beginners. A Student's Guide*. London: Routledge
- Dalen, Monica (2007) *Intervju som metod*, Malmö: Gleerups utbildning
- David Jary & Yann Lebeau (2009) The student experience and subject engagement in UK sociology: a proposed typology, *British Journal of Sociology of Education*, 30:6, 697–712
- Denscombe, Martyn (2016) *Forskningshandboken: För Småskaliga Forskningsprojekt Inom Samhällsvetenskaperna*, Lund: Studentlitteratur
- Eriksson, Magnus, Lundberg, Eva & Olofsson, Gunnar (2013) Det lilla universitetet – en bild av Växjö universitet 2002, i Fasth, Eva och Olofsson, Gunnar (red), *Studenterna och deras utbildningar vid ett nytt universitet*. Lund Ariadne förlag
- Flodgren, Boel, Persson, Anders och Eriksson, Lars (2000) *Mångfald i högskolan. Reflektioner och förslag om social och etnisk mångfald i högskolan*. (SOU; Vol. SOU 2000:47). Utbildningsdepartementet.
- Hammersley, Martin. & Atkinson Paul. (2007). *Ethnography. Principles in Practice*. Routledge. London.
- Hilding, Lars-Olof (2011) "Är det så här vi är?" *Om utbildning som normalitet och om produktionen av studenter*, Lund Dissertation in Sociology 93, Lunds universitet



Johnsson, Eva (2011) Socionomutbildningen, i Olofsson, Gunnar & Petersson, Otto (red), Med sikte på profession, akademiska yrkesutbildningar vid ett nytt universitet. Lund: Arkiv förlag

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur

Larsson, Daniel (2011) Programmet för personal och arbetsliv, i Olofsson, Gunnar och Petersson, Otto (red), *Med sikte på profession, Akademiska yrkesutbildningar vid ett nytt universitet*, Lund: Ariadne förlag

Lamont, Michèle., & Swidler, Ann. Methodological Pluralism and the Possibilities and Limits of Interviewing. *Qualitative Sociology*. 2014:37, 153-171

Linnéuniversitetets programkatalog (2017)

Lnu.se (2018) Sociologiprogrammet. <https://lnu.se/program/sociologiprogrammet/vaxjo-ht/> [2018-06-14]

Miller, Jody & Glassner, Barry (2011). "The inside and the outside: Finding realities in interviews". In: Silverman, David (ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. Sage, s. 125-139.

Nilsson-Lindström, Margareta (2012) *Att bli lärare i ett nytt skollandskap. Identitet och utbildning*, Lund: Arkiv förlag

Norman, Sara (2012) Alumniuppföljning - *En uppföljning av Luleå tekniska universitets psykologi- och sociologistudenter under åren 1996-2012*, Luleå Tekniska Universitet Institutionen för Ekonomi, Teknik och Samhälle

Olofsson, Gunnar (2013a) Utbildningskontraktet, i Fasth, Eva och Olofsson, Gunnar (red), *Studenterna och deras utbildningar vid ett nytt universitet*, Lund: Ariadne förlag



Olofsson, Gunnar (2013b) Vilket slags universitet finns i Växjö idag?, i Fasth, Eva och Olofsson, Gunnar (red), *Studenterna och deras utbildningar vid ett nytt universitet*. Lund: Ariadne förlag

Olofsson, Gunnar & Persson, Magnus (2014) *Lagt kort ligger inte. En studie av studenter på gymnasieläroverutbildningen som söker sig till andra yrken*, Sociologidagarna, arbetsgrupp: Utbildningssociologi, Göteborg, 13–15 mars 2014

Persson, Magnus (2016) *Utbildningskontraktets villkor: utbildningsförlopp på en förändrad gymnasieläroverutbildning*, Lund: Arkiv förlag

Petersson, Otto (2011) Polisutbildningen, i Olofsson, Gunnar & Petersson, Otto (red), *Med sikte på profession, akademiska yrkesutbildningar vid ett nytt universitet*. Lund: Arkiv förlag

Repstad, Pål (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. 4., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Ritzer, George (2013) *Sociologisk teori*. Lund: Liber

Steven, Brints (2006) *Schools and societies* 2.uppl., Stanford, Calif.: Stanford social sciences.

Thomsen, Jens Peter (2012) Exploring the heterogeneity of class in higher education: social and cultural differentiation in Danish university programmes, *British Journal of Sociology of Education*, 33:4, 565–585

Utbildningsplan (2014) Fakulteten för samhällsvetenskap, Sociologiprogrammet 180 högskolepoäng, Linnéuniversitetet Kalmar Växjö.
<https://kursplan.lnu.se/utbildningsplaner/utbildningsplan-SGSOC-4.pdf> [2018-06-20]

Wolfgang, Lehmann (2009) *University as vocational education: working-class students' expectations for university*, *British Journal of Sociology of Education*, 30:2, 137-149, DOI: 10.1080/01425690802700164



Wågman, Tony (2013) Avbrott – vilka studenter slutar innan examen? i Fasth, Eva och Olofsson, Gunnar (red), *Studenterna och deras utbildningar vid ett nytt universitet*. Lund: Ariadne förlag

Wågman, Tony (2011) Coaching och sport management, i Olofsson, Gunnar och Petersson, Otto (red), *Med sikte på profession, Akademiska yrkesutbildningar vid ett nytt universitet*, Lund: Ariadne förlag

Öberg, Peter (2011) Livshistorieintervjuer, i Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red), *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber



Bilaga 1

Intervjuguide till studenter

Bakgrundsfaktorer

- Beskriv din uppväxt
- Skolgång
- Berätta om din familj
- Utbildningsnivå
- Arbete
- Intressen
- Hur skulle du beskriva dig själv som person?
- Intressen

Valet av utbildning

- Berätta om varför du valde att söka sociologiprogrammet?
- Första val?
- Funderat på andra utbildningar?
- Hur reagerade din omgivning på ditt utbildningsval?
- Varför valde du Linnéuniversitetet i Växjö?

Erfarenheter av utbildningen

- Beskriv din upplevelse av utbildningen hittills.
- Är utbildningen som du förväntade dig?
- Hur upplever du utbildningens innehåll?
- Kurser
- Undervisningsformer
- Litteratur
- Examinationsformer
- Relevant i relation till framtida yrke?
- Hur upplever du kraven?
- Funderat på att byta utbildning?



- Vad har du för förväntningar på återstoden av utbildningen?
- Något som varit extra roligt/intressant under utbildningen?
- Något som varit extra tråkigt/ointeressant under utbildningen?
- Hur försörjer du dig under utbildningen?
- Hur påverkade dina erfarenheter från praktiken din uppfattning av utbildningen? (för de som haft praktik)

Framtidsplaner

- Vad tror du om arbetsmarknaden för sociologer?
- Hur ser dina planer ut efter kandidatexamen?
 - Arbete eller vidare studier
- Har dina tankar inför framtiden förändrats sedan du påbörjade utbildningen?
- Har du något drömyrke?



Bilaga 2

Intervjuguide – lärare

Läraryrollen

- Beskriv din roll som lärare inom sociologiprogrammet
- Ansvarsområden
- Tjänstekategori
- När började du undervisa på sociologiprogrammet?
- Tidigare undervisningserfarenheter?
- Hur många ”kullar” har du haft?
- Har du undervisat utanför sociologiprogrammet?
- Något som skiljer?
- Vari ligger de största utmaningarna för dig som lärare?
- Vilka är de viktigaste egenskaperna för att vara en bra lärare, enligt dig?
- Om du fick möjlighet att själv bestämma programmets innehåll, skulle du då göra några förändringar, och i så fall vilka?

Relationen lärare-student

- Vilka är de vanligaste reaktionerna från studenterna under inledningen av utbildningen?
- Har du upplevt att du blivit ifrågasatt kring kursinnehåll e dyl., speciellt då du var ny doktorand/oetablerad junior? Är sådant lättare att bemöta med tiden?
- Har du någon gång upplevt motstånd från studenters sida gällande undervisningens form och innehåll? Hur kan det se ut i så fall?
- Vilka är de mest förekommande önskemålen från studenterna? Gällande utbildningens innehåll och utformning.
- Hur reagerar studenterna gentemot de krav som ställs i utbildningen? Förändras detta över tid?
- Examinationer
- Läsning
- Vilka förväntningar har du på studenterna?



- Varierar förväntningarna mellan årskullarna?
- Hur vet man som lärare vilka krav som är rimliga att ställa på studenterna?
- Vilka förväntningar uppfattar du att studenterna har på dig?
- Förändras de under utbildningens gång?
- Varierar de från en årskurs-etta till en annan?
- Vad kommer de med för typ av ärenden – hur ser dialogen ut med studenterna?
- Träffar man alla studenter i lika stor utsträckning?
- Har du känt dig tvungen att revidera kraven på studenterna under utbildningens gång? I så fall, varför och hur?
- Upplever du någon ”kognitiv” skillnad på studenterna efter att de varit på praktik? I så fall, på vilket sätt?
- När är det som roligast att undervisa på sociologiprogrammet?
- När är det inte så roligt?
- Om du skulle vilja undersöka sociologiutbildningen, vilken sorts frågor skulle du ställa då, både till lärare och studenter?



Bilaga 3

Enkät till alla sociologistudenter vid Linnéuniversitetet i Växjö

1. Ange kön kvinna man
2. Ange födelseår på raden nedan.

3. Uppväxtort (ange den ort där du bott längst)

4. Vilken är din behörighet för högskolestudier? (ange gymnasieprogram och om du studerat vid komvux eller folkhögskola)

5. Vad hade du för meritvärde på dina gymnasiebetyg?

6. Vilken utbildning har din moder?
 Förgymnasial utbildning
 Gymnasieutbildning (2-årig)
 Gymnasieutbildning (3-årig)
 Eftergymnasial utbildning (<3 år)
 Eftergymnasial utbildning (3 år eller längre)
7. Vilken utbildning har din fader?
 Förgymnasial utbildning
 Gymnasieutbildning (2-årig)
 Gymnasieutbildning (3-årig)
 Eftergymnasial utbildning (<3 år)
 Eftergymnasial utbildning (3 år eller längre)
8. Vad arbetar din moder med? (titel eller arbetsuppgifter)

9. Vad arbetar din fader med? (titel eller arbetsuppgifter)

10. Har du tidigare erfarenheter av högskolestudier?
 Ja Nej
Om ja: Hur många terminer? _____
Vad har du läst? _____
11. Har du förvärvsarbetat innan du påbörjade dina sociologistudier?
 Ja Nej
Om ja: Hur lång arbetslivserfarenhet har du från tiden innan du påbörjade dina studier?



Vad har du arbetat med?

12. Var sociologiprogrammet ditt förstahandsval till universitetet?

Ja

Nej

Om nej: Vad var ditt förstahandsval?

13. När påbörjade du dina studier vid sociologiprogrammet?
