

Vilja och framtid i frågor kring utbildningsval

GORAN PUACA

Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås

ADEL DAOUD

Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet

Sammanfattning: *Denna artikel belyser hur gymnasieelevers val av framtida yrkes- och studievägar inom ett fordons- och ett samhällsvetenskapsprogram sker utifrån skilda förutsättningar. Med hjälp av begreppet viljeformation visas hur elevers uttryck för viljor inför framtiden interagerar med institutionella villkor inom de båda skolmiljöerna. Genom intervjuer med elever, lärare, rektorer och studievägledare framgår hur strukturella förutsättningar i skolmiljöerna påverkar viljeformationer att antingen formas kollektivt (fordonsprogrammet), eller sporra individuella överväganden (samhällsvetenskapsprogrammet). Begreppet viljeformation baserar sig på Pierre Bourdieus begrepp habitus, här ett specifikt skolhabitus, liksom på Margaret Archers betoning på hur inre angelägenheter och överläggningar formas av strukturella villkor. Beroende på hur olika skolhabitus skapas i de båda skolmiljöerna blir olika praktiker giltiga och meningsfulla, vilket ger olika förutsättningar för elevers reflexiva handlande. Till skillnad mot »rational choice»-perspektivet på aktörers vilja, som given och hierarkiskt ordnad, visar resultatet i den här undersökningen att viljeformationer i skolmiljö snarare är att betrakta som en indikation på elevers skiftande förmåga att hantera mikropolitiska strategier i skolan.*

I det svenska gymnasiesystemet är det en nyttomaximerande rationalitetsprincip som är vägledande för hur unga människor bör fatta utbildnings- och yrkesbeslut (SOU 2008:27; jfr Lundahl, Erixon Arreman, Lundström & Rönnberg 2010). En nyttoprincip som bygger på att den enskilda eleven har en tydlig målsättning, adekvat kunskap om olika utbildningar, samt medvetenhet om det sannolika utfallet av olika utbildningsalternativ (SOU 2008:27). Dessa policybetonningar på utbildningsvalets förutsättningar hamnar nära »rational choice»-perspektivets betoning på preferenser som dels givna, dels hierarkiskt ordnade utifrån hur människor urskiljer en nyttomaximering.

Enligt utbildningssociologisk forskning finns det däremot påtagliga problem med att betrakta utbildningsbeslut i termer av strikt rationella val (Daoud & Puaca 2011, Reay, David & Ball 2005). Utbildnings- och yrkesval tenderar

snarare att vara pragmatiskt rationella utifrån hur utbildnings- och karriärbeslut förankras i dispositioner och förståelse grundad i sociala och kulturella kontexter (Hodkinson & Sparkes 1997). Ett i sammanhanget påtagligt inflytande har specifika utbildningsmiljöer och dessas bidrag till förutsättningarna att forma framtidsval (Reay, David & Ball 2001; Reay 1998; Ball, Davies, David & Reay 2002). Skolans organisatoriska resurser, praktiker och ideal både skapar och omformar elevers dispositioner och förväntningar inför framtiden (jfr Bernstein 2003, Bourdieu & Passeron 1977).

Vad denna artikel belyser är just hur skolmiljön påverkar elevers beslut inom utbildningssystemet. Det sker med utgångspunkt från hur två olika gymnasieprogram bidrar till att tillvarata elevers ambitioner och förväntningar inför framtiden. Vi kommer att ta oss an uppgiften genom att studera vilken roll elevers *vilja* spelar i processen att forma val och framtidsbeslut i skolsammanhang. Det görs på basis av ett empiriskt material bestående av intervjuer med elever, lärare, rektorer och studievägledare vid ett fordons- och ett samhällsvetenskapligt gymnasieprogram, där vi undersöker hur mönster av viljeformationer framträder inom de två programmen.

De undersökta programmen illustrerar i vårt fall skillnaderna mellan en yrkesinriktad och en akademisk präglad skolkultur som strukturerar utbildningar utifrån skilda förväntningar på arbetsliv och vidare studier (Frykholm & Nitzler 1993). Den fråga vi ställer oss är hur framtidsval, uttryckt genom det eleverna säger sig vilja, formas i relation till strukturella förutsättningar inom dessa två skolmiljöer. Utifrån resultat i en tidigare studie (Daoud & Puaca 2011) kunde vi se att olika uttryck för gymnasieelevers viljor är relaterade till varandra, liksom att eleverna inte ensidigt kunde ordna sina framtidsambitioner hierarkiskt. Men vad som inte gavs så stort utrymme i studien var frågan om på vilket sätt elevernas viljeuttryck påverkades av förutsättningarna inom olika gymnasieprogram.

Därför ser vi det som viktigt att närmare undersöka hur en expressiv ordning, när det gäller vad som är rimligt och möjligt att uttrycka och praktisera i olika skolmiljöer, formar elevernas förståelse när det gäller framtidsvägar. Vi utgår från Pierre Bourdieus (1977) begrepp *habitus* och Margaret Archers (2003) betoning på hur våra inre angelägenheter och överväganden formas av strukturella förutsättningar, vilket i det här fallet betyder hur elever förstår sin egen skolgång i relation till framtida utfall, och som vi undersöker utifrån hur skilda *skolhabitus* tar sig uttryck i de olika skolmiljöerna. Vårt bidrag är i det avseendet influerat av den utbildningssociologiska tradition som bland annat Diane Reay m fl (2001) och Stephen Ball m fl (2002) företräder, och som betonar institutionella skoleffekter när det gäller att förstå meningsskapande i relation till hur framtiden kommer att gestalta sig.

EN UTBILDNINGSSOCIOLOGISK AVGRÄNSNING AV VILJEBEGREPPET

Viljan definieras och avgränsas här som dels empiriskt manifesterad dels mikropolitiskt inordnad (jfr Ball 1987). De empiriska manifestationerna utgörs i vårt fall av vad elever säger sig vilja och vilka framtidsmål de menar vara vikti-

ga. Elevers förutsättningar för att i praktiken kunna uttrycka sin vilja ser vi däremot äga rum utifrån skilda förutsättningar inom de skolmiljöer som eleverna verkar inom (Daoud & Puaca 2011). Närmare bestämt utgår vi ifrån att utbildningsprogrammets specifika kulturella och sociala meningssammanhang är väsentliga för hur elever formar sina viljor (jfr Bourdieu 1984).

Vi använder oss av begreppet *viljeformation* för att illustrera hur elevers uttryck för att vilja formas och interagerar med deras skolmiljö. Att elevers vilja är mikropolitiskt inordnad innebär att de viljeformationer vi observerar också sätts i relation till hur skolans målsättningar med respektive utbildningar inordnas i elevernas personliga angelägenheter och framtidsvisioner (Archer 2000). Det vill säga hur och i vilken utsträckning eleverna urskiljer skolan som en möjlighet inför framtiden. Det handlar om att betrakta elevernas förmåga att vilja som en förhandling som sker i samklang med omgivningen. Vad som utgör viljans substans i meningen av dess egentliga eller utlösande och skapande kraft, förbigås i stort sett. Avgränsningen kan givetvis ifrågasättas och åtskillnaden är inte vattentät, men det är de förhandlande aspekterna av hur elevers uttryck för att vilja formas i relation till sociala och kulturella förutsättningar som är vårt huvudsakliga intresse.

Den inriktning som i samhällsvetenskapen tydligast betonar vikten av aktörens vilja i en handlingsteori är det så kallade »rational choice»-perspektivet. Här kommer aktörens vilja i analysen till uttryck genom preferenser, och som en given utlösare av handling (Elster 2000). Kännetecknande för rationella preferenser är att de kan göras explicita och att de kan rangordnas i relation till varandra (Eriksson 2005 s 221). Grundtanken när det gäller »rational choice» är att aktören strävar efter nyttomaximering och att de val aktören föredrar (vill) även kan ses som strategiska beslut för att bäst tillvarata intressen utifrån en given ordning. Samtidigt har kritiken mot tanken om rationella val och preferenser varit massiv. Ifrågasättande av rationella aktörer är stark, i allt från Frankfurtskolans kritik av idén om den upplyste konsumenten (t ex Adorno & Horkheimer 1997), till mer nutida sociologisk kritik mot tanken på en nyttomaximerande aktör skild från sina sociala och kulturella förutsättningar (Archer & Tritter 2000, Beckert 2003; Joas 1996; Ball 2007, 2008).²

Vad vi vill ta fasta på är det problematiska i att betrakta utbildnings- och framtidsbeslut utifrån en rationell preferens- och valstrategi, där unga människor börjar med att urskilja ett utbildningsbehov, för att sedan söka information kring olika handlingsalternativ, utvärdera dem, och slutligen fatta ett välinformerat utbildnings- och framtidsbeslut. Såväl svensk som internationell forskning har uppmärksammat att utbildningsval konsekvent präglas av bristfällig information om skolor och utbildningar, vad de leder till och vad man kan uppnå med dem (Butler & van Zanten 2007, Lauder & Hughes 1999, Lund 2006).

Uppfattningar och förväntningar av framtiden och de val och beslut som vi fattar i fråga om utbildning och yrken byggs upp över tid, och är nära sammanflätat med åsikter och förväntningar som formas i relation till exempelvis familj, vänner och tidigare skolgång. Att »lära välja» är som Per Sjöstrand (1968) beskriver en social lärandeprocess. Människors val och beslutsprocesser sker i meningsskapande kontexter som är socialt, kulturellt och kognitivt

betingade (Ball m fl 2002, Johansson 2009; jfr Sullivan 2006). För unga människor som står i begrepp att fatta framtidsbeslut om jobb och utbildning, är det en process som förankras i en komplex relation till olika meningsskapande sammanhang. Det är sammanhang som i många avseenden blir konstituerande för förståelsen av samhället, dess möjligheter, och vilka vägar som leder vart i framtiden (Hodkinson 1998). Inte minst har skolan som meningsskapande kulturell miljö visat sig vara avgörande för hur människor formar sina framtidsvisioner (Hodkinson & David 2003). Vad det handlar om är att de erfarenheter som elever bär med sig från exempelvis, familj och vänner omformas i skolans värld (jfr Beach & Dovemark 2009, Rosvall 2011).

Även om det huvudsakliga intresset i vår studie är riktat mot specifika meningssammanhang i skolmiljön som påverkar elevernas viljeformationer, inser vi att olika influenser inte på något enkelt sätt kan skiljas ut och kategoriseras. Snarare är viljeformationer att likna med en matris av påverkan som kan beskrivas som överlappande cirklar av individ, familj, vänner och institutioner (Daoud & Puaca 2011, Reay m fl 2001). Den relativa påverkan av dessa olika meningssammanhang är inte bara olika mellan individer utan också föränderliga över tid. Det sker med andra ord en oundviklig överlappning av influenser och otydliga gränser mellan elevers olika erfarenheter relaterade till bakgrund och erfarenheter konstituerade i skolan.

Ett viktigt förhållande, som vi önskar lyfta fram, är att de fokala effekterna av att tillhöra en viss utbildningsmiljö tydliggörs när man studerar viljeformationer mellan kontrasterande utbildningsprogram. Framför allt vill vi göra gällande att det blir tydligt utifrån en mikropolitisk dimension av hur skolan i praktiken kan inordnas inom elevernas viljeformation som en användbar resurs inför framtiden. Det är aspekter som Ball m fl (2002) beskriver i termerna av ekonomiska, kulturella och kognitiva resurser, att urskilja och ta del av samhällets möjlighetsstrukturer.

Frågan är komplex men även väsentlig för att förstå de faktiska möjligheterna eller begränsningarna, som präglar ett framtidsbeslut och hur det sker i relation till människors omgivning. Frågans komplexitet kan illustreras med hur elevernas möjligheter till anpassning och omställning till omvärlden är en sammanflätning av dåtid och nutid liksom av enskilda och kollektiva erfarenheter, och i någon mån aktörers habitus av förkroppsligade strukturer (Bourdieu 1977).

Habitus tenderar att reproducera existerande sociala strukturer till att vara förhållandevis bestående, men de är inte givna över tid och en viss omformning sker kontinuerligt (Bourdieu & Wacquant 1992). Enligt Bourdieu (1998 s 81) består habitus av varaktiga och överförbara dispositioner, vilka internaliseras hos aktörer och strukturerar aktörers möjligheter till handling. I vårt fall handlar det om att undersöka hur handlingsmönster framträder och hur dessa mönster kan sättas i relation till elevers beslutsfattande i skolmiljö. Vi kommer att utgå ifrån en specifik form av habitus som vi här kallar *skolhabitus*. Det är i vår användning en habitusform som både relaterar till institutionella förutsättningar i skolmiljön och till hur eleverna positionerar sig i skolans sociala rum. Hur denna positionering sker ser vi som betydelsefullt för

att förstå det meningsskapande utrymme som förutsätter elevernas viljeformationer.

MATERIAL OCH METOD

Det empiriska material vår studie bygger på är hämtat från två gymnasieprogram inom en gymnasieskola på en mindre ort i sydvästra Sverige.³ Totalt har 27 elever från ett fordons- och ett samhällsvetenskapsprogram först intervjuats genom fyra fokusintervjuer och sedan följts upp med åtta individuella semistrukturerade intervjuer jämt fördelade över programmen. Delar av det empiriska materialet har tillsammans med en öppen enkät använts i en tidigare studie, där vi undersökte de svårigheter som som en hierkisk ordning av viljor innebär. I denna studie (Daoud & Puaca 2011) använder vi oss, förutom av intervjuerna med eleverna, av individuella semistrukturerade intervjuer med två av de ansvariga lärarna för programmen, två rektorer knutna till respektive programriktning, samt de två studievägledare som fanns vid den aktuella skolan.

Urvalet av de två programmen utgick för det första från ansatsen att kontrastera en förhållandevis heterogen skolmiljö sett till könsfördelning och elevernas sociala bakgrund (samhällsvetenskapsprogrammet – SP), och en motsvarande mer homogen skolmiljö (Fordonsprogrammet – FP); jfr Lidgran, Börjesson, Nordqvist & Broady 2006; Sandell 2007). För det andra var ambitionen att illustrera skilda förutsättningar med hänsyn till en yrkespräglad respektive akademiskt präglad skolmiljö. Av eleverna i fordonsprogrammet var samtliga 12 pojkar, medan det samhällsvetenskapliga programmet bestod av 8 flickor och 7 pojkar.

I elevintervjuerna frågade vi eleverna vad de ville uppnå med sin nuvarande utbildning, och vad de ville att framtiden skulle erbjuda dem. De olika intervjuformerna kompletterade varandra såtillvida att fokusgruppsintervjuerna gav oss en inblick i grupp-specifika processer i relation till viljeformationerna och hur olika meningssammanhang både framträder och konstrueras kollektivt (jfr Morgan 1996). De individuella intervjuerna å sin sida gav insyn i hur individuella horisonter framträder inom de olika programmen när det gäller olika möjligheter (jfr Strauss & Corbin 1990).

Vad vi övergripande frågade och samtalade om i våra intervjuer var hur eleverna reflekterade över både hinder och möjligheter för att uppnå det de ville med sin utbildning, samtidigt som vi uppmuntrade dem att tänka »utanför ramarna» och inte enbart i perspektiv av en framtid direkt knuten till nuvarande utbildning. Tidsspannet vi bad dem ta i beaktande var 5–10 år. Eleverna hade mindre än ett år kvar av sin utbildning och de stod alla inför en situation där de var tvungna att fatta avgörande beslut; som att läsa vidare, söka arbete eller flytta hemifrån. Intervjuerna med skolpersonalen följde ett annat mönster. Här var vi intresserade av hur de betraktade elevernas framtidsmöjligheter och hinder inom de två programmen, men också hur de upplevde sina förutsättningar att i praktiken vägleda och uppmuntra elevernas beslut om framtiden.

Materialet, bestående av de transkriberade intervjuerna, har analyserats utifrån en urskiljnings- och jämförelseprocess (Vaughan 1992 s 178) av respondenternas tolkningar och reflektioner i tre steg; (i) med syfte att urskilja individuella och gruppsspecifika likheter och olikheter i betoningar av framtidsmöjligheter och det man säger sig vilja; (ii) hur man relaterar till ett meningsskapande utrymme och således till viljeformationer, samt (iii) jämföra meningsskapande mellan olika skolmiljöer och det vi betonar som en mikropolitisk aspekt av viljeformationer. Det ska tilläggas att alla namn på deltagarna i studien är fingerade.

SKILDA STRUKTURELLA FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR VILJEFORMATIONER

I vårt fall handlar det strukturella utrymmet om avgränsade skolmiljöer som vi kunde observera utifrån olika praktiker och möjligheter för meningsskapande. Kontrasten mellan programmen var påtaglig och verkar bekräfta de studier som gjorts kring skillnaden mellan yrkes- och studieinriktade program (t ex Beach 1999, Johansson 2009). På Fordonsprogrammet präglades utbildningspraktikerna av en anpassning till yrkeskunskap formulerad i samspråk med lokala branschnärings, lärare och rektor. I praktiken innebar det fokus på att lära ut punktlighet, hörsamhet och hantverksskicklighet. I samtal med skolpersonalen beskriver de hur avsaknad av arbetsmoral och känsla för flit är faktorer som gjort det svårt för dem att släppa ut eleverna på arbetsmarknaden. En marknad som personalen såg kräva framför allt hängivna och i någon mån skickliga hantverkare.

Den yrkesinriktade miljön står i kontrast till samhällsvetenskapsprogrammets tillåtande atmosfär. Vid samhällsvetenskapsprogrammet kunde vi lägga märke till självständighet både i elevers studiepraktiker (var eller när de studerade) och samstämmighet mellan både lärare och elever om att det är genom att skapa en kreativ miljö som studier bäst bedrivs. Tanken är, som den programansvarige läraren uttrycker det, att eleverna ska växa i en uppmuntlande miljö. Resultaten av skolgången är också kontrastfylld mellan programmen. Majoriteten av SP-eleverna avgår med ett slutbetyg vid skolan, medan endast hälften av FP-eleverna har ett fullständigt betyg att visa upp efter gymnasiet.

Den gängse uppfattningen bland de olika personalgrupperna var att FP-eleverna är praktiker och ointresserade av skolans teoretiska ämnen, medan SP-elever är bättre förberedda för skolans krav. Eleverna bekräftar i stort också skolpersonalens uppfattning genom deras beskrivningar av sitt skolbeteende. Det påminner om distinktionen som görs i Willis (1983) klassiska studie av konformistiska och ickekonformistiska attityder och skolpraktiker, liksom i Balls (1981) studie i den engelska enhetsskolan Beachside. Där såg man hur »akademiska» elever, som i vårt fall representeras av SP-eleverna, i större utsträckning urskiljer skolan som framtidsmeriterande medan andra på olika sätt hamnar i konflikt med skolans målsättningar.

De varierande strukturella förutsättningarna gör det intressant att undersöka hur viljeformationer kommer till stånd liksom i vilken utsträckning de

kan relateras till de beskrivna skolmiljöerna. Till att börja med är det påfallande i elevernas beskrivningar av vad de vill göra i framtiden, att ingen inom de två elevgrupperna har kunskap om vad som är optimalt i ett givet sammanhang. Vi kan även se att eleverna ger uttryck för en reflexiv hållning utifrån att de försöker väga fördelar och nackdelar mot varandra. Citatet nedan från SP-eleven Monica ger en illustrativ bild av den komplexitet som framträder när elever försöker skapa översikt av framtidsmål och hur de ska uppnås:

Jag hade ju tidigare också tänkt och bli lärare, fast nu börjar jag ångra mig, för att det är så många lärare som blir utbrända. Så jag tänkte att jag skulle läsa vidare nu direkt igen, men, just nu så känns det som om man kommer att jobba kanske ett år, och sen läsa vidare. Fast jag kommer nog söka in till högskolan säkert, bara ifall att, så, men jag vet inte alls riktigt. Det är många som säger, när man pratar med äldre kompisar och så, så säger de ju att om du börjar jobba nu så kan det hända att du fastnar där. Och det är på den vägen det kommer bli, det arbete du kommer att ha, men, jag vet inte, just nu vill jag läsa vidare, i allafall, så. (Monica; enskild intervju)

Monica ger här röst åt en osäkerhet hon delar med de flesta av sina klasskamrater. För det stora flertalet elever innebär framtidsval att i praktiken kunna hantera en viss ambivalens och ovisshet, när det gäller vad man själv vill och hur det är möjligt att uppnå. Men skillnader mellan programmen framträder utifrån hur framtidens osäkerhet fixeras med hjälp av strukturella dispositioner i skolmiljön. Det handlar om hur skolan görs användbar av eleverna för att kunna navigera i en osäker tillvaro.

Vad vi kunde se var att elevers uttryck av viljor tenderade att vara reproduktiva utifrån skilda förutsättningar inom programmen, och att det framkom gruppsspecifika dispositioner som inte kunde särskiljas från de skolmiljöer eleverna verkade inom (jfr Bourdieu 1977). Påtagligt var att viljeformationerna inordnades olikt utifrån hur elevers såg på sina möjligheter inför framtiden som antingen en kollektivt inbäddad avgränsning när det gäller FP-eleverna, eller som i fallet med SP-eleverna, ett mindre gruppsspecifikt och i större utsträckning ett individuellt projekt inför otaliga framtidsmöjligheter (Daoud & Puaca 2011).

Förutom skillnaden mellan en kollektiv och individuell betoning på hur framtidsvägar gestaltas bland elevgrupperna, var de viljor som SP-eleverna ger uttryck för sammantaget förenliga med programmets utbildningsmål. Skolan inordnades hos SP-eleverna som en meriterande möjlighet inför framtiden. FP-eleverna å sin sida relaterade i större utsträckning till ett meningsskapande, nära knutet till praktiska och konkreta erfarenheter i programmiljön. Till exempel nämner de klasskompisar eller vad de urskiljer som en praktisk nytta med utbildningen som viktiga i skolmiljön.

FP-eleverna betonade även ofta att deras skolgång inte var nödvändig just när det gäller yrkesrelevanta kunskaper. I dialogen nedan (enskild intervju) ger FP-eleven Tor sin berättelse om vad som utgör motsättningen mellan en i praktiken användbar kunskap och skolans kunskapssyn:

Intervjuare: Vad är det viktigaste anledningen till att du går i gymnasiet?

Tor: Jag skulle börja med att säga att det är krav, faktiskt, i dagens samhälle behöver man minst gymnasiet, sen är det ju kunskap... nej betyg, för det måste jag visa upp, sen är det vänner och kunskap, hade jag fått bestämma så hade jag börjat jobba direkt, egentligen, det är ingen som tvingat mig, men hade jag fått bestämma så hade jag, jobbar direkt, du lär dig mest, du kan inte lära dig att jobba, hänger du med, det är dumt att det är så mycket teori.

Intervjuare: Hur tänker du kunskap?

Tor: Jag teoretisk, det är oftast de med sämst betyg som är duktigast mekaniker så ... jag har inte sämst betyg, men de som är helt kassa på teori är duktigast, du valde praktisk program för att du skall jobba praktisk.

Intervjuare: Vill du se några förändringar genom gymnasieskolan?

Tor: Mer självständighet... de är så hårda. Jag säger inte att du skall komma för sent, men säg att du skall på begravning, då behöver jag ringa och intygat för att visa att jag varit där, det räcker... vi hade en kille i klassen, hans farfar dog, de var tajta, han sa det till sin lärare, då sa han då vill jag se ett intyg när du kommer imorgon, då stod han och grät.

Intervjuare: Kom han med intyg?

Tor: Hans morsa ringde och skällde ut han [läraren], det är lite galet.

Framträdande i dialogen med Tor är en misstro till skolans kunskapsanspråk, samtidigt som de förhållningsregler som finns på utbildningsprogrammet ifrågasätts. Tor påpekar dock att det är hans eget beslut att läsa programmet, även om han ger uttryck för att det är ett beslut som fattades utifrån vad han upplevde som ett samhälleligt krav på att ha en utbildning. Intressant är, som Archer (2003, 2007) påpekar, att det för den enskilda aktören alltid är en fråga om inre överläggningar, där aktörer ser sig som upphovsmän till sina egna framtidsprojekt. Men aktörers reflexiva krafter och förmåga att kunna formulera de inre målsättningarna sker utifrån skilda förutsättningar beroende på vår meningsskapande omgivning. I Tors fall blir det tydligt genom en motsägelsefull beskrivning av vad som utgör en användbar kunskap för honom i framtiden, liksom vilken nytta han har av skolan.

SKOLHABITUS OCH VILJEFORMATIONER

Skolmiljön utgör för eleverna en strukturerande struktur i Bourdieus (1977) mening. Men det är i våra samtal med eleverna även påtagligt reflekterande aktörer som vi ser överväger valsituationer, och som på ett dynamiskt sätt formar och överväger sina inre angelägenheter (Archer 2003).⁴ Vår ingång är att positionera ett habitus i relation till ett aktörskap och det reflexiva uttryck som vi ser kännetecknar viljeformationer (jfr Daoud & Puaca 2011). Vi kan i vårt material se att de olika elevgrupperna många gånger ger uttryck för liknande viljemanifestationer, till exempel att få ett bra jobb, fullfölja sin utbildning, eller att skaffa eget boende och familj, men att det snarare är smak som avgör distinktionen i substans mellan grupperna; exempelvis vilket jobb, vil-

ket typ av boende och vilken slags utbildning som står på spel (Bourdieu 1984).

För att finna källan till distinktioner som tycke, smak, eller för den delen åsikter, är det enligt Bourdieu (1984 s 249) nödvändigt att först särskilja ett *klasshabitus*. Denna typ av habitus har som uppgift att sammanföra aktörer som har liknande erfarenheter såväl socialt, kulturellt som ekonomiskt (Bourdieu 1998). Den form av klasshabitus vi lyfter fram är de dispositioner vi kan se formas inom de två programmen. Det är också dessa mönster av dispositioner vi ser utgör elevers skolhabitus och som vi sätter i relation till skillnader mellan viljeformationer hos elevgrupperna.⁵ Det är en form av habitus som påverkas av de programspecifika förhållandena av att värdera utbildningens nytta, och som i någon mån måste internaliseras bland eleverna om de ska kunna fullfölja sin utbildning.

När det gäller fordonsprogrammet är det en miljö präglad av anpassning till en branschanpassad skolagenda, där den huvudsakliga målsättningen med utbildningen är att bli anställda i manuella yrken. Däremot varierar synen på hur målet ska uppnås mellan lärare och rektor och elever vid programmet. FP-programmets rektor menar att det finns ett spänningsfält mellan lärare och elever, som i praktiken innebär att han får en medlande funktion mellan elever och lärare, men även i relation till det som uttrycks som branschkrav (jfr Hellsten & Pérez Prieto 1998):

[V]i har ju haft en hel del, ja, hur ska jag säga, missnöje från de fordons elever vi har. Och det är inte bara nu, de senaste åren, utan det har väl varit under lång tid. Men, vi har ju haft mycket diskussioner [lärarna] och jag, kring detta, framför allt kring bemötandet av eleverna. Så fordonsprogrammet, ja framför allt de här praktiska programmen. Det är svårare för dem, för de har en industri att komma ut till här. Industrin sätter ett visst tryck på lärarna. De elever som du släpper ska ha de och de kunskaperna, och det trycket har man inte då på, samhälls- eller natur- eller, de programmen. Så att det där trycket tror jag har speglat av sig, så att lärarnas sätt att vara gentemot eleverna, det har blivit så att de känner den här pressen hela tiden. Och de, när eleverna då inte riktigt uppfyller de krav som, som fordonsläraren tycker de ska ha, så uppstår ett missnöje bland fordonslärarna. Och så smittar det av sig på eleverna va, så att det är en liten ond cirkel där. Ja, vi har diskuterat mycket kring detta, att vi får ändå ut elever, i arbetslivet som ändå, även om de får med sig halva utbildningen, så är de anställningsbara inom, kanske inte fordonsbranschen, men inom en hel del andra branscher. Så är det ju med alla program, många elever är inte riktigt anställningsbara, åtminstone inte när de går ut här. Det, ja.... (FP-rektor A; enskild intervju)

Vad som framkommer i samtalen med rektor och läraren vid fordonsprogrammet är att de jämför sina förutsättningar med de studieförberedande programmens utifrån att dessa inte har branschkrav och därmed ett större handlingsutrymme, när det gäller undervisningen. En annan aspekt är hur ambitionerna hos FP-eleverna framställs av lärarna, där de beskriver elevernas mål-

sättningar som orealistiska. Elevernas bristande realism i relation till sina framtidsutsikter framträder utifrån tre punkter i FP-personalens beskrivningar.

För det första att den tid eleverna har på sig för att lära sig komplicerade fordonssystem är begränsad. Det kräver för det andra motiverade elever och strukturerade studier, och det är även här personalen urskiljer problemet för en stor grupp av FP-eleverna. För det tredje ser lärarna att eleverna har bristande motivation när det gäller studierna i kärnämnen, men där lärarna påpekar att dessa är avgörande för både yrkeskunnandet och anställningsbarheten. Den programansvarige läraren vid fordonsprogrammet uttrycker det som att ett ofullständigt betyg signalerar en omotiverad arbetare i ett arbetsgivarperspektiv.

I relation till de praktiker som framträder inom FP-miljön blir också att passa tider en tongivande symbolfråga, vilken praktiseras genom det FP-rektorn kallar »en policy av låsta dörrar». Det innebär att elever som inte kommer till lektioner i utsatt tid inte kommer in i den avskärmade del av skolan där fordonsprogrammet bedriver undervisningen. Eleverna får då vänta till nästa lektionstillfälle. Att komma i tid representerar i FP-miljön både anställningsbarhet och motivation som inordnas en övergripande praktik för att förmedla det som ses som arbetslivets krav i skolmiljön.

De låsta dörrarna återkommer på många sätt i såväl skolpersonalens som elevernas berättelser. Det är en praktik som blir till en viktig knutpunkt där elevgruppen både formas och omformas som kollektiv utifrån de konflikter som skapas. För skolpersonalen framträder en grupp som inte har motivation, medan det för eleverna blir sammanhållande i gruppen utifrån hur de hanterar konflikter med lärarna.

Men konflikter skapar problem om eleverna ska kunna fullfölja sin utbildning. Det visar sig i elevernas berättelser utifrån att det är en förhållandevis kontrastfylld framställning av hur de å ena sidan hoppas på ett slutbetyg och hur de å den andra strävar efter att hålla samman som grupp. De är med andra ord angelägna om att tillgodogöra sig skolan som en merit, även om de inte strävar efter att anpassas till utbildningsmässiga målsättningar i skolmiljön (fordonsprogrammet, fokusintervju):

Nils: Så har det slutat två stycken.

Olof: Det är ju onödigt att sluta i trean.

Oscar: Visserligen så låg de på ettans kurser, ...

Intervjuare: Vad har fått er att stå ut då liksom, ni har inte slutat?

Olof: Det är typ vi, ...

Nils: Tusenlappen.

Olof: Ja tusenlappen, och sen så är det typ att det, vi jävlas tillsammans typ.

Nils: Hade jag fått ett erbjudande då hade jag nog först, provanställning möjligtvis, och sen fast då. Då hade jag inte varit här idag.

Andreas: Nä.

Olof: Det är nog inte någon av oss som hade varit.

Nils: Jag har ju i och för sig inte engagerat mig i att leta jobb så fruktansvärt, men skulle det vara som så att man fick tag på ett jobb, man hoppar av

skolan, bestämmer sig, blir man av med det jobbet så står man där sen, utan.

Joachim: Det är ju lika bra att gå utbildningen här och...

Intervjuare: Att det är någon trygghet då ändå att...?

Oscar: Mm, man vet vad man har typ, det räcker om man har godkänt i.

Nils: Matte.

Oscar: I grundämnena så är du, så räknas du som gymnasiekompetent. Då kan du ju alltid, vidare, vidareutbilda dig i fall du skulle vilja det.

Att få studiemedel, liksom även förhoppningen om att faktiskt få ett godkänt gymnasiebetyg, blir på många vis avgörande för varför eleverna kommer till skolan. Anmärkningsvärt är den starka formuleringen av *vi* som vi hittar i deras berättelse: »även om *vi* inte får mycket till utbildning här så kan *vi* eventuellt få ett betyg».

Det finns en grupp känsla i berättelserna bland FP-eleverna, som vi inte lika tydligt kunde se hos SP-eleverna. De senares berättelser kretsar framför allt kring konflikter med lärare och upplevelser av bristande undervisning vilket fungerar enande i gruppen. En funktion som berättelserna verkar ha är att FP-elever ser sin egen skolgång i perspektiv av en stark kollektiv förankring. Det sker genom att eleverna inordnar sina ambitioner inför framtiden utifrån gruppen (som en strukturerande struktur), där viljeformationer sker i samklang med gruppen (jfr Bourdieu 1977). Det bidrar till att deras strävan inför framtiden formas utifrån en konfliktfylld förståelse av hur skolan bidrar till deras framtid och vilken nytta de har av skolkunskaper.

De övergripande konsekvenser vi ser av elevgruppernas formuleringar av olika yrkes- och utbildningsval och skilda skolhabitus är en ojämlig fördelning av utbildningsmeriter; ett mått på marknadsvärde av utbildning utifrån vad den kan användas till. Vi kunde exempelvis se att många av FP-eleverna förstod att deras utbildning hade ett begränsat meritvärde, eftersom de inte visste ifall de skulle få något betyg och för att möjligheterna att få ett arbete i vilket fall som helst var osäkra.

FP-elevernas ambition var i det avseendet att överhuvudtaget få ett betyg att visa upp efter utbildningen. För SP-eleverna är det mer av en omvänd ordning. De har inget gemensamt yrke eller studieväg efter gymnasiet, som avgränsas i deras skolmiljö. Istället är det nyttan av studiemeriter som blir enande och då hur dessa bäst kan göras distinkta som ett värde inför framtida högre studier. Vi kan se det genom att både elever och lärare vid samhällsvetenskapsprogrammet låter förstå att det inte räcker med ett godkänt betyg, utan ett betyg som ger en fördel gentemot andra. Det vill säga en alternering av utbildningens relativa värde (Nash 2007).

Här är det också individuella projekt som får utrymme i stället för de enande kollektiva berättelser som vi hittade i FP-miljön. Det finns helt enkelt få kollektiva projekt att fästa sig vid. Vid vår intervju med SP-läraren är det också denna osäkerhet och frågan om egenansvar i en konkurrensutsatt omgivning som han anser vara en av skolans huvuduppgifter att förmedla:

[F]ör det gäller liksom, det har väl varit lite av en trend hos oss, och det förekommer väl i huset också att, att man ska lära sig ta ansvar för sin egen situation. Och som vi säger här, det är också ett, att klara sig sen på högskolan, för det är ju ändå så här jämförelsevis att, vi faktiskt bryr oss om Pelle och Lisa. Men du vet ju ändå hur det är på högskolan, naturligtvis förstklassig undervisning, men samtidigt så är det ju så att det är väldigt lätt att försvinna där i mängden. Du har ju inte i de flesta utbildningar i alla fall, nån mentor som klappar dig på huvudet och, för eleven. Och hur går det för Pelle utan? Det är ju: antingen går det eller så går det inte. Och, det är liksom en annan värld va. Det är många frestelser naturligtvis, men här har vi ju ändå det här mentorssystemet och så att, det finns också det här att de ska forstras att ta ansvar, det här och det här ska vara klart till den och den tiden, för det kommer andra tider, och det kan ju gälla väldigt begåvade elever också. (SP-lärare A; enskild intervju)

Att hitta navigationspunkter inför framtiden är svårt och som SP-läraren ger uttryck för behöver eleverna stöttning från skolans sida. SP-eleverna uttrycker också en medvetenhet om att programmet inte skapar någon tydligt utstakad väg till utbildning eller jobb. På frågan om vad eleverna upplevde som mest oroväckande inför framtiden, var det antingen risken att inte få ett arbete eller att ha utbildat sig fel. Men de förankrade samhällsvetenskapsprogrammet som en bra grund utifrån att de uttryckte att få alternativ utesluts inför framtiden (SP-elever; fokusintervju):

Eva-Lena: Och sen tänker jag om man har stora ambitioner i dag, alltså hamna på nån hög post eller någonting, och läser mycket för det, och sen gifter man sig och får barn och det, och då kanske inte jobbet längre, då kanske man skiter i det, för att, alltså, då, och såna jobb med, då krävs det mycket av en att man är där dygnet runt, och då kanske det inte spelar någon roll längre heller så, alltså att andra, alltså vad man prioriterar nu, tänker man på sig själv liksom att man ska ha ett jobb och, ha det bra liksom, och köpa det man vill, men, alltså prioriteterna kanske förändras liksom med årens gång med...

Katarina: Men på det sättet är det ju bra att liksom ha gått samhäll, för då har du ju även, om du, tycker, vill hoppa på en ny utbildning, då har du liksom, detta att stå på, då kommer du ju vidare, ändå...

Eva-Lena: Man kan ju välja om nästan vad man vill om det skulle bli katastrof, det är ju inte så att man bara har en nisch som man kan gå inom, så, vill jag inte jobba med människor utan datorer så kan man verkligen, alltså vi har ju ändå, chans att välja om, även om det inte är så kul efter 5 år så klart, men...

Det finns i våra samtal med eleverna vid SP-programmet en samstämmighet i hur de uttrycker sig kring sin utbildning och hur de resonerar tillsammans utifrån hur den bidrar till deras framtid; oavsett om det gäller studier, arbete eller som i många fall familjebildning. Skillnaden gentemot fordonsprogrammets elever är att vi inte finner någon ensidig fokusering på lön, praktisk nytta

i yrket, eller godkänt betyg. Vad som istället återkommer är en gestaltning av »min självvalda väg» till utbildning och arbete i berättelserna. Samtidigt ger det dem en fördel sett till skolresultat och att deras inställning till sin utbildning är förhållandevis samstämmig med skolans målsättningar.

Skillnaden mellan elevgrupperna när det gäller vad man önskar göra i framtiden var att SP-eleverna uttryckte en stor variation av framtida studier och yrken, där de bland annat nämnde att man ville läsa juridik, ekonomi, journalistik eller bli lärare. Däremot var de oklara beträffande innebörden av vad dessa studier innebär, eller vad ett sådant jobb egentligen går ut på. Vad som var tongivande i SP-elevernas berättelser kring sina framtida yrken var att hitta en personlig tillfredsställelse i själva yrkesutövandet i kombination med en försörjning. Det skiljer dem gentemot FP-eleverna. Bland FP-eleverna är möjliga framtidsyrken tydligt avgränsade främst inom den yrkessektor de utbildas inom, eller som i några fall yrken de betraktar som lönemässigt lukrativa, och som de ser som möjliga att få utifrån sin nuvarande yrkesutbildning. Själva tillfredsställelsen av yrkesutförandet, och innebörden av att ha ett bra jobb, ramas här in utifrån att ha bra arbetskamrater och bra lön.

SKOLHABITUS I RELATION TILL SKOLANS FÖRTJÄNSTER

Det som i vårt fall markerar en skillnad mellan programmen är hur elever ger uttryck för sina inre angelägenheter i relation till skolans förtjänster. Vad vi kan se i vårt material är exempel på samstämmighet i elevernas viljeformationer sett till exempelvis anställning, utbildning, och i många fall en vilja att skaffa familj, men den innebörden eleverna ger av att vara anställd eller utbildad varierar utifrån de avgränsade skolmiljöerna. I någon mån uttrycker eleverna sina viljor utifrån sin förståelse av möjlighets- och begränsningsstrukturer i samhället. En förståelse som i sin tur sker utifrån skilda förutsättningar inom programmen.

Vi ser det i förhållande till hur individens möjligheter att positionera sig varierar i relation till gruppen, och hur individuella projekt och praktiker de facto kan operationaliseras i programmen. En konsekvens är att det finns mer utrymme för ett reflexivt och självständigt aktörskap i det samhällsvetenskapliga programmet samt att det är en självklarhet att det till syvende och sist är ens eget ansvar att skapa sig en framtid. Teoretiskt sett blir konsekvensen att den strukturella miljön uppmuntrar SP-eleverna att överskatta sina reflexiva möjligheter och underskatta sitt habitus. Det motsatta förhållandet råder för FP-eleverna.

Vad vi här vill trycka på är beroendet av ett specifikt skolhabitus för att eleverna ska kunna skapa sig en förståelse av framtiden och att tillgodogöra sig skolans förtjänster; till exempel hur elever förstår en framtida arbetsmarknad och den faktiska roll skolan har i relation till utsikten att få ett arbete. För Bourdieu (1984) är aktörers strävan i världen och deras förståelse av densamma skapade i relation till olika fält och kapital som investeras i dessa, och det habitus som skapas. Det kan ses utifrån Andrew Sayers (2005 s 949) betoning på att undersöka det aktörers reflexivitet inte förklarar utifrån hur

skilda sociala sammanhang påverkar de beslut som fattas, och som medför skilda förutsättningar att tolka och ta del av tillgängliga resurser.

Vi kunde till exempel i vårt tidigare citat med Monica (s 107) aktualisera en i grunden epistemologisk fråga kring hur framtidsbeslut alltid är osäkra. Men genom att sätta hennes osäkerhet i relation till ett specifikt skolhabitus, blir Monica något av en idealelev i det svenska meritokratiska utbildningssystemet. Detta då hennes överväganden mellan olika framtidsvägar och den osäkerhet hon uttrycker baseras på valmöjligheter som i sin tur förutsätter skolmeriter (jfr Beach & Dove-mark 2009). Eller som Ball (2007 s 175 f) uttrycker det »a mix of classical liberalism's competitive individual» å ena sidan med en »active selfgoverning citizen» å den andra.

Vi vill här knyta an till vår tidigare argumentation för att konkurrensen och valfriheten i det svenska gymnasiesystemet utgår från elevers rationellt gjorda prioriteringar som ett kvalitativt egenvärde. Vad det säger oss är att elever i någon mån måste fatta beslut om skolan och framtiden utifrån en nyttomaximerande rationell mall ganska lik den vi finner i »rational choice»-traditionen, men där problemet är elevers förståelse av hur skolan bidrar till deras framtid vilket i praktiken avgör deras förmåga att göra skolan till en meriterande erfarenhet.

Problemet beskrivs av Brown (2006 s 283) som att förstå skillnaden mellan ett absolut värde av skolkvalitéer, till exempel att lära sig något, och en relativ dimension där utbildningskvalitén består av egna skolresultat mätt i relation till andras skolresultat. Det ger en mikropolitisk innebörd som innebär att elever förhandlar och omförhandlar nyttan med skolan utifrån specifika avgränsningar när det gäller att tolka och förstå skolans meritvärde (Butler & van Zanten 2007).⁶ En förhandlingsprocess som hos den här studiens två elevgrupper sker utifrån skilda förutsättningar av att kunna praktisera kunskap inför framtiden i olika skolmiljöer.

Det handlar om de bedömningar eleverna gör för att kunna ta ställning till hur förhållanden utanför skolan påverkar det de väljer att göra i skolan. Vad det i sin tur inbegriper är mekanismer på systemnivå som möjliggör att utbildningsmeriter ger fördelaktiga anställnings- och samhällspositioner (Archer 1979, Collins 1979, Svensson 1978), samtidigt som det ställer krav på eleverna att se dessa positioner som eftersträvansvärda (jfr Reay m fl 2005). Det står med andra ord resurser på spel som inte är tillgängliga för alla. Därför ser vi också elevernas viljeformationer som uttryck för olika mikropolitiska förhandlingar. Att vilja är i det avseendet inte givet utifrån rationella preferenser utan är snarare att betrakta som social kamp om utrymme. Genom skilda förutsättningar i skolmiljön, och hur elever formar ett skolhabitus, ges skilda möjligheter till ett reflexivt tolkningsutrymme för att förstå framtiden och agera inom skolans kunskapsmonopol.

AVSLUTNINGSVIS

De olika viljeformationer vi har undersökt är i någon mening ett mått på elevernas skiftande förmåga att hantera hur skolans meriterande aspekter kan inordnas som en inre angelägenhet kring möjligheter och begränsningar i samhället. Beroende på hur ett skolhabitus kommer till stånd blir för det första

olika praktiker giltiga och rimliga, vilket för det andra ger olika förutsättningar för elevers reflexiva handlande. Det är utifrån dessa egenheter vi vill flagga för att viljans roll i ett utbildningssociologiskt perspektiv kan bidra till en mer holistisk förståelse av våra inre formulerade angelägenheter i relation till strukturella förutsättningar.

Samtidigt visar det på en viktig kontrast till »rational choice»-antaganden om preferensbildningar, eftersom det blir orimligt att särskilja viljeformationer från förutsättningar i skolmiljön. Vårt bidrag är i sammanhanget blygsamt och frågan behöver undersökas närmare. Men inte minst i skenet av den senaste tidens policyförskjutning, där individuella val tenderar att ses som uttryck för personliga preferenser och fallenhet, ser vi det som ett viktigt område att forska vidare inom. Om detta i sin tur länkas till social kontroll och makt, ger det ytterligare en dimension till varför vi bör veta mer om viljans betydelse och hur den fungerar, samt hur detta påverkar elevernas val av och i skolan (jfr Ball 2003).

ABSTRACT

Puaca, Goran & Adel Daoud: An inquiry of wants in educational choices. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 16, No. 2, pp. 100–117. Stockholm: ISSN 1401-6788

This article explores how upper secondary students' decision making in relation to future career and study paths, are based on different structural conditions in a vehicle and a social science study program. We approach the issue by introducing the concept of *want formations* in order to relate students' expressions of future ambition with school-specific context of sense-making. Through interviews with students, teachers, principals and student counselors, we were able to discern how structural conditions in the investigated school environments encouraged want formations as either collectively anchored (vehicle program), or as reflexive and elaborative (social science program). Theoretically, want formations are addressed by applying Pierre Bourdieu's concept of habitus, in our case as a specific school habitus, and Margaret Archer's emphasis on how our internal affairs and deliberations are shaped by structural conditions. Depending on how a school habitus is inculcated within the study programs, different practices are seen as valid and realistic, providing different conditions for students' reflexive action. In contrast to rational choice assumptions of wants, denoted as stable and hierarchically ordered preferences, our results indicate that want formations in school environment rather is to be considered as measures of students' varying ability to handle micro-political affairs in educational contexts.

Keywords: wants, school habitus, decision making, micro-politics.

NOTER

Vi vill tacka de två anonyma granskarna och Biörn Hasselgren, ansvarig redaktör för *Pedagogisk Forskning i Sverige*, för insiktsfulla kommentarer och handfasta tips till förbättringar av det ursprungliga manuskriptet. Likaså riktas ett stort tack till Den-

nis Beach, Freddy Castro, Bengt Larsson och Håkan Thörn för deras kommentarer till manuskriptet i dess olika stadier.

1. Betydelsen av »vilja» som verb gränsar till begrepp som eftersträva, åstunda och önska (Nationalencyklopedins ordbok, 2004). Vår användning av begreppet vilja ska ses i den samhällsvetenskapliga traditionen av att betrakta aktörers vilja som en delförklaring till motiv för handling (jfr Goodin 2001).
2. Det är kritik som i viss utsträckning även delas med holistiska förespråkare av »rational choice», där sociala strukturer, tillsammans med normer, urskiljs som nödvändiga i analysen av rationella val (se t ex Boudon 2003, Coleman 1988, Elster 1990, Goldthorpe 1998). Rational choice-perspektiven är med andra ord inte enhetliga, men rangordningar av preferenser är bärande som idé oavsett om vi tittar på mer nyanserade versioner eller i mer traditionella versioner som i t ex Beckers (1993) tolkning.
3. Det empiriska material artikeln bygger är en del av ett fältarbete som pågick mellan november 2007 till maj 2008.
4. Intressanta bidrag har i sammanhanget givits för att förena Bourdieus habitusbegrepp med Archers betoning av hur våra inre angelägenheter formas. Två teorier med till synes motstridiga ontologiska och epistemologiska förutsättningar (jfr Elder-Vass 2007, Wennerström 2003).
5. Denna indelning kan givetvis expanderas till en större variation av habitus, t ex individuella habitus i relation till klass, genus eller familj. Vår användning av ett skolhabitus är ett tillvägagångssätt av att göra ett institutionellt habitus operationellt i relation till de mest framträdande dispositionerna som vi kunde observera (Bourdieu 1984).
6. Inom den utbildningssociologiska traditionen är det främst en fråga om våra möjligheter att anpassa oss till ett kunskapsmonopol. Det inkluderar dimensioner som är, kognitiva och samhälleliga (Boudon 1974), kulturella och ideologiska (Bourdieu & Passeron 1977), eller allt sammantaget (Bernstein 2003).

LITTERATUR

- Adorno, T.W. & Horkheimer, M. 1997: *Dialectic of enlightenment*. London: Verso.
- Archer, M.S. 1979: *Social origins of educational systems*. London: Sage.
- Archer, M.S. 2000: *Being human: The problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M.S. 2003: *Structure agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M.S. 2007: *Making our way through the world: Human reflexivity and social mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M.S. & Triter, J.Q. 2000: *Rational choice theory: Resisting colonisation*. London: Routledge.
- Ball, S.J. 1981: *Beachside Comprehensive: A case-study of secondary schooling*.
- Ball, S.J. 1987: *The Micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Routledge.
- Ball, S.J. 2007: *Education policy: Understanding private sector participation in public sector education*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Ball, S.J. 2008: *The education debate*. Bristol: Policy Press.
- Ball, S.J., Davies, J., David, M. & Reay, R. 2002: »Classification» and »judgement»: Social class and the »cognitive structures» of choice of higher education. *British Journal of Sociology of Education* 23(1), 51–72.
- Beach, D. 1999: Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(4), 349–365.

- Beach, D. & Dovemark, M. 2009: Making right choices: An ethnographic investigation of creativity and performativity in four Swedish schools. *Oxford Review of Education*, 35(6), 689–704.
- Becker, G.S. 1993: *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Beckert, J. 2003: Economic sociology and embeddedness: How shall we conceptualize economic action? *Journal of Economic Issues*, 37(3), 769–787.
- Bernstein, B. 2003: *Class, codes and control. Vol. 3: Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge.
- Boudon, R. 1974: *Education, opportunity, and social inequality: Changing Prospects in western society*. New York: Wiley.
- Boudon, R. 2003: Beyond rational choice theory. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 1–21.
- Bourdieu, P. 1977: *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1984: *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. 1998: *Practical reason: On the theory of action*. Stanford, Ca: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. 1977: *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu P. & Wacquant, L.J.D. 1992: *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brown, P. 2006: The opportunity trap. I H.P. Brown, J-A. Dillabough & A.H. Halsey (red): *Education, globalization and social change*. Oxford: Oxford University Press.
- Butler, T. & van Zanten, A. 2007: School choice: a European perspective. *Journal of Education Policy*, 22(1), 1–6.
- Coleman, J.S. 1988: Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94(1), 95–120.
- Collins, R. 1979: *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Daoud, A. & Puaca, G. 2011. An organic view of want formation: pragmatic rationality, habitus and reflexivity. *British Journal of Sociology of Education*, 32(4), 603–622.
- Elder-Vass, D. 2007: Reconciling Archer and Bourdieu in an emergentist theory of action. *Sociological Theory*, 25(4), 325–346.
- Elster, J. 1990: When rationality fails. I K.S. Cook & M. Levi (red): *The Limits of Rationality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Elster, J. 2000: *Ulysses unbound: Studies in rationality, precommitment, and constraints*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eriksson, L. 2005: *Economic man: The last man standing*. Göteborg: Göteborg University, Department of Political Science.
- Frykholm, C. & Nitzler, R. 1993: Working life as pedagogical discourse: empirical studies of vocational and career education based on theories of Bourdieu and Bernstein. *Journal of Curriculum Studies*, 25(5), 433–444.
- Goldthorpe, J.H. 1998: Rational action theory for sociology. *British Journal of Sociology*, 49(2), 167–192.
- Goodin, R. 2004: Adaptive preferences: Philosophical aspects. I N.J. Smelser & P.B. Baltes (red): *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. Oxford: Elsevier.
- Hellsten, J. O. & Pérez Prieto, H. 1998: *Gymnasieskola för alla... andra. En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Hodkinson, P. 1998: The origins of a theory of career decision-making: A case study of hermeneutical research. *British Educational Research Journal*, 24(5), 557–573.
- Hodkinson, P. & James, D. 2003: Transforming learning cultures in further education. *Journal of Vocational Education & Training*, 55(4), 389–406.

- Hodkinson, P. & Sparkes, A.C. 1997: Careership: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29–44.
- Joas, H. 1996: *The creativity of action*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johansson, M. 2009: *Anpassning och motstånd: En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 281) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lauder, H. & Hughes, D. 1999: *Trading in futures. Why markets in education don't work*. Buckingham: Open University Press.
- Lidegran, I., Börjesson M., Nordqvist I. & Broady, D. 2006: I korsningen mellan kön och klass: Gymnasieskolan i riket, i Uppsala och i Gävle. I *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Stockholm: Skolverket.
- Lund, S. 2006: *Marknad och medborgare – elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser*. Växjö: Växjö University Press.
- Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Lundström, U. & Rönnberg, L. 2010: Setting things right? Swedish upper secondary school reform in a 40-year perspective. *European Journal of Education*, 45(1), 49–62.
- Morgan, D. 1996: Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129–152.
- Nash, R. 2007: Progress at school and school effectiveness: Non-cognitive dispositions and within-class markets. I S.J. Ball, I.F. Goodson & M. Maguire (red): *Education, globalisation and new times*. London: Routledge.
- Reay, D. 1998: ›Always knowing› and ›Never being sure›: institutional and familial habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13(4), 519–529.
- Reay, D., David, M. & Ball, S.J. 2001: Making a difference? Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online*, 5(4). <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html> (2011-04-15)
- Reay, D., David, M.E. & Ball, S.J. 2005: *Degrees of choice: Social class, race and gender in higher education*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Rosvall, P.-Å. 2011: Pedagogic practice and influence in a vehicle programme class. I E. Öhrn, L. Lundahl & D. Beach (red): *Young people's influence and democratic education: Ethnographic studies in upper secondary schools*. London: Tufnell Press.
- Sandell, A. 2007: *Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. (Malmö studies in educational sciences, No 31) Malmö: Holmbergs.
- Sayer, A. 2005: Class, moral worth and recognition. *Sociology: The Journal of the British Sociological Association*, 39(5), 947–963.
- Sjöstrand, P. 1968: Att lära välja. (Rapporter från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 35) Göteborg: Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990: *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications.
- Sullivan, A. 2006: Students as rational decision-makers: The question of beliefs and attitudes. *London Review of Education*, 4(3), 271–290.
- Svensson, L.G. 1978: *Från bildning till utbildning. Del 1: En diskussion kring historiesociologisk teori om universitetens utveckling och omvandling*. Göteborg: Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.
- Vaughan, D. 1992: Theory elaboration: the heuristics of case analysis. I C.C. Ragin & H.S. Becker (red): *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wennerström, U-B. 2003: *Den kvinnliga klassresan*. Göteborg: Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.
- Willis, P. 1983: *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.