

Mellem lyst og nødvendighed
- en analyse af unges valg af videregående uddannelse

Ph.d.-afhandling

Camilla Hutters

August 2004
Forskerskolen i Livslang Læring
Roskilde Universitetscenter

*"Man tegner noget, sagde han, og man får ingenting. Så tegner man det samme, men nu får man en stjerne og ros, hvordan kan det nu være?/
Det er noget med tiden, sagde hun. Du fik stjernen, fordi du havde brugt mere tid på den anden tegning. Og brugt tiden på en bestemt måde.
Vi tror, de har en plan med tiden.
Den anden var altså ikke bedre?
Nu så han direkte på hendes ansigt, hun var omhyggelig med ikke at møde hans øjne.
Der findes ikke noget, der er bedre, sagde hun. Den anden passede bare bedre med deres plan."
(Peter Høeg, "De måske egnede", s. 89)*

Indholdsfortegnelse

Forord	6
Kapitel 1: Unges uddannelsesvalg som problemfelt	7
At give de unge en stemme	9
At undersøge uddannelsesvalget som proces	12
At maksimere og belyse social forskellighed	15
Unge uddannelsesvalg som konstrueret og socialt problemfelt	17
Kapitel 2: Undersøgelsens forløb og informanternes forløb	19
Udvælgelsen af de to gymnasieklasser	19
Udvælgelsen af de ti informanter	21
De narrative interviews	23
De tre interviewrunder	26
Narrative interviews som reflektive rum	28
De ti informanternes forløb	30
Pernille: At afhjælpe smerter	31
Pia: En lille engel	32
Poul: Fra boglig dreng til klassisk guitarist	33
Peter: Politimand på et tidspunkt	34
Pil: Drømmen er at blive husmor	35
Kit: Forskning i menneskekroppen og en café engang	37
Klaus: En spejder i fars fodspor	38
Kirsten: Mennesker og medicin	39
Kristoffer: Lyst til at lære	40
Karen: At give glade mennesker en god oplevelse	41
Gennemgående træk i informanternes valgprocesser	42
Kapitel 3: Uddannelsesvalg som social positionering	44
Bourdieu: Social positionering som praktisk nødvendighed	46
Konstitueringen af systemet af positioner	47
Reproduktion, modstand og forandring	49
Konstitueringen af legemliggjorte dispositioner	50
At spille spillet – konstitueringen af interesser og valg	51
Sociale løbebaner – konstruktionen af agenternes positioneringsforløb	53
Uddannelsessystemet som felt	55
Spillet i det 'demokratiske' uddannelsessystem	55
Davies: Social positionering som længsel	58
Subjektivering i det moderne samfund	58
Den modsætningsfyldte subjektiveringsproces	60
At gøre positioner til sine egne	61
Kroppen i landskabet – relationen mellem krop og diskurs	64
(Be)longing	65
Skolen som landskab	67
Sammenfattende forståelse af begrebet social positionering	70
Perspektiver og forskerroller	72
Analysen af de ti informanternes forløb	76

Kapitel 4: At mærke en interesse	79
Interessen for en boglig uddannelse	80
Lyst til at lære	81
Positionering gennem fravær og mangler	83
Elevernes indbyrdes positionering	85
Gymnasiet som naturligt valg	87
Gymnasiet som nødvendigt valg	89
Boglig uddannelse som praktisk nødvendighed	92
Kriser og dyk i gymnasiet	93
At støde på loftet	95
Længslen efter andre læringsformer	98
At fortryde sin indsats	100
At indtage en privilegeret position	103
Betydningen af støtte fra forældrene	105
Huen som symbol og kapital	108
At dyrke en fritidsinteresse	109
Fritiden som første og gennemgående interesse	109
Fritiden vigtigere end skolen	111
Fritiden som udgangspunkt for læring	113
Efterskolen som rum for læring og interesse	117
Fritiden som udgangspunkt for positionering og fascination	120
Fritiden som levevej og hobby	123
At ville hjælpe andre	129
At blive positioneret som hjælper	129
Længslen efter at have tid til familien	136
Uddannelsesinteresser som subjektiv drivkraft og social mobilitet	140
Kapitel 5: At vælge en uddannelse	146
Uddannelsespausens betydning	147
At have brug for en pause	147
At mærke et tidspres	150
At gå lige videre	153
At afklare en position	156
Betydningen af rejser	156
Begrænset positionering som følge af kærester	161
At afprøve en position via arbejde	164
At finde et niveau	170
Mulige og umulige uddannelser	170
At undgå underordnede positioner	175
Positionering i forhold til arbejdsløshedsrisiko	180
At bruge uddannelsen som springbræt	184
At arbejde med en underordnet position	186
At finde et tilhør	189
At føle sig hjemme på studiet	189
Problemer med at finde et tilhør	193

Kapitel 6: Mellem lyst og nødvendighed	209
Uddannelsesvalgets historie: Fra lige adgang til uddannelse til alle	209
Valgfrihedens institutionalisering og forsatte problematisering	214
Det funktionalistiske perspektiv	216
Det modernitetsteoretiske perspektiv	221
Ulighedsperspektivet	226
Unge uddannelsesvalg mellem lyst og nødvendighed	233
Resumé	239
Litteraturliste	244
Spørgeskema til undersøgelsen 'Unge uddannelsesvalg'	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.
Interviewguide 2000	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.
Interviewguide 2001	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.
Interviewguide 2003	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.

Forord

For at få tildelt phd.- graden skal man i følge den gældende phd.- bekendtgørelse ”være i stand til at gennemføre et videnskabeligt projekt ved selvstændig anvendelse af fagets metoder”. En phd.-afhandling er altså en individuel grad, som tildeles på baggrund af et individuelt arbejde. Disse regler ligger også til grund for afhandlingen ”Mellem lyst og nødvendighed”. Afhandlingen er imidlertid også et produkt af et omfattende samarbejde og sparring med en række ressourcepersoner og netværk. Det empiriske materiale, som har dannet udgangspunkt for afhandlingen, har således kun kunne indsamles, fordi de ti informanter, der indgår i materialet, har været villige til at stille op til interviews – oven i købet tre år i træk. Deres åbenhed, refleksioner og fortællinger har derfor været en helt afgørende forudsætning for afhandlingens tilblivelse.

Ligeledes har min deltagelse i en række forskningsmiljøer og netværk bidraget til at udvikle min forståelse og analyse af det empiriske materiale. Det gælder frem for alt Center for Ungdomsforskning, som igennem hele mit phd.-forløb, har virket som en vigtig ramme omkring mit daglige arbejde. Det gælder ’Livshistorieprojektet’ ved Institut for Uddannelsesforskning på RUC, som har givet mig mulighed for at udvikle min metodiske forståelse, blandt andet i forbindelse med udarbejdelsen af en række antologier. Og det gælder Forskerskolen for Livslang læring, der dels har virket som rammen for et spændende og inspirerende phd.-miljø, dels har givet mig mulighed for at deltage i en række studiekredse og seminarier. Specielt studiekredsene med hhv. gæsteprofessor Bronwyn Davies og gæsteprofessor Tony Jefferson har bidraget til at udvikle de teoretiske og analytiske tilgange i afhandlingen. Endelig har phd.-netværket ’Køn, konstruktionisme og diskurs’ været en vigtig ramme i forhold til udviklingen af mine analyser af det empiriske materiale.

Tilsvarende er der en række personer, som med deres hjælp og støtte, har givet mig den fornødne opbakning til at gennemføre phd.-projektet. Først og fremmest en stor tak til min vejleder Lars Ulriksen, som gennem hele forløbet har støttet mig i mine ideer og hjulpet mig til at føre dem ud i livet. Ligeledes en stor tak til min medlæser Jan Kampmann, der gennem konstruktiv kritik og sparring har hjulpet mig gennem den sidste gennemskrivningsfase. Også tak til de tidligere og nuværende phd.-stipendiater, der har givet sig tid til at diskutere projektet i dets forskellige faser, og som har bidraget med nye forståelser og inspiration. Det drejer sig om Jo Krøjer, Annegrethe Ahrenkiel, Jens Peter Thomsen, Tekla Canger, Noemi Katznelson, Jens Christian Nielsen og Peter Koudahl. Endvidere en særlig tak til medarbejderne ved Center for Ungdomsforskning, herunder specielt til centerleder Birgitte Simonsen, der ved sin store tiltro til mig og projektet, har givet mig faglig selvtillid og energi. Samt en tak til Christina Gadiél, Marie Clemmesen og Anne Kofod for deres hjælp i forbindelse med korrekturlæsningen. Endelig en stor tak til min mand Kasper Koed, mine børn Gustav og Ida samt min familie og svigerfamilie, der har givet mig drivkræften til at gennemføre dette projekt.

Camilla Hutters, juli 2004

Kapitel 1: Unges uddannelsesvalg som problemfelt

Denne ph.d.afhandling handler blandt andre om Klaus. Klaus er en af de mange unge, der bruger utrolig lang tid på sin vej gennem uddannelsessystemet. Allerede i løbet af grundskolen skifter han skole ikke mindre end tre gange. Herefter tager han 10. klasse på en efterskole, på trods af at han er erklæret egnet til gymnasiet. Da han efterfølgende kommer i gymnasiet, pjækker han en del og får kun med nød og næppe sin studentereksamen i hus. Efter gymnasiet holder han to års pause, som han bruger på rejser og ufaglært arbejde. Og da han endelig begynder på en videregående uddannelse, er han fra start i tvivl om, hvorvidt han hellere skulle starte på en anden....

Klaus uddannelsesforløb virker på mange måder rodet og usammenhængende. Der synes ikke rigtigt at være nogen rød tråd i de mange pauser og skift, og hovedparten af de uddannelsesvalg, han har foretaget sig, synes ikke rigtig at fungere for ham i det lange løb. Det betyder, at Klaus bruger utrolig lang tid på at komme gennem uddannelsessystemet og ud på arbejdsmarkedet. Siden midten af 1990'erne har både politikere og eksperter gang på gang påpeget, at unge som Klaus udgør et problem. Deres mange sabbatår, studieskift og fejlvalg betyder nemlig, at danske unge sammenlignet med udenlandske har 'et overflødig tidsforbrug' i forhold til at gennemføre en erhvervskompetencegivende uddannelse. Konsekvensen er, at udgifterne til de unges uddannelse øges, samtidig med at den tid, samfundet kan drage nytte af deres kvalifikationer, reduceres. Set i dette perspektiv udgør de unges tidsforbrug derfor et voksende samfundsøkonomisk problem. Ikke mindst set i lyset af, at de nuværende generationer af uddannelsessøgende i demografisk forstand udgør nogle af de mindste ungdomsårgange i Danmarkshistorien (Undervisningsministeriet 1997, Dansk Industri 1997, Undervisningsministeriet mfl. 1998, Regeringen 2002, De økonomiske vismænd 2003 samt OECD 2004).

I de mange politiske redegørelser på området udlægges de unges uddannelsesvalg primært som et planlægningsproblem. Hvis bare man indretter og dimensionerer uddannelsessystemet på en anden måde, så vil man også kunne løse de aktuelle problemer. Således er der i denne sammenhæng blevet stillet forslag om alt fra at indrette SU-systemet sådan, at det i højere grad belønner de unge, der hurtigt går i gang med en videregående uddannelse (De økonomiske vismænd 2003) til at afskaffe den såkaldte kvote 2 ordning, der gør det muligt at søge om optag på de videregående uddannelser på baggrund af erfaringer, man har gjort sig efter den afgangsgivende eksamen (Dansk Industri 1997). Pointen synes at være den samme. Hvis bare man finder det rigtige håndtag at dreje på, så skal den negative kurve nok blive knækket til både de unges og samfundsøkonomiens bedste.

De aktuelle redegørelser synes således alle at forstå unges uddannelsesvalg ud fra et bestemt perspektiv; nemlig som tal og bevægelser i nogle mere overordnede samfundsøkonomiske opgørelser og statistikker. Deres fokus er først og fremmest at beregne hvor mange procent af de unge, der gør hvad på hvor lang tid og til hvilke omkostninger. De unges uddannelsesvalg bliver i denne sammenhæng først og fremmest en kvantitativ størrelse, som det kan lade sig gøre at analysere oppefra og udefra. De unges subjektive oplevelser med at vælge en videregående uddannelse inddrages omvendt ikke. Og det betyder, at de mange redegørelser måske nok leverer et overblik over, hvor mange

unge, der bevæger sig på hvilke måder i uddannelsessystemet, men til gengæld ikke giver en forståelse af, hvorfor de enkelte unge bevæger sig, sådan som de gør. Derved kommer de unge og deres valg handlinger på mange måder til at fremstå som irrationelle og uforståelige. Når de unge vælger at bruge så meget 'overflødig' tid på at uddanne sig, så må det jo være fordi, de ikke er i stand til at se, hvad det mest logiske og effektive for dem ville være. Et stadigt mere udbredt 'mantra' i den politiske debat synes derfor at være, at samfundet og ikke mindst uddannelsessystemet må træde til med vejlednings- og afklaringsforanstaltninger, som kan hjælpe de unge med at se, hvad 'det rette valg' for dem vil være (Regeringen 2002, Undervisningsministeriet 2003a).

Men også de unge selv synes at opleve problemer i forbindelse med valget af videregående uddannelse. I forbindelse med mit speciale 'De krogede forløb' interviewede jeg en række studieskiftere i det videregående uddannelsessystem om baggrunden for, at de havde valgt at skifte fra en videregående uddannelse til en anden (Hutters 1998)¹. Og i denne sammenhæng var det en gennemgående forklaring hos interviewpersonerne, at beslutningen om at skifte studie hang sammen med, at de følte sig 'syge' og 'lede og kede af det' på det studie, de skiftede fra. Studieskiftet var således udtryk for, at de 'slet ikke kunne holde ud' at gennemføre det studie, de var startet på, og for flere af interviewpersonerne betød det, at de forlod deres oprindelige studier uden at vide, hvad de så skulle. Alle interviewpersonerne var dog på interviewtidspunktet begyndt på en anden videregående uddannelse, men også her oplevede flere af dem problemer. Mange gav således udtryk for, at de heller ikke 'brændte for' deres nye studie, og de oplevede det som et stort problem, at de ikke havde noget 'kald' og ikke vidste, hvad de ville. Også set fra disse studieskifters perspektiv synes valget af videregående uddannelse altså at være en problematisk og krævende proces. Ikke på grund af valgets samfundsøkonomiske omkostninger, men på grund af det pres og den rådvildhed, som studieskifterne oplevede i forbindelse med deres valg.

Uanset om det anskues oppefra fra uddannelsessystemets perspektiv eller indefra fra de uddannelsessøgendes² perspektiv, så synes valget af videregående uddannelse altså i stigende grad at blive artikuleret som et problemfelt og et spændingsfelt om end af nogle forskellige grunde. Udgangspunktet for denne phd.-afhandling er at sætte fokus på, hvad dette problemfelt og spændingsfelt er udtryk for. Hvorfor er det så svært at vælge videregående uddannelse? Hvorfor tager det så lang tid? Hvad er baggrunden for at mange unge ender med at have 'krogede' uddannelsesforløb med 'overflødig tidsforbrug' til trods for de problemer, sådanne forløb medfører? Og hvad med de unge, der går 'den lige vej' og starter med en videregående uddannelse umiddelbart efter de har afsluttet en ungdomsuddannelse, hvordan oplever de valget af videregående uddannelse? Hvad er det

¹ I alt blev 24 studieskiftere interviewet i forbindelse med undersøgelsen. Alle interviewpersonerne var på interviewtidspunktet førsteårsstuderende på en af følgende uddannelser; laborantuddannelsen, læreruddannelsen, den samfundsvidenskabelige basisuddannelse på Roskilde Universitetscenter samt Danmarks Designskole, men havde altså det til fælles, at de havde gået på mindst en anden videregående uddannelse forinden. For yderligere introduktion til undersøgelsen se Hutters (1998), samt Andersen (1999)

² Jeg vil i afhandlingen bruge betegnelserne 'unge' og 'uddannelsessøgende' parallelt vel vidende at uddannelsessøgende til de videregående uddannelser langt fra har samme alder. Jeg anskuer imidlertid i denne afhandling ikke ungdom som en alderskategori, men som en kategori, der er knyttet til løsningen af en bestemt samfundsmæssig opgave; nemlig opgaven med at kvalificere sig til en 'voksen' position på arbejdsmarkedet (se Mørch 1996). Ud fra denne betragtning er man således ung så længe, man er i gang med at løse denne kvalificeringsopgave.

overhovedet, der har betydning for, hvordan valget af videregående uddannelse forløber? Og hvilken betydning har de rammer, som uddannelsessystemet opstiller i denne sammenhæng?

Med henblik på at besvare ovenstående spørgsmål har jeg som udgangspunkt for phd-projektet valgt at følge ti eksemplarisk udvalgte unge, heriblandt Klaus, fra de blev studenter fra det almene gymnasium i foråret 2000 og frem til foråret 2003. I løbet af denne periode har jeg dels på baggrund af et indledende spørgeskema, dels på baggrund af gentagne, narrative interviews arbejdet med at indkredse, hvordan de ti unges proces med at vælge videregående uddannelse har forløbet. Når jeg har valgt at følge de unge netop i årene efter gymnasiet hænger det sammen med, at det statistisk set er den periode, hvor de fleste studenter begynder på en videregående uddannelse. I følge Undervisningsministeriets opgørelser er over 80% af de unge, der færdiggør det almene gymnasium, således påbegyndt en videregående uddannelse senest tre år efter, de tog deres studentereksamen. Tilsvarende er den 'gennemsnitlige ventetid'; dvs. den tid, som studenterne 'venter', før de går i gang med en videregående uddannelse, på ca. 24 måneder (Undervisningsministeriet 2003b).³ Ved at følge de ti unge netop i de tre år efter studentereksamen, har jeg således haft mulighed for at følge deres valgprocesser, mens de så og sige har fundet sted. Undersøgelsen giver på den måde et indgående og unikt indblik i nogle af de mest afgørende år af de unges uddannelsesforløb.

Jeg vil senere i kapitel 2 komme nærmere ind på, hvordan undersøgelsen konkret er blevet gennemført. Først vil jeg imidlertid redegøre for, hvilke mere overordnede erkendelsesinteresser, som undersøgelsesdesignet er udtryk for, samt hvad disse erkendelsesinteresser har betydet for den måde, jeg har undersøgt uddannelsesvalget som problemfelt. I det følgende vil jeg derfor gennemgå tre erkendelsesinteresser, der på forskellig vis har haft betydning for, at afhandlingen er kommet til at se ud, som den gør. For det første den interesse, jeg har haft for *at give de unge en stemme*, som har betydet, at jeg har valgt at tage udgangspunkt i de unges egne fortællinger om deres uddannelsesvalg. For det andet den interesse, jeg har haft for at undersøge *uddannelsesvalget som proces*, som har betydet, at jeg har valgt at følge udviklingen af de unges fortællinger og valgprocesser over en periode på tre år. Og for det tredje den interesse, jeg har haft i forhold til at *maksimere og belyse social forskellighed*, som har betydet, at jeg har udvalgt de ti unge eksemplarisk på baggrund af en forståelse af, hvilke sociale forskelle, der gør sig gældende i relation til unges uddannelsesvalg. Gennemgangen af de tre erkendelsesinteresser munder ud i udviklingen af tre arbejdsspørgsmål, som vil danne ramme om afhandlingens analyser og diskussioner.

At give de unge en stemme

Helt fra phd.-projektets start har det været en vigtig ambition hos mig at udforme et undersøgelsesdesign, der gjorde det muligt at undersøge valget af videregående uddannelse, sådan som det opleves fra de unges eget perspektiv. Det har betydet, at jeg gennem hele undersøgelsesperioden har taget udgangspunkt i de forståelser af valgprocessen, som er kommet til udtryk i de ti informanternes fortællinger. Dette fokus på de unges fortællinger og perspektiv er udtryk for en erkendelsesinteresse om at *voice* de

³ 2002-tal.

unge, eller sagt på en anden måde; en interesse for at bruge phd.-projektet til at give stemme til de unge, der i praksis er i gang med at vælge videregående uddannelse. Interessen for at voice de unge skal ses i sammenhæng med de traditioner for empirinær og aktørorienteret forskning, som er blevet udviklet indenfor metodologier som grounded theory, fænomenologi og etnometodologi (Alvesson & Sköldbberg 1994 s. 63-113, Strauss 1987). Et fælles udgangspunkt for disse metodologier er, at forståelsen af den sociale virkelighed må gå gennem forståelsen af den enkelte aktørs handlinger og oplevelser. Socialvidenskabernes genstandsfelt er derfor ud fra denne betragtning at afdække den 'levede' eller 'erfarede' fornuft, sådan som den kommer til udtryk i aktørernes subjektive oplevelse af den sociale virkelighed (Alvesson & Sköldbberg 1994 s. 96, Trondman & Bunar 2001 s. 14). Når de nævnte metodologier alle lægger vægt på at give plads til de enkelte aktørers stemmer, så hænger det således først og fremmest sammen med en antagelse om, at der er sociale logikker og sammenhænge, som ikke kan afdækkes med mindre forskningen spørger ind til de involverede aktørers oplevelser. I praksis betyder det, at forskningen må benytte sig af induktive, kvalitative og empirinære metoder, der gør det muligt at komme tæt på og indfange den enkelte aktørs perspektiv.

Indenfor ungdomsforskningen har de aktørorienterede og empirinære metoder traditionelt haft en stor udbredelse, blandt andet indenfor de to 'klassiske', ungdomssociologiske skoler; Chicagoskolen og Birminghamskolen (Mørch 1985, Bay & Drotner 1986, Clarke & Jefferson 1976). Et fælles udgangspunkt for begge skoler har været, at den adfærd blandt unge, som det dominerende samfund stempler som afvigende, er en rationel og forståelig reaktion på de på mange måder modsætningsfyldte livsbetingelser, som de pågældende unge lever under. Unges udtryksformer og handlemønstre må på denne baggrund ses som udtryk for de *levede og levende kulturer*, som unge skaber i deres forsøg på at håndtere de sociale modsætninger og konflikter, de befinder sig i (Bay & Drotner 1986 s. 17). Fokuset på levede og levende kulturer kan som sådan siges at være relevant for forståelsen af mange, forskellige sociale grupper i samfundet. Men i og med at unge på mange måder befinder sig i en overgangssituation, hvor de i særlig grad skal forholde sig til samfundets modsætninger og konflikter, bliver de unges kulturer en vigtig nøgle til at forstå de dynamikker og forandringsprocesser, som aktuelt gør sig gældende i samfundet. Ungdomsforskningen må derfor arbejde med at synliggøre de betydningsbærende sammenhænge og logikker i de unges kulturer ved at undersøge dem indefra og nedefra, fx gennem længerevarende feltophold, deltagende observationer og kvalitative interviews.

Et af de mest interessante studier vedrørende unge og uddannelsesvalg indenfor denne tradition er uden tvivl Paul Willis "Learning to Labour" (Willis 1983). Ved gennem deltagende observation at følge en gruppe arbejderklassedrenge gennem deres sidste skoleår i den engelske grundskole, kommer Willis frem til, at drengene skaber en 'anti-skolekultur', der på den ene side er en reaktion på de krav om underordning og underkastelse, som de møder i skolen, men som på den anden side fører til, at drengene dropper ud af skolen og ender i ufaglærte jobs. Hvad der umiddelbart ser ud som en 'modstandskultur', fører således i sidste ende til, at drengene reproducerer deres arbejderklassebaggrund. Med sit studie af arbejderklassedrengenes levede kultur bliver det således muligt for Willis at få en forståelse af, hvordan de handlinger, der af skolesystemet stemples som afvigende, samtidig medvirker til, at drengene tilpasser sig til de gældende ulighedsstrukturer på arbejdsmarkedet.

De empirinære og aktørorienterede metoder og videnskabsopfattelser; ikke mindst den måde, de er blevet anvendt indenfor ungdomsforskningen, har været et vigtigt udgangspunkt for udformningen af undersøgelsens design. For det første fordi denne tilgang har gjort det muligt at opnå en *forståelse* af de unges valgprocesser, som ellers er fraværende i den aktuelle debat. Som påpeget i indledningen er de aktuelle politiske redegørelser og statistikker karakteriseret ved, at de diskuterer og beskriver de unges valg oppefra og udefra. Ved i stedet at undersøge de unges valg nedefra ved at tage udgangspunkt i de unges egne fortællinger om og subjektive oplevelser af valget af videregående uddannelse, samt hvordan disse relaterer sig til de unges levede og levende kultur, bliver det muligt at øge og udvide forståelsen af de aktuelle problemer. 'Voicingen' af de unge er i denne henseende udtryk for et ønske om at udvikle ny viden i relation til det skitserede problemfelt. Jeg har derfor valgt at gennemføre interviewene med de ti unge som narrative interviews, hvor fokuset har ligget på at give de unge mulighed for at fortælle ustruktureret og ucensureret om deres oplevelser, og hvor jeg som interviewer har efterstræbt en empatisk og indlevende interviewerposition.

Samtidig er interessen for voicing også udtryk for et ønske om at *udfordre* og i sidste ende *destabilisere* de forståelser af unge, der kommer til udtryk i de officielle redegørelser og statistikker, der, som beskrevet i indledningen, bygger på en problematisering af de unges adfærd (Søndergaard 1999, Salminen 1994). Fælles for disse problematiseringer er, at de placerer ansvaret for de aktuelle problemer hos de unge. Det er således mangler og afvigelser hos dem, der er skyld i, at det tager så lang tid at træffe 'det rette valg', og at de unges uddannelsesvalg bliver en samfundsøkonomisk belastning. På den måde kan man sige, at de aktuelle problematiseringer ledsages af en 'udgrænsning' af de unge og deres tilgang til at uddanne sig. For når de planløst og målløst dropper ind og ud af uddannelser, så må det jo skyldes, at de unges kultur er en usammenhængende og forvirret 'zapperkultur' (Mørch 1998). De officielle redegørelser og statistikker hviler således på en 'common sense' om, at de unge er forvirrede og irrationelle, og at det derfor nødvendigvis må være de centrale beslutningstagere i uddannelsessystemet såvel som på arbejdsmarkedet, der fastlægger de fremtidige rammer for uddannelsesvalget. På den måde er de aktuelle problematiseringer også med til at konstituere et bestemt dominansforhold mellem de unge og uddannelsessystemet.

Ved i stedet at undersøge de unges uddannelsesvalg indefra og nedefra, og på den måde give plads til de unges egne logikker og meningssammenhænge, bliver det muligt at skrive nogle andre former for rationalitet frem, der potentielt kan sætte spørgsmålstegn ved og bidrage til en destabilisering af de fremherskende forståelser og logikker. Voicingen af de unge og brugen af narrative metoder har således i denne sammenhæng til hensigt at bryde med den officielle forståelse af unge som afvigere, og i stedet gøre det muligt at anskue de unges uddannelsesvalg som logiske og forståelige reaktioner på de eksisterende vilkår både i uddannelsessystemet og i samfundet som sådan. Både i forbindelse med indsamlingen og analysen af det empiriske materiale har jeg derfor haft fokus dels på hvilke meningssammenhænge og logikker, der kommer til udtryk i de unges fortællinger, dels i hvilket omfang disse meningssammenhænge bidrager til overskridelser og forhandlinger af de dominerende logikker, samt i hvilket omfang de, set i relation til Willis studier, er udtryk for en tilpasning til de dominerende logikker. Undersøgelsens konklusioner vil derfor i afhandlingens sidste kapitel (kapitel 6) blive perspektiveret og diskuteret i relation til de aktuelle politiske tiltag og redegørelser, blandt andet med fokus på hvilke vilkår og

modsatninger i uddannelsessystemet, som de unges valgprocesser må ses i sammenhæng med. Samlet set er erkendelsesinteressen om at give unge en stemme sammenfattet i nedenstående arbejdsspørgsmål.

Arbejdsspørgsmål 1: Hvordan opleves valget af videregående uddannelse fra de ti unges eget perspektiv, og hvilke logikker og meningssammenhænge er de unges subjektive oplevelser udtryk for?

At undersøge uddannelsesvalget som proces

En anden, gennemgående erkendelsesinteresse har været, at jeg har ønsket at undersøge uddannelsesvalget som en proces. Denne erkendelsesinteresse hænger først og fremmest sammen med de erfaringer, jeg gjorde mig i forbindelse med undersøgelsen af studieskift i det videregående uddannelsessystem (Hutters 1998). Fælles for alle de interviewede studieskifttere var således, at de i høj grad havde ændret og udviklet deres uddannelsesvalg over tid. Der var således stor forskel på den forståelse, de havde haft af, hvad 'det rette valg' var for dem, da de var i gang med deres ungdomsuddannelse, den forståelse, som var udgangspunkt for deres oprindelige valg af videregående uddannelse, og så den forståelse, der førte til deres beslutning om at skifte uddannelse. En af undersøgelsens konklusioner var derfor, at valget af videregående uddannelse må forstås som en kontinuerlig og potentiel uafsluttelig proces, der udvikler sig i takt med den enkeltes oplevelser af muligheder og betingelser i uddannelsessystemet (ibid s. 134-35). I studieskiftundersøgelsen interviewede jeg imidlertid kun de unge på ét tidspunkt i løbet af denne proces; nemlig på det tidspunkt, hvor de havde skiftet fra deres første uddannelse. Det betød, at store dele af de unges oplevelser af valgprocessen blev fortalt i et retrospektivt perspektiv. Fx fortalte de unge om valget af den første uddannelse på et tidspunkt, hvor de havde forladt denne uddannelse og derfor havde en oplevelse af, at deres første valg havde været et 'fejlvalg'. I forbindelse med indeværende undersøgelse havde jeg derfor fra start et ønske om undersøge forløbet af de unges uddannelsesvalg over en længere periode, for på den måde at få et indblik i de unges valgprocesser, mens de så og sige finder sted, og derigennem også få en forståelse af *hvilke dynamikker*, der er udslagsgivende for, hvordan processerne udvikler sig.

Interessen for at undersøge uddannelsesvalget i et procesperspektiv skal også ses i sammenhæng med de forståelser af betydnings- og meningskonstruktion, som er udviklet i relation til de socialkonstruktive og poststrukturalistiske teorier indenfor socialvidenskaberne (se fx Burr 1995, Gergen 1991/2000, Søndergaard 1996 samt 1999, Winter & Phillips 1999). Fælles for disse teorier er, at de ønsker at gøre op med positivismens og strukturalismens tanke om, at der findes 'objektive' og 'stabile' betydninger, som det kan lade sig gøre at aflæse én gang for alle. I stedet forstås mening og betydning som værende socialt konstrueret gennem konkrete, sociale interaktioner. Det betyder, at mening og betydning er historisk og kulturel specifik, og at den derfor skal forstås i sammenhæng med den kontekst og den relation, hvor den er konstrueret. I og med at meninger og betydninger ikke ligger fast, bliver de også potentielt flertydige og inkonsistente, og kan potentielt forhandles og omformes af de aktører, der indgår i de konkrete konstruktionsprocesser.

Det betyder dog ikke, at al betydning opleves flertydigt og som åben for forhandling af de enkelte aktører. Som jeg var inde på i forbindelse med interessen for voicing, så vil nogle betydninger selvfølgeliges og institutionaliseres, og det er disse 'fastlåsnings' en destabiliserende analyse kan 'åbne' op for (Søndergaard 1999). Men betydning og mening er potentielt foranderlige, og det betyder også, at det enkelte subjekts oplevelse af en bestemt situation eller relationer kan forandrer sig, hvis de betydningssammenhænge, der først gjorde sig gældende, forandrer sig. Den enkeltes 'stemme' er derfor langt fra stabil. Set i dette perspektiv vil processen med at vælge videregående uddannelse ikke kunne afdækkes på baggrund af enkeltstående, narrative interview. På den måde ville jeg alene få et øjeblikbillede af, hvordan de unge opfattede deres valgproces på et bestemt tidspunkt og i en bestemt sammenhæng. Ved i stedet at gennemføre flere, på hinanden følgende interviews med de samme unge, har jeg imidlertid fået mulighed for at få flere versioner af de unges meningskonstruktioner, og har dermed også fået et indblik i, hvorvidt disse versioner har forandret sig i løbet af undersøgelsesperioden. Interessen for at undersøge valget af videregående uddannelse i et procesperspektiv hænger således også sammen med et ønske om, at undersøge hvor foranderlige de unges meningskonstruktioner i relation til deres uddannelsesvalg er, og hvis de forandrer sig, hvilke sociale dynamikker, der har afstedkommet disse forandringer.

Jeg har i denne henseende været meget inspireret af den svenske uddannelsesforsker Margareta Lindström (1998). Ligesom jeg, arbejder hun med at afdække konkrete unges subjektive oplevelser i forbindelse med valget af uddannelse; i hendes tilfælde de oplevelser, unge kvinder har i forbindelse med overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse⁴. Men i stedet for at interviewe de unge en gang på et signifikant tidspunkt i løbet af denne proces, interviewede hun dem i alt fem gange i løbet af en periode på fem år. På den måde fik hun mulighed for at følge de unges meningskonstruktioner helt fra det sidste år i grundskolen og frem til et-to år efter afslutningen af den valgte ungdomsuddannelse, og fik dermed et indblik i de unges forløb 'under tiden de levs', og ikke bare som de unge fortæller om dem retrospektivt (ibid s. 31). Designet gør det således muligt at undersøge i hvilket omfang de udvalgte unge forandrer deres perspektiv på at uddanne sig i forbindelse med en vigtig overgangsfase i uddannelsessystemet. Eller som Lindström selv udtrykker det; "*Vilkan betydelse har skola och utbildning i flickornas liv under de år intervjuundersökningen pågår? Hur förändras deras syn sig själva, på utbildning och yrkesvalg*" (ibid s. 35).

Lindströms undersøgelse har udgjort en stor inspirationskilde i forbindelse med udarbejdelsen af mit eget undersøgelsesdesign, og de spørgsmål, hun stiller op for et sådant processuelt design er på mange identiske med de spørgsmål, jeg selv har arbejdet med i relation til indsamlingen og analysen af mit empiriske materiale. Også den danske ungdomsforsker Mette Mortensen (1998) har undersøgt unge kvinders overvejelser i et forløbs- og procesperspektiv, og også denne undersøgelse har udgjort en væsentlig inspiration. Mortensens undersøgelse er særlig interessant i relation til dette phd.-projekt⁵. Dels fordi hun følger sine interviewpersoner i forbindelse med samme overgangsfase i uddannelsessystemet; nemlig overgangen fra det almene gymnasium og til det

⁴ Lindström arbejder endvidere med at undersøge uddannelsesvalget i relation til køn, og det betyder at samtlige interviewpersoner (15) er kvinder.

⁵ I alt har Mortensen fulgt 35 kvinder valgprocesser, som hun har interviewet tre gange i løbet af undersøgelsesperioden.

videregående uddannelsessystem. Dels fordi Mortensen har haft mulighed for at følge sine interviewpersoner fra de gik i 2.g. og frem til de var omkring 30 år, hvilket samlet betyder, at undersøgelsesperioden har strakt sig over ti år. På den måde giver Mortensen et indsigtfuldt indblik i, hvordan unges valgprocesser kan forandre sig, også efter de har startet, og for fleres vedkommende også afsluttet, en videregående uddannelse, blandt andet som følge af kærester, børn og eksisterende jobmuligheder. Så selvom jeg ikke har haft mulighed for at følge 'mine' unge i et tilsvarende antal år, har Mortensen været med til at fastholde et fokus på, at jeg, selv om jeg følger de unges proces over en længere periode, stadig kun har fået adgang til processen, sådan som de unge 'foreløbigt' har oplevet den.

Mortensen fremhæver desuden endnu et vigtigt aspekt i forhold til at undersøge valget af uddannelse i et forløbsperspektiv; nemlig at det på den måde bliver muligt at få indblik i sammenhængen mellem på den ene side de visioner og planer de unge har og så på den anden side, hvordan de unges valgprocesser i praksis forløber. Eller som hun selv udtrykker det:

"På grund af tidsperspektivet i nærværende forløbsundersøgelse er det muligt at sammenligne visioner, planer og det konkrete forløb, uden at den enkelte kvinde skal i gang med at gætte om fremtiden eller lave nogle efterrationaliseringer om det forgangne. Kvindernes vurdering af deres eget forløb kommer derved ikke til at stå alene, men kan sammenstilles med det konkrete forløb, sådan at det bliver muligt at skelne mellem forløb og tolkning af forløb" (Mortensen 1998 s. 19 – 20)

En af fordelene ved at undersøge valget af videregående uddannelse som en proces er således, at informanternes egne vurderinger ikke kommer til at stå alene. På den måde dæmper forløbsperspektivet op for noget af den kritik, der ellers rejses af de socialkonstruktionalistiske og poststrukturalistiske inspirerede metoder. Nemlig at disse metoder alene fokuserer på, hvordan mening og betydning konstrueres i gennem sproglige interaktioner og diskursbrug, og dermed alene muliggør en diskursiv adgang til de sociale konstruktionsprocesser i samfundet. Problemet med den diskursive adgang er, at der i mange tilfælde er forskel på, det konkrete subjekter siger, at de gør, og så det, de i praksis gør. Eller som sociologen Anthony Giddens har formuleret det: Der er forskel på subjektets diskursive bevidsthed, forstået som den enkeltes bevidste refleksion og italesættelse af sin egen handling, og så vedkommendes praktiske bevidsthed, forstået som den viden og erfaring, som den enkelte har opbygget gennem sine hverdagsrutiner, og som vedkommende bærer i kroppen som en tavs - og derfor uarticuleret - viden (Giddens 1984 s. 45). Overført til unges uddannelsesvalg betyder skelnen mellem diskursiv og praktisk bevidsthed, at der kan være forskel på de oplevelser og overvejelser, som de unge fortæller om og så de kropslige erfaringer og oplevelser, som har betydning for de unges valg. Ved at undersøge uddannelsesvalg i et forløbsperspektiv bliver det imidlertid, som Mortensen påpeger, muligt at undersøge sammenhængen mellem de unges fortællinger om deres valgprocesser og så de valgprocesser, de i praksis har i den konkrete undersøgelsesperiode. Samt i det omfang, der viser sig at være forskel mellem fortælling og praksis, søge at belyse, hvad der afstedkommer denne forskel. Set under ét er erkendelsesinteressen for at undersøge valget af videregående uddannelse sammenfattet i nedenstående arbejds spørgsmål:

Arbejdsspørgsmål 2: Hvordan udvikler de unges fortællinger om valget af videregående uddannelse sig i de tre år efter studentereksamen, og hvilken

sammenhæng er der mellem udviklingen af fortællingen og den konkrete valgpraksis, som de unge har?

At maksimere og belyse social forskellighed

Hvor de to forrige erkendelsesinteresser først og fremmest er udtryk for en interesse i at forstå de unges subjektive perspektiv på valget af videregående uddannelse, er den sidste erkendelsesinteresse udtryk for en interesse i også at forstå de sociale forskelle, som betinger de unges valgprocesser, og som betyder, at de også på mange måder har forskellige perspektiver på deres uddannelsesvalg. For selv om de unges valgprocesser, og deres subjektive fortællinger om disse processer, kan ses som et udtryk for hvordan uddannelsesvalgene spiller sammen med de unges levende og levede kultur, så er det vigtigt at holde sig for øje, at de unges stemmer og meningskonstruktioner også relaterer sig til ganske forskellige livsbetingelser.

Talrige uddannelsessociologiske studier har således gennem årene påpeget, at de unges uddannelsesvalg såvel som deres forståelse af egne muligheder i uddannelsessystemet både statistisk og kvalitativt hænger sammen med det, der indenfor uddannelsessociologien, bredt set betegnes som de unges sociale baggrund (for et overblik over disse studier se fx Hansen 2003, Ulriksen 2001, Halsey et al 2001). Pointen i de mange studier er grundlæggende den samme; nemlig at de sociale forhold, som de unge er vokset op under, har en afgørende betydning for, hvordan de klarer sig i uddannelsessystemet. Nogle af de forhold, som i denne sammenhæng specielt er blevet udpeget som signifikante er, hvilken uddannelse og placering på arbejdsmarkedet de unges forældre har, hvilke familiestrukturer, der præger familien, fx i forhold til samlivsformer, misbrug og forbrug, hvilken etnisk oprindelse den unge har og endeligt hvilket køn. Den konkrete sammensætning af disse opvækstbetingelser har således betydning for hvor store chancer, den enkelte unge har for at klare sig godt i uddannelsessystemet. Eksempelvis vil unge etniske danskere, der har højtuddannede forældre med gunstige positioner på arbejdsmarkedet, klare sig bedre og opnå højere uddannelsesniveauer end unge med en anden etnisk baggrund, unge med ufaglærte og/eller arbejdsløse forældre samt unge fra misbrugsfamilier. Tilsvarende vil unge mænd have større chance for at vælge uddannelser, der fører dem til vellønnede positioner på arbejdsmarkedet end unge kvinder har. Den udtalte sammenhæng mellem social baggrund og uddannelseschancer har fået mange uddannelsessociologer til at pege på, at uddannelsessystemet bidrager til at opretholde en samfundsmæssig sortering og differentiering.

Set i et uddannelsessociologisk perspektiv er der således grund til at antage, at unge ikke oplever valget af videregående uddannelse på samme måde, og derfor heller ikke taler med én stemme eller relaterer valget til samme, homogene ungdomskultur. Tværtimod er det vigtigt at holde sig for øje, at de unge har forskellige udgangspunkter, både i forhold til at vælge og siden hen gennemføre en videregående uddannelse, og at disse forskelle kan være baggrunden for nogle af de dynamikker, der kommer til udtryk i de unges valgprocesser, fx når nogle unge vælger at droppe ud fra et studie, de ellers var påbegyndt. Så selv om et vigtigt udgangspunkt for indeværende undersøgelse har været at afdække de unges perspektiv på valget af videregående uddannelse, så har det samtidig været en vigtig ambition at afdække, hvordan dette perspektiv hænger sammen med de enkelte unges sociale baggrund. Et vigtigt udgangspunkt for undersøgelsen har derfor været at afdække

de unges sociale baggrund på baggrund af et indledende spørgeskema udarbejdet med afsæt i den hidtidige uddannelsessociologiske forskning.⁶ Spørgeskemaet blev ved undersøgelsens start omdelt i to 3.g. klasser, henholdsvis en matematisk og en sproglig klasse.

Svarene fra den indledende spørgeskemaundersøgelse er således på ingen måde repræsentative i statistisk forstand, hvilket heller ikke var hensigten. I stedet var sigtet med spørgeskemaundersøgelsen at kvalificere analysen af de unges subjektive oplevelser og forløb på to punkter. For det første var formålet med spørgeskemaet at få et overblik over, hvilke sociale forskelle, der gjorde sig gældende blandt eleverne i de to klasser, for på denne baggrund at kunne *maksimere* udvalget af de konkrete informanter i relation til disse forskelle. De ti informanter er således udvalgt med henblik på at få adgang til forskellige perspektiver på valget af videregående uddannelse, og frem for alt for at kunne belyse, hvilken sammenhæng, der er mellem informanternes sociale baggrund og udgangspunkt og så forløbet af deres valgprocesser. Sigtet med udvælgelsen har således været at 'mætte' det empiriske materiale i forhold til de sociale forskelle, der kom til udtryk i spørgeskemaundersøgelsen, for på den baggrund at kunne foretage det, som biografiforskeren Peter Alheit, betegner som en '*maksimal sammenligning*' af de unges forløb (Alheit 1994 s. 22). Pointen i dette princip er, at forskeren, ved at udvælge informanter "whose biographical experiences differs as much as possible" og efterfølgende sammenholde deres erfaringer, får mulighed for at belyse både helheden og variationen i den kultur eller det problemfelt, der undersøges (ibid).⁷ I kapitel 2 vil jeg komme nærmere ind på, hvad det var for sociale forskelle, der kom til udtryk i den indledende spørgeskemaundersøgelse, samt hvordan disse forskelle er søgt maksimeret i det konkrete udvalg.

For det andet havde den indledende spørgeskemaundersøgelse til formål at indhente en række *sociologiske baggrundsoplysninger* om informanterne, som deres forløb og valgprocesser efterfølgende kunne relateres til. Spørgeskemaet sigtede således mod at afdække forældrenes uddannelse og placering på arbejdsmarkedet, informanternes køn, deres hidtidige uddannelsesforløb, deres faglige standpunkter samt deres foreløbige uddannelsesplaner. Også behovet for baggrundsoplysninger skal ses i sammenhæng med de erfaringer jeg gjorde mig i forbindelse med undersøgelsen af studieskift. I denne undersøgelse blev studieskifternes valgprocesser udelukkende undersøgt gennem ustrukturerede, narrative interviews, og her måtte jeg hurtigt sande, at der var en række forhold omkring deres sociale og uddannelsesmæssige baggrund, som studieskifterne ikke kom ind på af sig selv, fx deres forældres uddannelse og beskæftigelse og deres egne karakterer og standpunkter. Der var således en række baggrundsoplysninger, som jeg ikke fik gennem studieskifternes egen 'voicing' af deres valgproces. Derfor blev det også meget vanskeligt at belyse, i hvilket omfang deres beslutning om at skifte studie hang sammen med studieskifternes sociale baggrund. Et af formålene med den indledende spørgeskemaundersøgelse var derfor også at indhente disse baggrundsoplysninger som udgangspunkt for phd.-undersøgelsen.

⁶ Spørgeskemaet er vedlagt rapporten som bilag A. Den valgte opbygning af spørgeskemaet vil desuden blive gennemgået i kapitel 2.

⁷ Alheit er på dette punkt inspireret af Grounded Theory og principperne om 'teoretisk sampling' og saturation, altså mættethed (se i øvrigt også Strauss s. 1987). Alheit bruger principperne i forbindelse med en undersøgelse af unge arbejdsløse og deres livsforløb.

De tre erkendelsesinteresser er således også udtryk for de forskellige forskerroller, som jeg har indtaget i relation til undersøgelsen, og de måder, de har udviklet sig på i løbet af undersøgelsesperioden. Hvor jeg i udgangspunktet vægtede den første interesse om at voice de unge højest, og derfor først og fremmest søgte at indtage rollen som mikrofonholder for de unges erfaringer og oplevelser, så har jeg i løbet af undersøgelsen i tiltagende grad også arbejdet med at problematisere og overskride denne forskerrolle. Frem for alt fordi jeg som beskrevet ikke har været 'forudsætningsløs', men netop har konstrueret og analyseret det empiriske materiale ud fra en bestemt forforståelse. Dermed har jeg også 'hørt' de unges fortællinger fra et 'some-where', snarere end fra et 'no-where' perspektiv (Lather 2000, Alvesson & Sköldberg 1998). På den måde har interessen for at maksimere forskelle også betydet, at jeg *objektiveret* de unges fortællinger og brugt dem til at konstruere en ny forståelse af uddannelsesvalget som en social og socialt differentierende proces. I løbet af undersøgelsen har jeg således i stigende grad haft fokus på, hvad der konstituerer forskellene i de unges forløb, og hvordan forskellene relaterer sig til hinanden. Det har jeg gjort ved at undersøge de unges forløb som et udtryk for *social positionering*, det vil sige som ind- og omplaceringer i de forskelsstrukturer, som gør sig gældende i uddannelsessystemet. De unges forløb kan, set i dette perspektiv, anskues som en bevægelse fra den udgangsposition, der kommer til udtryk i de unges svar i spørgeskemaet og så til de positioner, de unge indtager på tidspunktet for undersøgelsens afslutning. Jeg vil redegøre mere uddybende for, hvordan jeg har arbejdet med social positionering som en analytisk optik i kapitel 3. Samlet set har interessen for at maksimere og belyse social forskellighed, og udviklingen i denne interesse, ført til formuleringen af nedenstående arbejdsspørgsmål.

Arbejdsspørgsmål 3: Hvordan hænger de unges forløb og slutpositioner sammen med deres sociale baggrund og udgangsposition, sådan som de kom til udtryk i de indledende spørgeskemaer?

Unge uddannelsesvalg som konstrueret og socialt problemfelt

De unges uddannelsesvalg er blevet et problemfelt. Både i den aktuelle uddannelsesdebat- og politik, hos de unge selv og også, som blandt andet denne phd.-afhandling er et udtryk for, et forskningsmæssigt problemfelt. Pointen med dette indledende kapitel har først og fremmest været at understrege, at det er et problemfelt, der ser ganske forskelligt ud, afhængigt af hvor fra og med hvilket udgangspunkt, man ser på det. Jeg har anskuet og undersøgt problemfeltet med udgangspunkt i tre erkendelsesinteresser, og det har naturligvis betinget, hvad jeg har set og fundet frem til. Det problemfelt, jeg har undersøgt, er således i bund og grund *konstrueret* på baggrund af en række videnskabsteoretiske og metodologiske diskussioner, der ikke har ret meget at gøre med de unge, der står over for rent faktisk og i praksis at skulle vælge en videregående uddannelse. Det er dog vigtigt for mig at understrege, at denne videnskabelige konstruktion har til formål at belyse noget, der også – uafhængigt af denne afhandling – er et *socialt* problem, som konkrete unge må forholde sig til, som uddannelsessystemet må forholde sig til og som på mange måder influerer på indretningen og udviklingen af samfundet. Når jeg har valgt at undersøge unges uddannelsesvalg med den tilgang og de metoder, jeg har, så er det således først og fremmest fordi, jeg har ønsket at bidrage til forståelsen af - og debatten om - dette sociale problemfelt.

Afhandlingens struktur afspejler derfor min proces fra indsamlingen, konstruktionen og analysen af det empiriske materiale over opbygningen af en ny forståelse af unges uddannelsesvalg til en diskussion af denne forståelse i relation til uddannelsesvalget som et socialt og aktuelt problemfelt.

I *kapitel 2: Undersøgelsens forløb og informanternes forløb* vil jeg således lægge ud med en gennemgang og redegørelse for, hvordan det empiriske materiale er blevet indsamlet og hvilken forståelse af de ti informanternes valgprocesser, jeg har konstrueret på denne baggrund. Kapitlet munder ud i formuleringen af tre spørgsmål, som arbejdet med det empiriske materiale har affødt, og som har dannet udgangspunkt for en analyse af informanternes forløb som et udtryk for social positionering.

I *kapitel 3: Uddannelsesvalg som social positionering* redegør jeg for, hvordan jeg med udgangspunkt i Pierre Bourdieu og Bronwyn Davies forståelser af social positionering, har arbejdet med at analysere og relatere de unges forløb til hinanden med henblik på at belyse valget af videregående uddannelse som social proces og som socialt problem.

Kapitel 4: At mærke en interesse udgør det første af to analysekapitler. Kapitlet omhandler en analyse af, hvordan de ti informanternes uddannelsesinteresser er blevet konstitueret i relation til det positioneringsforløb, de har haft frem til studentereksamen, og hvad det betyder for det perspektiv informanterne har på valget af videregående uddannelse.

Kapitel 5: At vælge en uddannelse omhandler en analyse af de ti informanternes konkrete uddannelsesvalg og forløb i årene efter gymnasiet. Hvad foretager informanterne sig i løbet af disse år, i hvilket omfang ændrer informanternes forståelse af uddannelsesvalget sig undervejs, hvad skyldes disse ændringer, og hvad betyder det for informanternes konkrete uddannelsesvalg?

I *Kapitel 6: Mellem lyst og nødvendighed* vender jeg tilbage til diskussionen af unges uddannelsesvalg som socialt problemfelt med henblik på at perspektivere konklusionerne fra den empiriske undersøgelse. Hvad er den historiske baggrund for den aktuelle diskussion, hvilke forståelser af de unges uddannelsesvalg kommer aktuelt til udtryk, og hvordan kan konklusionerne fra min egen undersøgelse bidrage til denne diskussion?

Kapitel 2: Undersøgelsens forløb og informanternes forløb

Hensigten med dette kapitel er at redegøre for, hvordan den empiriske undersøgelse er forløbet, og hvilke forståelser af de ti informanternes valgprocesser, jeg herigennem har fået adgang til. Kapitlet vil således give et indblik i, hvordan og ud fra hvilke kriterier, jeg har udvalgt de ti informanter, samt hvordan og ud fra hvilket udgangspunkt de tre interviewrunder er blevet gennemført. Kapitlet munder ud i en præsentation af de ti informanternes uddannelsesforløb, sådan som de er kommet til udtryk, dels i det indledende spørgeskema, dels i de tilbagevendende, narrative interviews, samt en formulering af to spørgsmål, som informanternes forløb rejser.

Udvælgelsen af de to gymnasieklasser

Ved undersøgelsens opstart havde jeg på forhånd lagt mig fast på, at jeg ville følge i alt ti informanter igennem undersøgelsesperioden. Dette antal skal ses i sammenhæng med, at det på den ene side gjorde det muligt at følge informanterne med ustrukturerede, narrative interviews, samtidig med at det på den anden side gjorde det muligt at maksimere udvalget af informanter. Endelig var antallet tilstrækkeligt højt til, at undersøgelsen kunne gennemføres, hvis enkelte informanter skulle falde fra undervejs. Dette skete dog ikke, og afhandlingen kan derfor give et indblik i samtlige informanternes forløb fra de blev studenter i sommeren 2000 og frem til foråret 2003. Som beskrevet i det indledende kapitel er de ti informanter udvalgt med henblik på at maksimere de sociale forskelle imellem dem. Konkret er denne maksimering imidlertid sket i flere faser. Første led af maksimeringen er således foretaget på baggrund af nogle overordnede kriterier, som jeg på forhånd havde sat op for udvalget. Efterfølgende er andet led af maksimeringen, herunder udvalget af de konkrete ti informanter, foretaget på baggrund af de svar jeg fik i den indledende spørgeskemaundersøgelse i to 3.g. klasser.

En af de ting, jeg på forhånd havde besluttet mig for var, at jeg ville følge studenter fra det almene gymnasium og deres valgprocesser. Dette skyldes først og fremmest, at det almene gymnasium er den mest søgte ungdomsuddannelse, og det var derfor den uddannelse, hvor jeg forventede, jeg ville få kontakt til den bredest sammensatte elevgruppe.⁸ Samtidig har det almene gymnasium sammenlignet med de øvrige ungdomsuddannelser en meget lav grad af faglig specialisering og erhvervsrettethed.⁹ Gymnasiets formål er primært at være almindelig og studieforbereende, og det betyder, at studenterne ikke på forhånd lægger sig fast på en bestemt retning på deres uddannelsesforløb. Studenterne fra det almene

⁸ Således valgte 47% af de elever, der tog afgang fra folkeskolen i 2000, at påbegynde det almene gymnasium, 19% efter 9. klasse og 28% efter 10. klasse.

(Kilde: <http://presse.uvm.dk/nyt/pm020404.htm?menuid=0515>)

⁹ Også de øvrige gymnasiale uddannelser; HF, HHX og HTX har et almentdannende og studieforbereende formål, men til forskel fra gymnasiet lægger HHX og HTX også vægt på øge elevernes forståelse af 'erhvervslivets forhold', ligesom de to uddannelser er opbygget omkring en bestemt faglig 'toning'. HHX sigter således mod en uddannelse indenfor handel, mens HTX sigter mod de tekniske og naturvidenskabelige uddannelser. (Illeris mfl. 2002 s. 82). HF har samme lave grad af faglig specialisering som det almene gymnasium, men rekrutterer rent aldersmæssigt langt bredere. HF-eleverne er således ikke nødvendigvis samme 'sted' i forhold processen med at vælge videregående uddannelse (ibid s. 81).

gymnasium kunne derfor forventes i særlig grad at skulle forholde sig til de overvejelser og afklaringsprocesser, som valget af videregående uddannelse indebærer.

Beslutningen om at følge studenter fra det almene gymnasium rummer imidlertid også flere fravalg. For selvom det almene gymnasium i dag rekrutterer en stor og bred del af en ungdomsårgang, så peger talrige undersøgelser på, at der blandt gymnasieeleverne er en overvægt af unge med veluddannede forældre (se fx Andersen 1997, Andreasen mfl. 1997, Illeris mfl. 2002)¹⁰. Tilsvarende er der en overvægt af piger på det almene gymnasium sammenlignet med de øvrige ungdomsuddannelser, specielt på gymnasiet sproglige linie, hvor ca. 70% af eleverne er piger.¹¹ Ved at følge studenter fra det almene gymnasium er der således også en række sociale baggrunde og livsløb blandt de unge, som jeg ikke får adgang til gennem undersøgelsen. Det sætter nogle begrænsninger for, i hvilke sammenhænge undersøgelsens analyser og konklusioner har en overførelsesværdi. Undersøgelsen kan således give et billede af, hvordan et bredt udvalg af studenter forholder sig til og i praksis gennemfører valg af videregående uddannelse. Til gengæld giver undersøgelsen ikke et indblik i, hvordan unge fra de øvrige ungdomsuddannelser eller de unge, der slet ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, oplever valget af uddannelse.¹²

For at lette arbejdet med udvalget af de ti informanter, besluttede jeg også på forhånd at maksimere udvalget af de klasser, jeg delte de indledende spørgeskemaer ud i. Dels i forhold til faglinier, dels i forhold til geografi. Konkret betød det, at jeg delte de indledende spørgeskemaer ud i to gymnasieklasser; henholdsvis en matematisk 3.g. klasse fra Københavnsområdet og en sproglig 3.g. klasse fra provinsen. Maksimeringen i forhold til faglinier var vigtig, fordi flere undersøgelser har peget på, at der er en sammenhæng mellem valg af faglinie og det perspektiv, som studenterne har på valget af videregående uddannelse. Herhjemme har navnlig socialforskeren Lilli Zeuner påpeget en sammenhæng mellem på den ene side de unges perspektiver og strategier i forhold til uddannelsesvalg og på den anden side, hvorvidt de tilslutter sig det eksakte vidensideal, der er fremherskende indenfor de naturvidenskabelige fag eller det fortolkende vidensideal, der er fremherskende indenfor de humanistiske fag (Zeuner & Linde 1997, Zeuner 2000). Det var på denne baggrund vigtigt at få kontakt med unge, der i deres hidtidige uddannelsesforløb havde stiftet bekendtskab med forskellige vidensidealer.

Tilsvarende viser flere undersøgelser, at unges geografiske tilhør har en betydning for deres perspektiv på valget af videregående uddannelse. Eksempelvis kommer sociologen Carsten Yndigegn i en undersøgelse af unge fra henholdsvis tyndt befolkede og tæt befolkede egne af Danmark frem til, at unge fra de tyndt befolkede egne i forbindelse med valget af videregående uddannelse i højere grad må forholde sig til et spørgsmål om at være mobile, end unge fra de tæt befolkede egne. Frem for alt fordi, at udbuddet af videregående uddannelser er meget mindre i de tyndt befolkede egne, og mange valg derfor indebærer, at de unge må flytte fra deres hjemegn (Yndigegn 2003 s. 434). Dertil

¹⁰ De seneste opgørelser fra Undervisningsministeriet viser således, at op mod halvdelen af eleverne i det almene gymnasium har mindst en forældre med en mellemlang eller lang videregående uddannelse. Til sammenligning gælder det kun 25% af eleverne på de erhvervsgymnasiale uddannelser (kilde: www.uvm.dk/statistik/si/maj04/nyheder).

¹¹ 2000 tal (kilde: <http://pub.uvm.dk/2002/kryds/gym>).

¹² For en indføring i disse unges overvejelser over uddannelsesvalget se Katznelson (2004).

kommer, at der er store regionale forskelle på lokalbefolkningens uddannelsesmønster og uddannelsesniveau. Fx er andelen af indbyggere med en lang videregående uddannelse væsentlig større i universitetsbyerne end den er i det øvrige Danmark (Undervisningsministeriet 1999). Tilsvarende har nogle amter en høj frekvens af indbyggere med en almengymnasial uddannelse, mens andre amter har høje frekvenser på det erhvervsgymnasiale område. På linie med den sociale baggrund synes altså også det geografiske tilhør at øge sandsynligheden for bestemte uddannelsesvalg- og perspektiver.

Set i lyset af disse forskelle valgte jeg derfor at omdele de indledende spørgeskemaer dels på et københavnsk gymnasium beliggende i et område med høj frekvens af indbyggere med studentereksamen og lange, videregående uddannelser, dels på et sjællandsk gymnasium, som ligger i et område, hvor en stor andel af indbyggerne havde en erhvervsuddannelse som deres længste uddannelse, og som samtidig rekrutterer elever fra et meget stort opland.¹³ Efter på denne måde at have udvalgt to, konkrete gymnasier, tog jeg kontakt med gymnasiernes studievejledere og fik dem til at hjælpe mig med at etablere kontakt til to, egnede klasser; henholdsvis en matematisk 3.g. klasse på det københavnske gymnasium og en sproglig 3.g. klasse på provinsgymnasiet. I begge klasser blev der sat en lektion af til, at jeg kunne introducere til undersøgelsen, og eleverne efterfølgende kunne udfylde skemaerne. De elever, der ikke var tilstede den pågældende lektion fik efterfølgende sendt skemaet med posten. En enkelt elev i den københavnske klasse havde dog ikke nogen fast postadresse, og indgik derfor ikke i udvælgelsesgrundlaget. I alt deltog 18 elever fra det københavnske gymnasium og 20 elever fra provinsgymnasiet i den indledende spørgeskemaundersøgelse.

Udvælgelsen af de ti informanter

Overordnet set var formålet med det indledende spørgeskema, som beskrevet i det indledende kapitel, dels at indhente en række sociologiske baggrundsoplysninger, som den hidtidige forskning har påpeget har betydning for unges uddannelsesvalg, dels at kunne maksimere de sociale forskelle mellem de ti informanter, der blev udvalgt. Spørgeskemaet blev således udarbejdet med udgangspunkt i konklusionerne fra en række hidtidige undersøgelser af unges uddannelsesvalg.¹⁴ Konkret betød det, at spørgsmålene sigtede mod at afdække følgende:

1. Elevernes familiebaggrund, specielt i forhold til deres forældres uddannelse og placering på arbejdsmarkedet.
2. Elevernes køn.
3. Elevernes hidtidige uddannelseserfaringer, specielt i forhold om eleverne havde gået i 10 kl., om de havde været sikre på valget af ungdomsuddannelse, og om de havde overvejet at skifte til en anden ungdomsuddannelse, mens de havde gået i gymnasiet. På baggrund af elevernes svar på disse spørgsmål, blev de kategoriseret som enten sikre, tvivlende eller vekslende i forhold til valget af ungdomsuddannelse.

¹³ Af hensyn til anonymiseringen af eleverne vil de to gymnasier ikke blive nævnt ved navn i afhandlingen, men vil alene blive omtalt som det københavnske gymnasium og provinsgymnasiet.

¹⁴ Spørgeskemaet er vedlagt afhandlingen som bilag. Konkret tog spørgsmålene udgangspunkt i følgende undersøgelser: Schousbo (1990), Hansen (1995 samt 1997), Andersen (1997), Andreasen mfl. (1997), Zeuner og Linde (1997), Mortensen (1998) samt Lindström (1998)

4. Hvilket karaktergennemsnit elevernes forventede at få ved den afsluttende studentereksamen.
5. Elevernes fremtidige uddannelsesplaner, hvor faste og målrettede var de, hvilken sammenhæng var der mellem de valgfag, de havde valgt i gymnasiet og så deres uddannelsesplaner, hvilket niveau i uddannelsessystemet de planlagde at uddanne sig på (satsede de på en kort, mellemlang eller lang uddannelse) samt hvor lang tid, de regnede med, der ville gå, før de startede på en videregående uddannelse.
6. Elevernes holdninger til valg, både i forhold til de valg, de allerede havde truffet i forbindelse med valg af ungdomsuddannelse og valg af valgfag og i forhold til de valg, de skulle træffe i forbindelse med valget af videregående uddannelse. Disse spørgsmål sigtede mod at indplacere eleverne i forhold til fire typer af uddannelsesperspektiver, som Lindström (1998) kommer frem til i sin undersøgelse af unge, svenske kvinders uddannelsesvalg, og som tydeliggør nogle forskelle i den måde, unge oplever og forholder sig til deres uddannelsesvalg. Lindström skelner således mellem unge, der har et *selvrealiserende uddannelsesperspektiv*, som betyder, at de vælger uddannelse ud fra et ønske om personlig udvikling. Unge, som har et *selvdisciplinerende uddannelsesperspektiv*, som betyder, at de først og fremmest oplever uddannelse som et instrument til at nå bestemte positioner på arbejdsmarkedet. Unge, som har et *selvfor nægtende uddannelsesperspektiv*, som betyder, at de først og fremmest oplever uddannelse som 'andres projekt' og som noget, de kun gør, fordi de er nødt til det. Og endelig unge, der har et *selvhævdende uddannelsesperspektiv*, som betyder, at de vægter deres egne livserfaringer og de relationelle aspekter i forbindelse med at uddanne sig højere end uddannelsens faglige indhold.
7. Elevernes fremtidsscenarier. Som afslutning på spørgeskemaet blev eleverne således bedt om med deres egne ord at beskrive, hvordan de forventede, at deres liv var om ti år. På baggrund af elevernes beskrivelser, blev de kategoriseret som enten karriereorienterede, familieorienterede eller orienteret mod selvrealisering, fx i forbindelse med en eller flere kreative interesser.

På baggrund af variationerne i elevernes svar, blev de ti informanter udvalgt, sådan at flest mulige variationer og kombinationer af svarmuligheder blev repræsenteret i udvalget. Hvilke kriterier, de ti informanter konkret blev udvalgt på baggrund af, vil blive præsenteret sidst i dette kapitel i forbindelse med en gennemgang af de enkelte informanters forløb. Elevernes svar blev imidlertid kun brugt som udgangspunkt for maksimering i de tilfælde, hvor der var en variation i elevernes svar. Det var der i langt de fleste tilfælde, men fx var der en meget lille variation i forhold til elevernes stillingstagen til, hvilke af følgende udsagn, de var mest enige i; Uddannelse skal først og fremmest føre til et godt job, man skal brænde for den uddannelse, man vælger, uddannelse er ikke det vigtigste i livet og man er tvunget til at uddanne sig – ellers kan man ikke klare sig. 32 elever var således mest enige i udsagnet om, at man skal brænde for den uddannelse, man vælger, mens ingen af eleverne var enige i udsagnet om, at man er tvunget til at uddanne sig – ellers kan man ikke klare sig. De resterende seks elever fordelte sig på de to øvrige svarmuligheder. Det betyder ikke, at ingen af eleverne føler sig tvunget eller presset i forbindelse med valget af videregående uddannelse. Det gør de, som jeg skal komme ind på i analysen, i høj grad. Men det viser, at også et spørgeskema kommer til kort overfor de forståelser af common sense, der er fremherskende i en bestemt gruppe af informanter. I

mit tilfælde betød det, at jeg ikke kunne maksimere udvalget af informanter i forhold til det sidste udsagn.

Et aspekt ved elevernes sociale baggrund blev imidlertid ikke afdækket i det indledende spørgeskema, og har derfor heller ikke influeret på udvælgelsen af de ti informanter; nemlig spørgsmålet om elevernes etniske baggrund. Fraværet af spørgsmål om etnicitet skyldes først og fremmest, at jeg på tidspunktet for den indledende spørgeskemaundersøgelse ikke mente, at det var nødvendigt at spørge direkte ind til elevernes etniske baggrund i og med, at jeg ville kunne 'se' elevernes etnicitet på deres hudfarve og efternavn. Og da jeg på denne baggrund kun kunne identificere en enkelt elev med en anden etnisk baggrund end dansk, valgte jeg ikke at anvende etnicitet som udvælgelseskriterium, simpelthen fordi jeg ikke mente, jeg kunne konkludere noget omkring etnicitetens betydning alene på baggrund af en enkelt elev. Der kan i høj grad sættes spørgsmålstegn ved denne udvælgelsesstrategi, dels fordi den er med til at videreføre en række fordomme om, at etnicitet er noget, man kan se på andre, dels fordi den ikke er i stand til at afdække etniske tilhørsforhold, som ikke kan 'ses'. Udvælgelsesstrategien skal imidlertid ses i sammenhæng med den udvikling i forskningen omkring etnicitet og uddannelsesvalg, som der har været fra foråret 2000 og frem til nu. Da jeg begyndte undersøgelsen var den danske forskning i sammenhængen mellem etnicitet og uddannelsesvalg meget begrænset, specielt hvad angår etnicitetens betydning for valget af videregående uddannelse, og det betød, at etnicitetens betydning ikke – eller kun meget sporadisk – blev diskuteret i de undersøgelser, som udgjorde udgangspunktet for spørgeskemaundersøgelsen.

Selv om det kun er få år siden, at spørgeskemaet blev formuleret, er meget sket siden – både inden for uddannelsesforskningen og i forhold til min egen forståelse af feltet. Den forskningsmæssige viden om etnicitetens betydning er øget markant, både i forhold til hvordan den afdækkes i en spørgeskemaundersøgelse, men også i forhold til den polarisering af uddannelsessystemet, som forskellene i de forskellige etniske gruppers livsbetingelser i dag afstedkommer, blandt andet på gymnasieområdet (se fx Boye mfl. 2003). Der er derfor ingen tvivl om, at jeg i dag dels ville have inkluderet spørgsmål om, hvor eleverne selv og deres forældre var født, samt hvilket sprog der blev talt i hjemmet, dels ville have fokuseret mere på andelen af to-sprogede elever i forbindelse med udvælgelsen af de to gymnasier. Det er imidlertid en af de ulemper, der er ved at undersøge uddannelsesvalg i et forløbsperspektiv. Når først udvalget ligger fast, kan det ikke ændres, og det betød altså i dette tilfælde, at etnicitetens betydning for valget af videregående uddannelse ikke belyses i indeværende undersøgelse. Også dette sætter naturligvis nogle begrænsninger for undersøgelsens overførelsesværdi til andre sammenhænge og problemstillinger.

De narrative interviews

Som beskrevet i det indledende kapitel har en vigtig erkendelsesinteresse gennem hele undersøgelsesperioden været, at undersøge valget af videregående uddannelse sådan, som det opleves fra de unges eget perspektiv. Det var således de unges egne oplevelser og erfaringer med at vælge uddannelse, jeg var interesseret i at gøre til udgangspunkt for min analyse af det i indledningen beskrevne problemfelt, og i denne sammenhæng rakte det indledende spørgeskema ikke langt. Spørgeskemaet kunne måske nok medvirke til en

sociologisk indplacering af de ti informanter, men det gav ikke indblik i, hvad denne indplacering betød for informanternes erfaringer, oplevelser og livsforløb. Tilsvarende kunne spørgeskemaet måske nok give et indblik i informanternes tilslutning til en række holdninger om uddannelse og uddannelsesvalg, men dels var det holdninger, jeg som forsker havde formuleret og stillet op, dels gav deres svar ikke noget indblik i, hvordan deres holdninger var knyttet sammen med deres faktiske livsforløb, herunder de valg, de havde truffet frem til tidspunktet for det første interview.

Derfor valgte jeg i stedet at følge de ti informanter og deres valgprocesser gennem tilbagevendende *narrative interviews*, sådan som denne interviewform er udviklet af de tyske sociologer Fritz Schütze og Peter Alheit (Andersen og Larsen 2001, Alheit 1993a, 1994 samt 1995). Hensigten med denne interviewform er, at lade informanternes fortællinger om hele eller dele af deres livsforløb være omdrejningspunktet for interviewet. Til forskel fra de mere eller mindre ustrukturerede kvalitative interviews, der gennemføres med udgangspunkt i en på forhånd opstillet spørgeguide, så er formålet med det narrative interview således ikke at få informanten til at besvare konkrete spørgsmål. I stedet sigter narrative interviews mod at konstituere et rum i interviewsituationen, hvor informanten kan fortælle en 'spontanfortælling', forstået som "*en kommunikativ fremstilling af en rækkefølge af helt ellers delvist erfarede hændelser over mindst én, men som regel flere tidstærskler. (...) Samtidig med at hændelsesforløb fremstilles, fremstilles også tilstandsændringer hos fortælleren, som hænger sammen med hændelsesforløbet*" (Andersen & Larsen 2001 s. 23). Udtrykket 'spontanfortælling' referer i denne sammenhæng til, at det er en fortælling som svarer til og følger de samme kulturelle regler for fortællinger, som subjekter benytter sig af i deres hverdagskommunikation med hinanden, netop for at begrunde, hvad sammenhængen er mellem et konkret hændelsesforløb og så den betydning, som hændelsesforløbet har haft for fortællerens aktuelle selvforståelse.¹⁵ Den fortælling som omhandler hele livsforløbet betegnes i denne sammenhæng som 'den autobiografiske fortælling' (ibid s. 27).

Det narrative interview sigter således mod at få adgang til nogle bestemte former for subjektive meningssammenhænge; nemlig de meningssammenhænge, som subjekter konstituerer med henblik på at få det hændte til at være meningsfuldt i nuet (ibid). På den måde giver narrative interviews både indblik i de forløb, informanternes har været igennem, såvel som den betydning, forløbene har for informantens aktuelle perspektiv på deres egen livssituation. Det er vigtigt at understrege, at hverken Schütze eller Alheit dermed opfatter fortællinger som fritsvævende identitetskonstruktioner. De hændelser, som fortællingerne omhandler, vil altid være socialt strukturerede. Fx er fortællingen om valget af uddannelse struktureret af, at der i Danmark er strukturer, som betinger, at subjekter bliver sat overfor sådanne valg og for at skulle skabe mening i forhold til de hændelser og forløb, som valgene afstedkommer. Informanternes fortællinger er derfor udtryk for deres

¹⁵ Som eksempel på sådanne kulturelle regler nævner Andersen og Larsen, med reference til Fritz Schütze, 'detaljeringsvang'; at fortællingen indeholder tilstrækkeligt mange detaljer til, at tilhøreren kan forstå hændelsesforløbet, 'kondenseringsvang'; at kun det relevante medtages og endelig 'afslutningsvang'; at fortælleren afslutter den fortælling, vedkommende er begyndt på (Andersen & Larsen 2001 s. 25-26). Jeg skal ikke komme nærmere ind på Schützes forståelse af de kulturelle regler for fortællingen, men kun konstatere, at der naturligvis er et hav af andre kulturelle regler, som definerer en fortælling, fx. tilgængelige diskurser, anerkendte storylines osv (se gennemgangen af Bronwyn Davies i kapitel 3). Pointen skal derfor i denne sammenhæng først og fremmest være, at en fortælling må leve op til bestemte kulturelle regler for at blive anerkendt som en fortælling.

'omgang' med og deres deraf følgende fortolkning og meningskabelse i forhold til de sociale strukturer, de er indlejrede og situerede i (Alheit 1995). Når jeg har valgt at følge de ti informanter med narrative interviews, så hænger det således først og fremmest sammen med, at denne interviewform gjorde det muligt at belyse netop de sammenhænge mellem forløb, sociale strukturer og subjektive forståelser og meningskonstruktioner, som jeg var interesseret i skulle udgøre udgangspunktet for min analyse af processen med at vælge en videregående uddannelse. Og det vel og mærke sammenhænge, som jeg netop ikke på forhånd vidste, hvordan – eller om - ville blive etablerede, og som jeg derfor netop havde behov for at kunne undersøge fra den åbne og eksplorative tilgang, som narrative interviews muliggør.

Et andet vigtigt argument for at vælge den narrative interviewform var den relation mellem informant og interviewer som interviewformen muliggør. Fokuset for det narrative interview er som beskrevet at skabe rum for informanternes fortællinger om hændelsesforløb og deraf følgende 'tilstandsændringer', som disse hændelsesforløb har afstedkommet. Derfor er det informanten, der indtager positionen som interviewets 'ekspert' i og med, at det udelukkende er informanten, som har indsigt i, hvilke hændelser og tilstandsændringer, som er relevante for at belyse vedkommendes aktuelle perspektiv på sin livssituation. Eller som Alheit formulerer det: *"Unlike the guided interview, for example, this technique is based on the interviewer dispensing with any attempt to structure the conversation. The structure of the main narrative, the selection of themes and setting of tone is all left to the narrator himself. The narrative interview is one of those data collection techniques which attempt to reconstruct, as immanently as possible, the stock of experience and orientation of the informant, with the researcher largely refraining from exerting any influence and with the researchers viewpoint determining what is relevant."* (...) *Rather than the researcher determining the course of the interview and the relevance of the statements made, the interviewee becomes instead the real expert"* (Alheit 1994 s. 23).¹⁶

Det er således den interviewede, der bestemmer både hvilke hændelser, der fortælles om og i hvilken rækkefølge, hvilket også er grunden til, at jeg har valgt at betegne de ti unge som undersøgelsens 'informanter'. Det er dem, der havde en viden og erfaring, som jeg var interesseret i at få indblik i, dem der med Alheits ord var 'eksperter' på deres eget liv. I det narrative interview er forskerens rolle derfor først og fremmest at indtage positionen som 'tilhører', dvs. som en, der med sin interesserede lytten og accept af det, der fortælles, skaber et rum for informantens fortælling (Alheit 1993a). Alheit anbefaler derfor, at det narrative interview forløber i tre faser. Interviewet indledes således med en *introduktionsfase*, som har til formål at etablere en 'narrativ kontrakt' mellem informanten og forskeren om, at informanten har en vigtig fortælling, som forskeren er interesseret i at høre. Introduktionsfasen virker på den måde som en 'fortælleopfordring' og til at etablere en relation, hvor informanten er fortælleren og eksperten og forskeren den interesserede tilhører (Andersen og Larsen 2001 s. 50). Det narrative interviews anden fase udgøres så af informantens *anslagsfortælling*, hvilket vil sige den fortælling, som informanten uforstyrret og ucensureret fortæller som følge af forskerens opfordring. Informantens fortælling følges derefter op af en *efterspørgfase*, hvor forskeren spørger uddybende ind til informantens fortælling. Schütze, som Alheits faseinddeling tager udgangspunkt i,

¹⁶ I den i anførelsestedets angivende del af citatet citerer Alheit fra Fritz Schütze 'Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien', Biehlefeldt, unpublished paper, 1978.

argumenterer for, at efterspørgefases opdeles i to faser. Dels en uddybende fase, hvor forskeren spørger uddybende ind til bestemte dele af informantens fortælling, og dels en årsagsforklarende fase, hvor forskeren spørger ind til, hvorfor hele eller dele af forløbet blev, som det blev (Andersen og Larsen 2001 s. 51-52).

Ovenstående principper sigter således alle mod, at det narrative interview etablerer et rum for informanternes 'spontanfortællinger'. Jeg har dog fra starten af undersøgelsen haft en kritisk holdning til denne betegnelse. Frem for alt fordi at det, til trods for interviewformen og den dertilhørende relation mellem informant og forsker, på mange måder er problematisk at sammenligne de fortællinger, der konstrueres i forbindelse med et narrativt interview med de fortællinger, som informanterne ellers måtte fortælle som led i deres hverdagskommunikation. For dels er interviewet udelukkende initieret af forskeren, ligesom det sigter mod at afdække problemstillinger og emner, som forskeren finder interessante og relevante. Det er således slet ikke sikkert, at informanten ville have fortalt en lignende fortælling som led i sin hverdagskommunikation. Og dels er fortællingen ikke spontan i og med at forskeren på forhånd har aftalt tidspunktet og rammerne for interviewet med informanten, og som sådan allerede har etableret en narrativ kontrakt med informanten inden interviewet. Der er på den måde ikke tale om, at fortællingen udspringer af et spontant møde mellem to subjekter. Jeg vil derfor i stedet anvende betegnelsen '*konstruerede fortællinger*' om de fortællinger, som informanterne på min opfordring og på baggrund af mine uddybende spørgsmål konstruerede i løbet af de tre interviewrunder.

Af de samme grund kan der også sættes spørgsmålstegn ved, om interviewet udelukkende kan forstås som en relation mellem informanten som ekspert og forskeren som tilhører i og med, at det er forskeren, der har taget initiativ til interviewet og tilsvarende forskeren, der bruger interviewet til at underbygge sin forskning og dermed også sin egen position som ekspert. Det betyder ikke, at det ikke er værdifuldt, at forskeren efterstræber en position som tilhører under interviewet, og derigennem efterstræber, at interviewet giver rum til informantens fortællinger og meningskonstruktioner. Men det betyder, at det er vigtigt at være opmærksom på, at der også foregår andre positioneringer i forbindelse med et narrativt interview. Dem vil jeg vende tilbage til om lidt. Først vil jeg imidlertid redegøre for, hvordan jeg med udgangspunkt i principperne for det narrative interview gennemførte de tre interviewrunder.

De tre interviewrunder

Jeg har gennemført alle tre interviewrunder med de ti informanter med udgangspunkt i den ovenfor beskrevne model for det narrative interview, dog med en række tilpasninger og videreudviklinger af formen, som viste sig at være relevante i det aktuelle projekt. Den første interviewrunde, som blev gennemført i sommeren 2000 umiddelbart efter informanterne var blevet studenter, er den af interviewrunderne, der blev gennemført mest i overensstemmelse med principperne for det narrative interview (se interviewguide 2000).¹⁷ Den narrative kontrakt med informanterne blev således etableret ved, at jeg dels fortalte om undersøgelsens formål; nemlig at jeg var interesseret i at undersøge valget af videregående uddannelse, sådan som unge selv oplevede det, fordi jeg synes, det var vigtigt at vide noget om i relation til de mange statistiske undersøgelser af unges

¹⁷ Alle interviewguides er vedlagt afhandlingen som bilag.

uddannelsesvalg. Og dels introducerede til interviewenes form og positioner; nemlig at de var fortællerne og eksperterne, og jeg var tilhører. Det er i denne sammenhæng vigtigt at understrege, at den narrative kontrakt, grundet undersøgelsens forløbsperspektiv, var af særlig vigtighed, fordi den også skulle etablere et udgangspunkt for, at informanterne havde lyst til at mødes med mig igen. Introduktionen blev afrundet med, at jeg opfordrede dem til at fortælle om deres livshistorie, fra de synes den startede og til de sad interviewsituationen og var blevet studenter.

Der var således i hele introduktionen en fokusering af interviewet på den del af informanternes livsforløb, der omhandlede deres uddannelsesforløb; både som det indtil interviewtidspunktet havde fundet sted, og som informanternes forestillede sig, at det ville forløbe i fremtiden. Den fortælling, som informanterne som reaktion på denne opfordring fortalte, kan således betegnes som deres 'konstruerede, uddannelsesbiografiske fortællinger'. Under informanternes anslagsfortællinger udarbejdede jeg en guide for efterspørgefase. Dels i forhold til konkrete dele af fortællingerne, som jeg ønskede at høre mere om, dels i forhold til hændelser og personer, som informanterne ikke selv nævnte, men som jeg på baggrund af min forforståelse antog kunne være relevante for deres uddannelsesforløb. Fx var der informanter, der ikke selv nævnte deres relation til deres far, ligesom der - noget overraskende - var flere informanter, der ikke af sig selv fortalte noget om deres folkeskoletid. Som afslutning på det første interview bad jeg informanterne opsummere, hvad de oplevede som de vigtigste begivenheder i deres hidtidige forløb ved at lave en grafisk fremstilling af deres forløb.

Min erfaring fra denne første interviewrunde var, at der i informanternes anslagsfortællinger var et-to hændelsesforløb, som det var særligt vigtigt for dem at fortælle om, før de kunne udbrede deres fortælling til resten af deres livsforløb og til deres fremtidige planer og perspektiver. Informanterne fulgte således ikke en bestemt kronologi i deres fortællinger, men snarere det, man kunne kalde et væsentlighedskriterium. De fortalte det, der var væsentligst for at belyse den situation, de befandt sig i under interviewet, hvad enten det var deres forældres skilsmisse eller et skift i faglige interesser i gymnasiet. Disse hændelsesforløb syntes således at være centrale for det, som Schütze betegner som 'den selvbiografiske tematisering', hvilket vil sige for den forståelse, som informanterne havde af deres livsforløb set i lyset af deres nuværende livssituation (Andersen & Larsen 2001 s. 43), men selvfølgelig også set i lyset af interviewsituationen og den fortælleopfordring, jeg var kommet med, om at fortælle om et ganske bestemt aspekt ved deres livssituation; nemlig valget af videregående uddannelse. Sagt på en anden måde; når informanterne oplevede at, det var så væsentligt at fortælle om netop disse hændelsesforløb, så var det fordi, at hændelsesforløbene var afgørende for, at informanterne kunne konstruere en sammenhængende og meningsfuld fortælling om, hvorfor de forholdt sig til valget af videregående uddannelse, som de gjorde. De hændelsesforløb, som informanterne på denne måde selv markerede var centrale for deres selvbiografiske tematisering i interviewsituationen, blev derfor et vigtigt udgangspunkt; både for den efterfølgende efterspørgefase, samt for den forståelse af informanternes uddannelsesperspektiver, som jeg konstruerede på baggrund af interviewene.

De to efterfølgende interviewrunder fandt sted hhv. et og tre år efter, at informanterne var blevet studenter.¹⁸ Oprindeligt var det min intention også at gennemføre disse interviews som biografiske interviews, ved igen at bede informanterne fortælle om deres livshistorier. På den måde ville jeg få et indblik i, om informanternes ændrede deres livshistorier som følge af de ændringer, der skete i deres livssituation. Jeg kom dog frem til, at en sådan opfostring kunne forstyrre den narrative kontrakt, simpelthen fordi informanterne ikke ville synes, jeg tog dem alvorligt, når jeg bad dem fortælle, hvad de ville opleve som den samme historie én gang til. I stedet indledte jeg inspireret af Mortensen (1998) og Lindström (1998) de to sidste interviewrunder med at give et kort resumé af, hvor informanternes historie sluttede i forbindelse med det sidste interview og derefter opfordre dem til, at fortælle 'hvad der var sket siden sidst'. I gennem de tre interviews konstruerede informanterne således en form for 'biografisk føljeton', hvor hver del godt nok var konstrueret ud fra forskellige livs- og interviewsituationer, men som tilsammen gav et indblik i, hvilke hændelsesforløb informanterne opfattede som mest betydningsfulde for deres uddannelsesforløb i årene efter gymnasiet. Ligesom i forbindelse med det første interview, var der nogle hændelsesforløb, som informanterne fandt det særligt vigtigt at fortælle om i deres anslagsfortællinger. I nogle tilfælde gik de centrale hændelsesforløb igen fra interview til interview, men i mange tilfælde udviklede de sig, og i nogle tilfælde fortalte informanterne om hændelsesforløb, der tidsmæssigt lå langt tilbage, men som de ikke havde nævnt i de forudgående interviews. Udviklingen i, hvad informanterne oplevede som centrale hændelsesforløb, blev derfor et vigtigt udgangspunkt for at indkredse hvilke sociale dynamikker, der syntes at være udslagsgivende for informanternes valgprocesser.

Allerede i løbet af de første interviewrunder påbegyndte jeg på den måde en analyse af informanternes forløb, og det betød, at forskellige antagelser om sammenhængen og udviklingen af disse forløb begyndte at vokse frem. I de to sidste interviewrunder havde jeg derfor med udgangspunkt i disse antagelser på forhånd formuleret nogle enkelte spørgsmål, som jeg spurgte alle informanterne om sidst i interviewet, hvis ikke de af sig selv var kommet ind på disse emner i deres fortællinger. Spørgsmålene drejede sig blandt andet om, hvorfra informanternes havde deres forståelser af, hvilke uddannelser, der gav høj status og hvilke, der ikke gjorde (2001), samt hvad forskellige socioøkonomiske forhold (penge, bolig) betød for deres valgproces (2003). Som afslutning på 2003-interviewet bad jeg desuden informanterne opsummere, hvad de oplevede havde været vigtigst for deres forløb, fra de blev studenter og frem til det sidste interview, samt hvordan de på baggrund af deres nuværende livssituation forestillede sig, at deres liv så ud om ti år. Også disse opsummeringer kom til at udgøre et vigtigt udgangspunkt for min forståelse af hvilke hændelsesforløb, der havde været mest centrale for informanternes valg af videregående uddannelse.

Narrative interviews som reflektive rum

Ingen af de ti informanter faldt fra i løbet af undersøgelsesperioden, og det oplevede jeg først og fremmest hang sammen med, at de tilbagevendende interviews også spillede en vigtig rolle for informanternes forståelse af deres egen situation. Mange af informanterne

¹⁸ Oprindeligt var det kun planen at følge informanterne i to år efter deres studentereksamen, men en graviditet og en efterfølgende barsel gjorde det muligt at følge informanterne et år mere. Hvilket fik min vejleder Lars Ulriksen til at konstatere, at kvindelige forskere på barsel er en fordel, når det handler om forløbsundersøgelser. I dette – sjældne – tilfælde viste en barsel sig altså at være karrierefremmende!

gav således udtryk for, at de havde set frem til det næste interview, og at de havde tænkt på, hvornår jeg mon kontaktede dem igen. Tilsvarende mange gav efter det sidste interview udtryk for, at det var 'ærgeligt', at de nu ikke skulle tale med mig igen. Disse kommentarer kan naturligvis ses som udtryk for, at jeg som interviewer i den grad havde været i stand til at etablere en narrativ kontrakt med informanterne. Men de kan også ses i sammenhæng med en anden kommentar, som samtlige informanter igen og igen nævnte i forbindelse med interviewene, nemlig at *'det her har jeg aldrig snakket med nogen om før'*. De fortællinger, informanterne konstruerede under interviewsituationerne, var således ikke fortællinger, de ellers havde fortalt i forbindelse med deres hverdagskommunikation. I stedet var det fortællinger, de ikke havde haft mulighed for at fortælle før, og det var netop dette mulighedsrum, som interviewsituationen gav dem, som gjorde, at de havde det så godt med at blive interviewet og så så meget frem til at blive interviewet igen.

Informanternes kommentarer peger således på, at et narrativt interview ikke bare kan forstås som en udveksling mellem en informant, der fortæller en fortælling, og en forsker, der hører på. Det narrative interview er også et *refleksivt rum*, både for forskeren, der som i mit tilfælde kan påbegynde en analyse af sit problemfelt, men så sandelig også for informanterne, der ved at fortælle deres fortælling får en ny forståelse af deres egen livssituation. En vigtig pointe i Schützes begreb om den selvbiografiske tematisering er jo netop, at fortælleren ved at fortælle sin fortælling, etablerer et 'udsigtspunkt', hvorfra vedkommende kan overskue og forstå hele eller dele af sit livsløb på en ny måde, eller som Andersen og Larsen skriver det i deres fremstilling af Schützes begreber: *"I den selvbiografiske fortælling stiller fortælleren sig refleksivt i forhold til sig selv – både i forhold til konkrete samhandlingsforløb dengang, som fortælleren beretter om, og retrospektivt i fortællesituationen. (...) I den retrospektive fortællesituation består refleksiviteten i – fra det aktuelle selvbillede og den aktuelle placering i social kontekst og struktur – at underkaste de erindrede og berettede hændelsesforløb og de refleksioner, der har udviklet sig i livsløbet, yderligere refleksioner"* (Andersen & Larsen 2001 s. 28).

Mange andre forskere indenfor narrativ metode og teori kommer frem til samme konklusion. Ved at fortælle konstruerer fortælleren et refleksivt rum, hvori vedkommende kan konstruere en sammenhængende forståelse af sig selv set i lyset af sin nuværende livssituation – også selv om livsforløbet måske ikke har været sammenhængende (se fx Bruner 1990/1998, Giddens 1996, Gubrium & Holstein 2000, Horsdal 1999). Som Horsdal udtrykker det; "Vi skaber mening i en bevægelse ved at opleve den som et forløb, en fortælling (ibid s. 23). Mange af disse teoretikere går så langt som til at mene, at fortællinger er den måde, hvorpå moderne mennesker overhovedet opretholder en forståelse af et sammenhængende selv.¹⁹ Præcist hvor stor betydning de narrative interviews i denne undersøgelse har haft for informanternes selvforståelse er vanskeligt at afgøre alene på baggrund af de foreliggende interviews. Pointen skal derfor i denne sammenhæng alene være, at det at fortælle gør noget ved fortælleren og vedkommendes selvforståelse, som i hvert fald potentielt rækker ud over selve fortællesituationen. I og med at jeg gav de ti informanter mulighed for at fortælle om deres oplevelser i forbindelse med valget af videregående uddannelse ved tre lejligheder, så har de således også konstrueret nogle forståelser af disse valgprocesser, som de, i hvert fald at dømme efter deres egne udsagn, ellers ikke ville have konstrueret.

¹⁹ Se fx. Giddens 1996 s. 68

Det narrative interview etablerer således et refleksivt rum, og på denne baggrund kan der drages (mindst) to pointer. For det første at de tilbagevendende narrative interviews i denne undersøgelse kan have påvirket informanternes valgprocesser i og med, at de har givet informanterne mulighed for at konstruere forståelser af deres livssituation, som de ikke ellers ville have konstrueret. Undersøgelsens konklusioner skal i denne sammenhæng ses i lyset af, at de tager udgangspunkt i uddannelsesforløb gennemført af unge, der har haft særlig mulighed for at reflektere over disse forløb. Og at denne særlige refleksionsmulighed kan have en indflydelse på, hvilke valg de unge har taget i relation til disse forløb. I denne sammenhæng kan den narrative interviewform virke som en bias på undersøgelsens konklusioner. Det er imidlertid ikke en bias, som lader sig måle og afgrænse af den simple grund, at det ikke er muligt at finde ud af, hvordan informanternes forløb var blevet, hvis de ikke havde medvirket i indeværende undersøgelse. Men det er en bias, som det er vigtigt at være bevidst om, når man analyserer på et empirisk materiale som det, der er blevet konstrueret i forbindelse med denne undersøgelse.

Det er imidlertid også en bias, der rummer en uddannelsespolitisk pointe. For hvis fortællinger om processen med at vælge en videregående uddannelse kan etablere et refleksivt rum, så må det siges at være stærkt problematisk, at ingen af informanterne tidligere har haft mulighed for at fortælle sådanne fortællinger. Informanternes kommentarer om, ikke at have 'fortalt det her til nogen før', og om at de glædede sig til at snakke med mig, kan således også ses som udtryk for, at de faktisk havde et behov for at kunne fortælle sammenhængende og ucensureret om deres valgprocesser, som de ikke oplevet blev indfriet – hverken i forbindelse med deres hverdagskommunikation eller i forbindelse med de vejledningssamtaler, de har haft i tilknytning til deres uddannelsesforløb. En pointe ved den narrative interviewundersøgelse er derfor også, at den etablerede og institutionaliserede studievejledning med fordel kunne inddrage de unges fortællinger som udgangspunkt for vejledningen, for på den måde at give de unge mulighed for at konstruere et refleksivt rum i relation til deres valgprocesser. Udarbejdelsen af principper for en sådan 'narrativ vejledning' ligger imidlertid udenfor rammerne af dette projekt. Men ideen og udgangspunktet er i hvert fald hermed givet videre.

De ti informanternes forløb

Så vidt undersøgelsens forløb og de rammer, den har sat, for min forståelse af informanternes forløb. I det følgende vil jeg så præsentere den forståelse af informanternes forløb, som jeg har konstrueret på baggrund af det empiriske materiale. På den ene side med udgangspunkt i informanternes svar i det indledende spørgeskema. Svarene er i denne sammenhæng blevet brugt til at konstruere en forståelse af informanternes sociale baggrund og udgangspunkt for at vælge videregående uddannelse. Og på den anden side med udgangspunkt i den fremstilling af informanternes livsforløb, som kom til udtryk i de tilbagevendende, narrative interview. I denne sammenhæng har min forståelse først og fremmest taget afsæt i en forståelse af de hændelsesforløb, som informanterne i deres fortællinger fremstillede som særligt centrale, herunder specifikt den betydning, som hændelsesforløbene havde for informanternes perspektiv på og konkrete valg af videregående uddannelse. På denne baggrund arbejdede jeg i første omgang med at konstruere en forståelse af den enkelte informants valgproces. Både i forhold til hvordan

den konkret var forløbet, men også i forhold til hvad baggrunden var for, at forløbet blev som det blev.

Forståelsen af de ti informanternes valgprocesser vil blive præsenteret i det følgende. Hver præsentation bærer en overskrift, der henviser til, hvad jeg på baggrund af undersøgelsen oplever som de centrale tematiseringer i informanternes fortællinger set i relation til deres valg af videregående uddannelse. Både i præsentationerne og i afhandlingen i øvrigt er de ti informanternes navne ændret som et led i en anonymisering. For overskuelighedens skyld har de fem informanter fra provinsgymnasiet fået navne, der starter med P, mens de fem informanter fra det københavnske gymnasium alle har fået navne, der starter med K. Til gengæld har jeg, efter aftale med informanterne, ikke anonymiseret navnene på de uddannelser og erhverv, som informanternes har omtalt i forbindelse med deres forløb. Dette fordi undersøgelsen netop omhandler informanternes uddannelsesvalg. Det ville derfor være vanskeligt at forstå udviklingen og dynamikken i informanternes valgprocesser, hvis navnene på de uddannelser, de orienterer sig mod, blev ændret som led i en anonymisering.

Pernille: At afhjælpe smerter

Udgangsposition ifølge spørgeskemaet: Faren er ingeniør, moren er bogholder. Forældrene er skilt. Vekslede ifht. valg af ungdomsuddannelse. Har valgt både naturvidenskabelige og humanistiske fag. Forventer middel karaktergennemsnit. Har fast plan om at tage en bestemt mellemlang uddannelse, forventer at holde min. et års pause. Overvejende selvdisciplinerende holdning til uddannelsesvalg²⁰.

Pernilles biografiske fortælling tematiseres af to afgørende hændelsesforløb, der begge finder sted, da hun er to år. For det første bliver hendes forældre skilt, og det bliver indledningen til en rimelig omskiftelig boligsituation for Pernille og hendes mor. I alt flytter de 18-20 gange, indtil hun som otte-årig flytter sammen moren og sin nuværende stedfar. Forholdet til stedfaren bliver dog aldrig godt, og Pernille flytter allerede hjemmefra i begyndelsen af 3.g. Først bor hun hos en kæreste i København, og efter en kort periode tilbage hos moren og stedfaren, flytter hun sammen med en ny kæreste i sin hjemby, som hun fortsat bor sammen med ved undersøgelsens afslutning.

Det andet, centrale hændelsesforløb i Pernilles biografiske fortælling er, at hun som to-årig begynder at dyrke gymnastik, og det mener hun i det første interview er det, der ”nok hovedsagligt har hjulpet mig til, hvad jeg regner med bliver min fremtidige uddannelse”. Mange år med konkurrenceidræt, samt et år på en idrætsefterskole, har nemlig affødt en interesse hos Pernilles for kroppens funktioner og for at afhjælpe smerter i forbindelse med idræt, og hun planlægger derfor at uddanne sig til fysioterapeut. Hendes karaktergennemsnit er imidlertid ikke højt nok til, at hun kan komme ind via kvote 1,²¹ og

²⁰ Se kriterierne for maksimering i afsnittet om ’udvælgelsen af de ti informanter’. Informanternes karaktergennemsnit er opført i forhold til om de er ’under middel’ (mellem 7 og 8), ’middel’ (mellem 8 og 9) eller ’over middel’ (mellem 9 og 10). Ingen af de unge, der medvirkede i den indledende spørgeskemaundersøgelse forventede at få et gennemsnit under 7 eller over 10.

²¹ Optaget til de videregående uddannelser kan ske gennem to ’kvoter’. Optag i kvote 1 sker alene på baggrund af ansøgernes karaktergennemsnit fra deres adgangsgivende eksamen; for de ti informanter vil det sige studentereksamen. Optag i kvote 2 sker på baggrund af ’andre kvalifikationer’, fx. erhvervs erfaring, udenlandsophold, højskoleophold, frivilligt arbejde mv. Kriterierne for optag i kvote 2 fastlægges af de enkelte uddannelsesinstitutioner. Fra 1998 har Folketinget dog indført den klausul, at max. 25% af ansøgerne

ved det andet interview har Pernille droppet fysioterapeut-planerne, som hun ikke længere oplever som 'realistiske'.

I stedet har hun søgt ind på den lokale sygeplejerske-skole, som hun oplever som en mere realistisk mulighed for at arbejde med sin interesse for kroppens funktioner. Hun overvejer dog kun at færdiggøre det første år på uddannelsen og derefter søge ind som fysioterapeut. Ved det sidste interview påtænker hun imidlertid at gøre sit sygeplejerske-studie færdig, som hun "egentlig har fundet mig meget godt til rette med", men hun overvejer på et senere tidspunkt at søge at få uddannelsen meriteret til fysioterapeut-uddannelsen. Ved det 2. og 3. interview er Pernille desuden holdt op med at dyrke gymnastik, og er i stedet begyndte at gå i fitness-center; blandt andet fordi det er en interesse, hun kan dele med sine kæreste. Kæresten er ligeledes årsag til, at hun uanset sin fremtidige jobsituation planlægger at blive boende i sin hjemby, hvor han er ved at overtage sin fars firma i byen. Sammen har parret dog en drøm om at sælge familiefirmaet og flytte til en sydhavsø og åbne en bar.

Pia: En lille engel

Udgangsposition i følge spørgeskemaet: Faren er afdød, moren er arbejdsløs. Tvivlende i forhold til valg af ungdomsuddannelse. Har overvejende valgt humanistiske fag. Forventer karaktergennemsnit på under middel. Overvejer flere forskellige videregående uddannelser, alle mellemlange, og forventer at holde et – to års pause. Overvejende selvdisciplinerende holdning til uddannelse.

Den helt centrale tematisering i Pias biografiske fortælling er hendes meget omtumlede og problemfyldte opvækst. Hendes far er 'en alkoholiker, jeg aldrig har mødt', den ene storebror er død og den anden storebror lever som kriminel narkoman. Også morens skiftende kæresteforhold er problemfyldte; Hendes første kæreste dør, den næste er alkoholiker og den kæreste moren har i undersøgelsesperioden er voldelig, hvilket betyder at moren gentagne gange 'flygter' hen til Pia for at få hjælp. De problematiske familieforhold betyder, at Pia i 8. klasse flytter ud til en veninde og hendes mor, og efter et efterskoleophold og en kort periode hjemme, flytter hun i begyndelsen af 2.g hjemmefra. Hun bor herefter en periode alene indtil hun i slutningen af 3.g. flytter sammen med sin kæreste, som hun bor sammen med resten af undersøgelsesperioden. Forholdet til kæresten betyder, at Pia får 'vigtigere ting at tage sig til', og det betyder, at hun gennem undersøgelsesperioden får et mere 'normalt' forhold til sin mor. Familieforholdene har imidlertid en afgørende betydning for Pias uddannelsesinteresser. Efter gymnasiet planlægger hun at søge ind ved politiet, og det skyldes først og fremmest, at hun grundet sin kriminelle storebror "ikke kan klare at folk tager noget fra hinanden". Samme interesse går igen, da hun ved afslutningen af det sidste interview skal samle op på, hvad der har været vigtigst for hendes forløb: Nemlig at "få en uddannelse og sådan noget, fordi jeg skal gøre min mor og min familie stolt på en eller anden måde. Fordi at min bror ikke har nogen uddannelse og lever et sølle liv i mine øjne".

Pias plan efter gymnasiet er derfor at finde et arbejde, så hun får råd til at tage det kørekort, der er en forudsætning for at søge ind hos politiet. Det er imidlertid svært for hende at

må optages via kvote 2 (Lejre m.fl. 2002, Lange 1992). Dertil kommer at en række kreative uddannelser helt eller delvist optager ansøgerne på baggrund af en optagelsesprøve. Det gælder fx. Arkitektskolen, designskolerne, teaterskolerne, Journalisthøjskolen og Filmskolen.

finde et arbejde, og da hun endelig får arbejde i en butik, bliver hun mistænkt for at stjæle fra kassen. Det viser sig dog, at det er en anden ansat, der har taget pengene, men Pia får aldrig en undskyldning fra sin leder, og det ender med at hun 'går psykisk ned' og sygemelder sig fra sit arbejde, og hun må derfor droppe ideen om at spare penge sammen til et kørekort. I stedet begynder hun at undersøge mulighederne for at starte på en anden uddannelse; 'simpelthen for at komme i gang', og hun vælger derfor at søge ind på uddannelsen til klinikassistent, hvor hun allerede kan komme ind foråret 2001.

Hun mister imidlertid hurtigt interessen for uddannelsen, dels fordi undervisningen er 'lallet', dels fordi hun gennem en praktik får den oplevelse, at klinikassistenten kun er 'en slavetøs for tandlægen'. Omvendt synes hun selve tandplejen er 'ret spændende', frem for alt fordi "man føler, at man kan hjælpe andre på den måde. Som en lille engel". Hun vælger derfor at skifte til tandplejeruddannelsen, men efter blot halvanden måned vælger hun også at stoppe på denne uddannelse, fordi hun synes det teoretiske niveau var 'rigtig, rigtig svært'. I stedet får hun arbejde på et plejehjem for demente, og da det er 'det bedste arbejde', hun nogensinde har haft, vælger hun i 2002 at søge ind på sygeplejerskeskolen. Og da både hendes mor og mormor er sygeplejersker, giver valget hende også en oplevelse af hun følger i familiens 'fodspor' og af at hun træffer et valg, der gør familien 'stolt'.

Poul: Fra boglig dreng til klassisk guitarist

Udgangsposition i følge spørgeskemaet: Faren er folkeskolelærer, moren er laborant. Sikker på valg af ungdomsuddannelse. Har valgt en blanding af humanistiske og kreative valgfag. Forventer et karaktergennemsnit på over middel. Har en fast uddannelsesplan om at tage en bestemt, lang uddannelse, planlægger min. et års pause. Har en overvejende selvrealiserende holdning til uddannelse.

Frem til gymnasiet tematiseres Pouls biografiske fortælling af to, sideordnede hændelsesforløb. Det ene forløb handler om Pouls skoleoplevelser og starter, da han i 6. klasse skifter fra en lokal lilleskole til en 'ret boglig' og 'elitær' privatskole med udtalte holdinddelinger af eleverne. Selvom der er tale om 'en noget anderledes skoleform', klarer Poul sig fra start godt og bliver i samtlige fag anbefalet til 'de bedre hold'. Specielt i sprogfagene går det godt, og Poul planlægger at uddanne sig til enten journalist eller korrespondent. Det er derfor 'selvfølgelig' for ham at vælge at fortsætte på sprogligt gymnasium. Forholdet til klassekammeraterne er imidlertid mere problematisk i grundskolen, blandt andet bliver Poul kaldt 'fessor', og han bliver ikke inviteret med til klassens fester. Problemerne mindskes dog i forbindelse med et efterskoleophold i 10. klasse, idet Poul her lærer at være mere 'åben' og social'.

Sideløbende med fortællingen om skolen, har Pouls fortælling også et andet spor, der handler om hans interesse for at spille guitar. Interessen grundlægges, da han som barn ser en berømt guitarist i fjernsynet, og den fører til, at han i 3. klasse starter med at gå til elektrisk guitar. Efter et par år er der imidlertid ikke elever nok til at opretholde holdet, og på initiativ fra sin mor rykkes Poul til et hold i klassisk guitar. En beslutning han accepterer, selvom han egentlig hellere ville 'spille noget rock'. Poul bliver dog hurtig dygtig og begynder at spille i forskellige bandsammenhænge, og det fører til at han i 1.g. bliver optaget på MGK (Musikalsk Grundkursus), som han gennemfører sideløbende med

gymnasiet²². Poul oplever optaget på MGK som 'et bevis' på, at han er bedre til at spille musik end de fleste, og han begynder herefter målrettet at arbejde på at blive optaget på det klassiske musikkonservatorium efter gymnasiet. Det er imidlertid meget tidskrævende at gennemføre MGK samtidig med gymnasiet, og Poul må nedprioritere både lektier og fester for at nå det hele. Efter studentereksamen tager Poul et sabbatår, hvor han arbejder målrettet med at forberede sig til konservatoriets optagelsesprøve. Arbejdsindsatsen belønner sig. Han har aldrig spillet bedre, end han gør til optagelsesprøven, og kort efter; i forsommeren 2001, får han at vide, at han er optaget på konservatoriet i en større dansk by.

Selvom optaget gør Poul utrolig 'stolt', sætter han sig hurtigt nye mål; nemlig at færdiggøre konservatoriet og herefter tage en solist-uddannelse i udlandet. En sådan uddannelse vil give ham mulighed for at ernære sig som koncertmusiker, og herigennem vil han kunne 'fordybe' sig mere i sit 'kunstneriske udtryk'. Poul oplever dog samtidig, at det 'mest sandsynlige' er, at han ender som musikskolelærer. Ved det sidste interview er Poul flyttet til konservatorie-byen, og har snart gennemført de første to år af uddannelsen. Han har imidlertid skulle bruge en del 'tid' og 'energi' på at 'få nogle gode vaner'; blandt har han ikke øvet sig, 'så meget som han burde', og det har betydet, at han ikke har 'udviklet sig med den fart', han havde tænkt sig. Det skyldes dels, at han i perioder har mistet motivationen for at øve intensivt, dels at han har haft behov for at 'holde sine sociale kompetencer ved lige'. På studiet står han overfor at skulle vælge, om han vil specialiserer sig på performerlinien eller musikleærerlinien. Og selv om han egentlig synes performerlinien lyder 'ret interessant', så oplever Poul, at han er 'nødt til at se i øjnene, at man kommer til at undervise lige meget hvad'; ikke mindst fordi der ikke er stillinger i symfoniorkestrene for klassiske guitarister. Poul planlægger derfor at tage musikleæreruddannelsen, men er i den forbindelse lidt bekymret over, at heller ikke jobudsigterne for musikleærer ikke synes at være de bedste. Fx har han ikke selv kunne få 'en eneste time i nogen musikskole', til trods for at han har sendt 23 ansøgninger ud.

Peter: Politimand på et tidspunkt

Udgangsposition i følge spørgeskemaet: Faren er smed, moren er kontoassistent. Vekslende i forhold til valg af ungdomsuddannelse. Har valgt en blanding af humanistiske og kreative fag. Forventer et karaktergennemsnit på under middel. Har ingen fast uddannelsesplan og ved ikke om han vil tage en videregående uddannelse. Har en overvejende selvrealiserende holdning til uddannelse.

Frem til udgangen af 10. klasse har Peter ikke gjort sig de store overvejelser over sit liv, og han har derfor heller ikke det store at fortælle om denne periode. Det eneste, der for alvor gjorde indtryk på ham i relation til skolen, var en uges erhvervspraktik hos politiet. Praktikken gjorde stort indtryk på ham, og han omtaler den i alle tre interviews som den oplevelse, der har størst betydning for hans videre uddannelsesplaner. Peter oplever nemlig politijobbet som både 'fascinerende' og 'spændende', frem for alt fordi man lærer 'at takle mennesker' i mange forskellige situationer. Hans ønske er derfor selv at uddanne sig til politimand på et tidspunkt. Hvad angår valget af ungdomsuddannelse er Peter til gengæld i tvivl om hvilken uddannelse, han skal vælge. Han ender dog med at starte på

²² Musikalsk Grundkursus er en konservatorieforbereende uddannelse for unge mellem 14 – 25 år.

Grundkurset er normeret til ti timer ugentlig i i alt tre år, og undervisningen er tilrettelagt sådan, at eleverne sideløbende med kurset går på en ungdomsuddannelse eller arbejder. På enkelte gymnasier er MGK dog integreret i det almindelige gymnasieforløb, som til gengæld er udvidet til at vare i alt fire år.

smedeuuddannelsen på Teknisk skole, primært fordi hans far er smed, og han har været i praktik på farens arbejdsplads. Efter kun fire dage på skolen, må Peter imidlertid erkende, at 'det med at bruge hænderne', ikke var ham, og han vælger derfor at skifte til sprogligt gymnasium. Gymnasiet er således ikke 'et målrettet valg', og han er løbende i tvivl om, hvorvidt han har valgt 'det rigtige'. Omvendt oplever han også, at det ville være 'spild', hvis han ikke bruger sin studentereksamen til noget efterfølgende.

Efter gymnasiet er Peter grundlæggende i tvivl om, hvad han så skal, og han oplever på mange måder, at han står overfor et uløseligt dilemma. På den ene side vil han gerne hurtigt i gang med en videregående uddannelse, sådan så han kan nå at få familie og børn, inden han bliver 'alt for gammel', og han oplever derfor et massivt 'tidspres' i retning af hurtigt at afklare sit valg. På den anden side vil han fortsat helst søge ind på politiskolen, men da han hører fra forskellige venner, at man skal være 'mindst skal være 21 år' for at blive optaget på uddannelsen, anser han ikke det, som en realistisk mulighed umiddelbart efter gymnasiet. Peter overvejer derfor at tage en anden uddannelse, inden han søger ind på politiuddannelsen, men kan ikke finde ud af, hvad det skal være. Han beslutter sig derfor for at holde en pause, hvor han kan 'præje sig ind på', hvad han så skal. I pausen arbejder han til at begynde med på et lager. Efter et halvt år synes han imidlertid, at der 'skulle ske noget', og han rejser temmelig spontant til England for at besøge en kammerat. Peter rejser dog hjem igen efter kort tid; primært fordi han synes, at han kunne bruge tiden mere 'konstruktivt' derhjemme.

Peter når frem til, at det han bedst kan forestille sig, er en mellemlang uddannelse indenfor det pædagogiske område. Dels fordi han vil kunne nå at færdiggøre uddannelsen og siden søge ind ved politiet, dels fordi det tiltaler ham, at begge uddannelser 'kan bruges til noget' i en praktisk sammenhæng. Han er imidlertid i tvivl om, hvorvidt han vil være folkeskolelærer eller pædagog, og begynder derfor at arbejde som både pædagogmedhjælper og lærervikar for at afklare sit valg. På baggrund af sine arbejds erfaringer vælger han sommeren 2002 at søge ind på lærerseminariet; først og fremmest fordi han oplevede at lærerjobbet havde 'de største goder' i form af løn, lange ferier og korte arbejdsdage. Han optages, men dagen efter han har sendt sin bekræftelse af sted til seminariet, fortryder han sit valg. For når han tænker over det, er lærerjobbet et ensomt og 'lidt utaknemmeligt' job, hvor man er den, der skal lære børnene 'alt det kedelige'. Omvendt har han altid lyst til at tage på arbejde som pædagogmedhjælper. Han vælger derfor at starte på pædagogseminariet i stedet, og er ved det sidste interview 'rigtig glad for at gå der'. Politiplanerne er 'mere eller mindre skudt ned', om end han understreger, at 'lige præcis pædagoguddannelsen' vil være en god baggrund, hvis han senere skulle få lyst til at tage politiuddannelsen.

Pil: Drømmen er at blive husmor

Udgangsposition i følge spørgeskemaerne: Faren er folkeskolelærer, moren er folkeskolelærer. Sikker på valg af ungdomsuddannelse. Har valgt en blanding af humanistiske og kreative fag. Har ikke opgivet forventet karaktergennemsnit. Har ingen fast uddannelsesplan, overvejer flere, forskellige uddannelser, alle lange, planlægger et-to års pause. Har en overvejende selvrealiserende holdning til uddannelse.

Pils fortælling indledes med, da hun som ni-årig begynder at spille i den lokale pige-garde. I løbet af folkeskoletiden optages hun i flere og flere orkestre, og efter en et års pause efter

9. klasse, optages hun på en særlig fire-årig musiklinie på et københavnsk gymnasium (se note 1). Den lange transport fra provinsbyen og de omfattende krav om øvning medfører, at Pil får en meget presset hverdag og at hun langsomt mister sin lyst til at spille musik. I slutningen af 2.g. vælger hun derfor at skifte til det lokale gymnasium. Opgivelsen af musikinteressen betyder imidlertid, at hun ikke har nogle klare uddannelsesinteresser efter studentereksamen. Hvis hun 'selv skulle vælge', så ville hun allerhelst være hjemmegående husmor, men det oplever hun ikke er en reel mulighed før 'den dag de betaler kvinder for at gå hjemme hos deres børn'. I stedet vælger hun at tage et år med sin kæreste til England, hvor han er optaget på en musikuddannelse. Under opholdet arbejder Pil på en cafe, ligesom hun bruger tiden på at lave mad til sin kæreste, som hun mener skal have 'tid til at passe sine studier'. Gennem Englandsopholdet får Pil desuden et indblik i, hvor 'provokerende' og 'uopdragne' de engelske børn er, og det bekræfter hende i, at det er vigtigt at bruge tid på sine børn. Hendes drøm er derfor fortsat at blive husmor eller som minimum få et arbejde, hvor hun også har tid til sine børn.

Tilbage i Danmark flytter Pil til København sammen med sin kæreste, der ønsker at forberede sig på at søge optagelse på musikkonservatoriet. Og da Pil også selv ønsker at komme i gang, vælger hun at søge ind på både religion, engelsk og historie på universitetet. Interessen for de to første uddannelser er affødt af hendes Englandsophold, som dels har gjort hende 'bedre til engelsk', dels har givet hende indblik i, at religion er 'den største faktor til konflikter rundt omkring'. Interessen for historie har hun til gengæld haft siden barndommen, hvor hun 'altid har elsket' at læse romaner om historiske personer. Pil søger udelukkende de tre uddannelser, fordi hun synes fagene er 'interessante'. Hun ved således ikke, hvad hun vil bruge en universitetsuddannelse, bortset fra at hun 'i hvert fald' ikke ønsker at blive gymnasielærer. Ansøgningen munder ud i, at Pil sommeren 2001 optages på historiestudiet.

Men et halvt år henne i studiet oplever Pil 'en stor krise', hvor alt i hendes liv 'går i sort'. Dels fordi hendes kæreste 'underprioriterer' hende til fordel for sine venner og sin musik, hvilket fører til at Pil er sin kæreste utro og til at parret går fra hinanden. Og dels mister hun hurtigt interessen for sit studie. Hun kan ikke 'tage sig sammen' til at læse, hun 'gider ikke' at møde op til forelæsningserne og hun oplever studiets rammer som 'alt for frie', og det fører til, at hun forlader studiet efter første semester. Pil har imidlertid ingen idé om, hvad hun så skal, men ernærer sig ved forskellige jobs inden for restaurationsbranchen, som hun har erfaring med blandt andet fra sin tid i England. Arbejdet vækker en interesse hos hende for at åbne sin egen café, som hun ser som en oplagt mulighed for at kunne arbejde, når hun har 'lyst' og 'være hjemme og bage boller til sine børn', når hun har lyst til det. Med henblik på at kvalificere sig til at drive en café, begynder hun i efteråret 2002 på en kokkeskole, men vælger i løbet af grundforløbet at skifte til tjeneruddannelsen, fordi hun har fundet ud af 'at kontakten med gæsterne', er det vigtigste for hende. Også denne uddannelse vælger hun imidlertid at droppe, da hun finder ud af at lærlingelønnen er lavere end en SU til trods for det er et 'møghårdt' job. Ved det sidste interview er hun uden for uddannelsessystemet, og er netop begyndt at arbejde som lærervikar. Hun planlægger at starte på Hotel- og restaurationsskolens uddannelse til serviceøkonom, men er også på baggrund af sit nye job begyndt at overveje, om hun alligevel ender som lærer 'ligesom resten af familien'.

Kit: Forskning i menneskekroppen og en café engang

Udgangsposition i følge spørgeskemaet: Faren er biolog, moren er farmaceut. Sikker på valg af ungdomsuddannelse. Har udelukkende valgt naturvidenskabelige fag. Forventer et karaktergennemsnit på over middel. Har en fast uddannelsesplan om at tage en bestemt, lang uddannelse, og planlægger at gå i gang umiddelbart efter gymnasiet. Har en overvejende selvhævdende holdning til uddannelse.

Kits biografiske fortælling indledes i folkeskolen. Her klarer hun sig fra start godt, specielt i matematik, og hun oplever sig derfor som 'matematisk anlagt' på linie med resten af sin familie, der alle er naturvidenskabeligt uddannede. Men netop fordi hun er 'den bedste', kommer hun hurtigt til at mangle 'udfordringer', og hun glæder sig derfor til at komme i gymnasiet. I gymnasiet gentager historien sig imidlertid. Hun synes undervisningen går for langsomt, og hun kommer til at kede sig. I stedet er det Kits fritidsinteresse; svømning, som bliver udslagsgivende for konstitueringen af hendes uddannelsesinteresse. Et mangeårigt virke som elitesvømmer konstituerer nemlig en interesse for forskning om 'menneskekroppen', som forstærkes da hun i 3.g. besøger en bioteknologisk virksomhed. Interessen fører til, at hun vælger at søge ind på biofysikstudiet på universitetet umiddelbart efter studentereksamen. Kit begrundet sin beslutning om at 'gå lige videre' med, at det kunne hun 'lige så godt', og at hun derved også ville blive hurtigt færdig. På trods af sin interesse for faget, påtænker hun imidlertid ikke at skulle arbejde med biofysik, når hun bliver færdig. I stedet drømmer hun om engang at åbne sin egen café. For på den måde vil hun både kunne dyrke sine mere kreative interesser, hun vil selv kunne bestemme over sin arbejdstid og hun vil have et arbejde, hvor 'børnene kan komme hen efter skole'.

I efteråret 2000 starter Kit på biofysikstudiet, og er efter det første år 'godt tilfreds' med sit studie. Dog har hun skullet vænne sig til den noget 'anderledes' studieform, hvor hun selv er ansvarlig for at tilrettelægge sit studie, men hun oplever også, at det gør studiet mere 'udfordrende', og at hun derved lærer mere. Hun har også valgt at engagere sig mere socialt i sit studie, end hun har gjort tidligere, og det har blandt andet betydet, at hun har droppet at svømme på konkurrenceplan. Hun arbejder dog fortsat som svømmetræner. I foråret 2002 får Kit imidlertid en 'kæmpe krise' i forhold til studiet foranlediget af, at hun 'ikke kunne tage sig sammen'; hverken til at læse lektier eller til at komme til timerne. Krisen betyder, at Kit må 'indse', at hun ikke kan bestå sine eksamener, og hun vælger derfor at skyde tre ud af fire eksamensfag. Krisen betyder derved, at hun kommer et år bagud i forhold til den normerede studietid, men frem for alt fører den til, at hun ændrer synet på sig selv. Hun er ikke bare 'den der dygtige', der automatisk kan det hele, men én der må arbejde for at følge med og som har måtte 'lære at acceptere et 6-tal'. Kit kæder også krisen sammen med en oplevelse, hun har af ikke at være 'så akademisk og videnskabsagtig, som de andre, der render rundt herinde', blandt andet fordi hendes far godt nok er akademisk uddannet, men aldrig har kunnet få arbejde eller gøre sit andet fag færdigt.

Ved det sidste interview er Kit kommet over krisen, frem for alt fordi hun er kommet ind i en bedre 'læserytme'. Hun tager således over på sit studie og læser hver dag, hun er kommet i læsegruppe og hun har oplevet at få 11 til en eksamen. Også planlægningen af et års studieophold i udlandet har styrket hendes motivation, og hun påtænker nu med at færdiggøre sit studie. Hun regner dog fortsat ikke med at skulle arbejde indenfor faget, når hun er færdig, først og fremmest fordi hun oplever forskerjobbet som et 'ensomt'

karrierejob, hvor man skal 'arbejde 14 timer i døgnet'. Hendes drøm er derfor fortsat at kunne åbne en café en gang. Alternativt har hun også overvejet at blive gymnasielærer, blandt andet fordi hun som svømmetræner har oplevet, at det er 'vildt fedt at undervise'.

Klaus: En spejder i fars fodspor

Udgangsposition i følge spørgeskemaerne: Faren er ingeniør, moren er psykolog. Vekslede i forhold til valg af ungdomsuddannelse. Har valgt en blanding af humanistiske og naturvidenskabelige valgfag. Har ingen fast uddannelsesplan og overvejer mange, forskellige uddannelser, herunder både universitetsuddannelser og håndværksuddannelser. Planlægger at holde et – to års pause. Har en overvejende selvrealiserende holdning til uddannelse.

Det første Klaus kan huske er, at han bliver spejder som seks-årig, og det er også den begivenhed, som han i det sidste interview peger på, har haft størst betydning for hans uddannelsesinteresser. Det, som specielt har tiltrukket ham ved at gå til spejder, er det store sammenhold i spejdergruppen, samt det tydelige hierarki der konstituerede 'det her mål med virkelig at rykke opad, og til sidst at stå på toppen'. Klaus indfrir målet, og er ved tidspunktet for det første interview både leder i sin trop, samt leder af et nationalt uddannelsescenter for spejderledere. Det er også i forbindelse med spejder, at Klaus har sine primære sociale relationer i gennem såvel folkeskole og gymnasieforløbet, ligesom han vælger at tage 10. klasse på en spejder-efterskole. Selve skoleforløbet er modsat præget af 'forvirring'. Først går han på en 'flippet' lilleskole, dernæst på en 'striks' amerikansk skole i forbindelse med farens udstationering her, så er han tilbage på lilleskolen et år, for så at skifte til en anden privatskole, hvor han går frem til 9. klasse. De mange skift mellem skoler – og skoleformer – medfører en grundlæggende tvivl hos Klaus, omkring hvordan han skal begå sig i skolen. Tilsvarende betyder de mange skift, at han gentagne gange oplever at være 'den nye' i klassen, og det betyder, at han helt frem til studentereksamen har problemer med at blive integreret i sine forskellige klassers fællesskaber. I gymnasiet er oplevelsen af at være 'udenfor' således en væsentlig årsag til, at Klaus bliver væk fra undervisningen og derved får problemer med for stort fravær.

Helt fra barnsben har Klaus drømt om, at gå 'i sin fars fodspor' og blive kemiingeniør i en forskningsbaseret virksomhed. Et drastisk fald i hans karakterer i gymnasiet betyder imidlertid, at han dropper planerne om at læse kemi på universitetet. I stedet går hans uddannelsesinteresser efter studentereksamen i to retninger. Dels har han gennem efterskolen og spejderarbejdet fået en stor interesse for madlavning, og han overvejer på denne baggrund at uddanne sig til kok. Og dels har et valgfag i gymnasiet i film- og tv grundlagt en interesse for en uddannelse indenfor filmproduktion. Ved 2001-interviewet har Klaus imidlertid droppet begge uddannelsesideer. For det første har et arbejde som ufaglært køkkenmedhjælp på en café fået ham til at 'indse', at kokkearbejdet er et meget 'trivielt' arbejde med 'lortearbejdstider'. For det andet har arbejdet med at rejse penge til en ny film-produktion givet ham en oplevelse af, at man skal 'bruge skulderne hårdt' for at 'komme ind de rigtige steder' i filmverden.

I stedet har Klaus besluttet sig for at uddanne sig indenfor IT på baggrund af en interesse for at 'lege med computere', som han har dyrket med en kammerat siden teenage-årene. Blandt andet tiltaler det Klaus, at arbejdet er 'sjovt', og at det virker som om, at det er 'relativt let', at få et arbejde inden for IT-branchen. Han er imidlertid i tvivl om, hvorvidt

han skal tage en 'praktisk uddannelse' internt i en virksomhed eller om han skal tage en universitetsuddannelse i datalogi. Ved det sidste interview har han besluttet sig for universitetsvejen, og er startet på den naturvidenskabelige basisuddannelse på RUC. Grundlæggende oplever han valget af RUC som 'et hit', først og fremmest fordi han oplever, at gruppe- og projektarbejdsformen her "ligger meget i forlængelse af spejder" og den samværsform, han kender herfra. Omvendt oplever han også, at den udbredte brug af gruppearbejde på RUC 'i længden' bliver problematisk; blandt andet fordi man ikke lærer så meget 'faktisk'. Han planlægger derfor at færdiggøre sin uddannelse et andet sted end RUC; enten ved et udenlandsk universitet eller på IT-højskolen i København. Det vil også bringe ham tættere hans fremtidige ønskejob, som er at blive projektleder i en international virksomhed.

Kirsten: Mennesker og medicin

Udgangsposition i følge spørgeskemaet: Har ingen kontakt med sin far, moren er førtidspensionist. Vekslede i forhold til valg af ungdomsuddannelse. Har udelukkende valgt naturvidenskabelige fag. Forventer et karaktergennemsnit under middel. Har en fast plan om at starte på en kort, videregående uddannelse umiddelbart efter gymnasiet. Har en overvejende selvdisciplinerende holdning til uddannelse.

Kirsten har hele sit liv boet alene sammen med sin mor, som fik sukkersyge, da Kirsten var tre år gammel. Det mener Kirsten selv er baggrunden for, at hun ønsker at uddanne sig indenfor 'mennesker og medicin' og siden hen forske i noget, der kan 'hjælpe andre'. Hendes interesse øges yderligere, da hun selv i 8. klasse gennemgår en omfattende operation i benet, der blandt andet betyder, at hun er væk fra skolen i næsten et år. I forhold til skolen er hendes oplevelse primært, at hun var en 'modertype', der 'passede på' de andre elever. Hvad angår det faglige havde hun 'svært ved at lære ting', og fik hverken i folkeskolen eller i gymnasiet, de karakterer, hun kunne ønske sig, og det oplever hun har sat nogle begrænsninger for, hvilke videregående uddannelser, der var 'realistiske' for hende. Blandt andet betyder hendes karaktergennemsnit, at hun afholder sig fra at søge ind på sit drømmestudie: biologi på universitet.

Gymnasietiden er derudover præget af, at Kirsten vælger at skifte gymnasium ved overgangen til 2.g. Årsagen er, at Kirsten i løbet af 1.g. bliver mere og mere skoletræt, dels fordi der ikke er noget sammenhold i hendes nye klasse, dels fordi hun synes et stort antal etniske elever i klassen 'sænker det faglige niveau'. Skoleskiftet løser imidlertid problemerne, og hun oplever både et større sammenhold mellem eleverne, samt at de nye lærere i højere grad formår at 'forklare' hende tingene. Specielt er hun glad for undervisningen i biologi, og det forstærker hendes interesse for en uddannelse indenfor det medicinske område. Gennem en veninde får hun kendskab til laborantuddannelsen, som de sammen besøger på en besøgsdag og bliver 'helt vilde med', frem for alt fordi uddannelsen giver store muligheder for at lave konkrete laboratorieforsøg. Derudover vil uddannelsen give Kirsten mulighed for at søge praktikplads og senere arbejde på hendes foretrukne virksomhed; Novo Nordisk, der netop forsker i medicin mod sukkersyge.

Kirsten vælger derfor at søge ind på laborantuddannelsen umiddelbart efter gymnasiet, og er fra start 'utrolig glad' for at gå på uddannelsen. Frem for alt tiltaler det hende, at undervisningen er mindre skemalagt og mere overladt til eleverne, end hun kender det fra gymnasiet, og det får hende til at føle sig 'fri' og afslappet'. Søgningen af praktikpladser

på andet år er imidlertid også overladt til eleverne selv, og det oplever Kirsten som 'ret besværligt'. Selv om hun sender masser af ansøgninger ud og også er til en del samtaler, lykkes det hende ikke at få en plads, og hun må derfor gradvis revidere drømmen om en praktikplads hos Novo Nordisk. I stedet søger hun at skabe kontakt til et praktiksted gennem 'venner og familie', og det lykkes hende til sidst at få en plads i et mindre firma på baggrund af en uopfordret ansøgning. Her oplever hun fra start en enorm støtte og opbakning, ligesom hun oplever at få 'mere og mere' ansvar; blandt andet får hun ansvaret for at lære en ny elev op. Praktikken ender derfor med, at firmaet vælger 'at beholde' hende efter hun har færdiggjort sin uddannelse. Gennem hele laborantuddannelsen overvejer Kirsten imidlertid at bruge laborantuddannelsen som 'et spring' til at søge ind på biologi på universitetet, og det er et scenarie, hun fortsat har i 'baghovedet' på tidspunktet for det sidste interview. Under alle omstændigheder er hun glad for at have færdiggjort laborantuddannelsen; ikke mindst fordi det giver 'noget at falde tilbage på, hvis der sker et eller andet'.

Kristoffer: Lyst til at lære

Udgangsposition i følge spørgeskema: Faren er lektor i et sprogfag. Moren er lektor i et sprogfag. Forældrene er skilt. Sikker på valget af ungdomsuddannelse. Valgte både naturvidenskabelige og humanistiske fag. Forventer et gennemsnit på over middel. Har en fast uddannelsesplan om at tage en bestemt, lang uddannelse, planlægger at holde et – to års pause. Har en overvejende selvrealiserende holdning til uddannelse.

Kristoffers uddannelsesinteresser konstitueres i folkeskolen, hvor han fra start oplever at have 'lyst til at lære', samt at det er 'gået rigtig godt' for ham i samtlige fag. I afgangsklasserne begynder hans interesser dog at samle sig omkring de naturvidenskabelige fag, og han vælger derfor at fortsætte på gymnasiets matematiske linie. I løbet af gymnasiet oplever Kristoffer imidlertid en grundlæggende ændring af sine uddannelsesinteresser. Igennem valgfag som billedkunst og filosofi får han en stigende interesse for de humanistiske fag, mens han modsat oplever, at hans naturvidenskabelige interesse svækkes. Skiftet i interesser skyldes dels, at de humanistiske fag giver større mulighed for selvudvikling, dels at de hænger bedre sammen med hans fritidsinteresser; tegning og 'tænkning'. Derudover skyldes skiftet også, at han ikke oplever undervisningen i de naturvidenskabelige fag som 'god nok'; blandt andet fordi lærerne bruger for meget tid på at få 'alle med'. Samlet betyder gymnasieforløbet, at Kristoffers interesser går i retning af en humanistisk universitetsuddannelse. Han oplever imidlertid ikke, at han er 'gammel nok' og har nok livserfaring til at kunne få det 'fulde udbytte' et universitetsstudie. Dertil kommer, at han ikke er afklaret om hvilket fag, han vil læse. Han hælder mest til kunsthistorie, men interesserer sig også for både religion og filosofi, og synes i det hele taget, at de humanistiske fag hænger meget sammen.

Kristoffer vælger derfor at tage en 'pause' fra uddannelsessystemet, hvor han til at begynde med vælger at arbejde et år som pædagogmedhjælper i en dagsinstitution. Efter et år synes han imidlertid, at han er 'kørt fast' i jobbet som pædagogmedhjælper, og at han 'gik og lavede den der tummerum', og han vælger derfor at tage ud at rejse i to omgange. Først flytter han til London, hvor han bor og arbejder i et halvt år, derefter rejser han rundt i Australien med en ven i et par måneder. Kristoffer beskriver de to rejser som 'det vildeste' han har gjort og som den 'ultimate udfordring'. Frem for alt fordi han gennem rejserne bliver 'kastet ud i det' samt oplever, at han kan klare sig selv i helt uvante og

uorganiserede omgivelser. Kristoffer oplever derfor, at rejserne bidrager til den selvudvikling og modenhed, han manglede efter gymnasiet, og det er således også under den sidste rejse, han beslutter sig for hvilken uddannelse, han skal søge ind på; om end ansøgningen også skyldes, at han føler sig 'presset' af sin mor til 'at komme i gang'.

Kristoffers uddannelsesinteresser udvikler sig noget gennem undersøgelsesperioden. Ved det andet interview i 2001 er han således gået bort fra ideen om en universitetsuddannelse indenfor humaniora. Dels fordi han fortsat har svært ved at afgrænse sin interesse til et enkelt fag, dels fordi han foranlediget af den offentlige debat begynder at tvivle på, *hvad* man egentlig kan bruge en humanistisk uddannelse til. I stedet begynder Kristoffer at overveje at tage en uddannelse, hvor man selv 'skaber noget' frem for en uddannelse, hvor man alene analyserer hvad andre skaber. Han overvejer derfor både at tage en håndværkeruddannelse og en uddannelse til landskabsarkitekt, men kommer frem til at disse uddannelser alligevel er *for* 'udøvende'. Kristoffer ender i stedet med at søge ind på arkitektuddannelsen, frem for alt fordi han mener denne uddannelse forener såvel hans naturvidenskabelige, humanistiske og kreative interesser. Afklaringen fører til, at han starter på arkitektstudiet efteråret 2002, og her oplever Kristoffer fra start, at 'det er det'. Han fremhæver specielt studieformen, som han betegner som 'fælles selvstudie', ligesom han identificerer sig med 'den der lidt kreative type', der 'huserer' på studiet. Ved tidspunktet for det sidste interview er Kristoffer derfor ikke tvivl om, at han vil færdiggøre studiet og efterfølgende arbejde som arkitekt. Og selvom der ikke er 'særlig gode beskæftigelsesudsigter' indenfor faget har han tiltro til at tingene 'flasker sig', og at 'man vil kunne finde nye nicher', når 'man kan noget'.

Karen: At give glade mennesker en god oplevelse

Udgangsposition i følge spørgeskemaet: Faren er læge, moren er laborant. Forældrene er skilt. Tvivlende i forhold til valg af ungdomsuddannelse. Har valgt en blanding af humanistiske og naturvidenskabelige fag. Forventer et middel karaktergennemsnit. Har ingen faste uddannelsesplaner og planlægger at holde mindst to års pause. Har en overvejende selvrealiserende holdning til uddannelsesvalg.

Karens biografiske fortælling tematiseres først og fremmest af hendes forældres skilsmisse, da hun var fem år gammel. Skilsmissen fører til en del konflikter mellem forældrene, hvor Karen ofte oplever hun bliver 'sendebud' og 'mellemmand'. Familieproblemerne fører til, at Karen som tolv-årig får en 'krise', der 'tvinger' hende til at gå til psykolog. Tilsvarende betyder problemerne, at hun i gennem hele folkeskoleforløbet bliver 'én lærerne betragtede', fordi hun var 'stille og usikker'. Det får Karen til at opfatte skolen som 'kedelig', og hun vælger i stedet at bruge 'al sin tid' på sin fritidsinteresse; basket. Efter 9. klasse har Karen 'brug for at komme væk', dels fra skolen, som hun 'slet ikke er motiveret for', dels fra et voksende antal intriger på hendes baskethold, og hun vælger derfor at tage efterskole. Efterskoleopholdet bliver en virkelig positiv oplevelse, hvor hun 'lærer så meget andet', blandt andet fordi der er 'engagerede lærere' og en masse 'spændende, kreative fag'. Hun er imidlertid klar over, at hun ikke kan blive på efterskolen 'for altid', men skal 'videre', og hun vælger derfor at starte på matematisk gymnasium. Rent fagligt oplever hun imidlertid hurtigt, at hun 'ryger af vognen', og hun overvejer løbende at droppe ud af gymnasiet. Men da hun ikke rigtig synes, hun har 'nogle alternativer', vælger hun alligevel at gennemføre gymnasiet.

Efter studentereksamen er Karen træt af at gå i skole, og de uddannelsesinteresser hun har, relaterer sig alle til oplevelser uden for skolen. Dels overvejer hun at blive stylist, fordi hun 'altid har været den, der satte hår på sine veninder', dels overvejer hun en uddannelse indenfor hotel- og restaurationsbranchen, fordi hun gennem et arbejde som servitricer har fået en interesse for 'at give glade mennesker en god oplevelse'. Begge uddannelser foregår imidlertid på Teknisk skole, og det er ikke et sted, Karen har lyst til 'at ende'. Endelig overvejer hun en uddannelse indenfor politiet, men også denne plan må hun opgive, da hun bliver klar over, at hendes syn ikke er 'godt nok'. Karen er derfor grundlæggende i tvivl om, hvad hun skal, og vælger i stedet at tage 'to års pause – i hvert fald', hvor hun skiftevis arbejder for at spare penge op og rejser. Først tager hun på rundrejse i Asien, siden vælger hun at bosætte sig i Paris i nogle måneder. Uddannelsespausen fører imidlertid ikke til den afklaring, hun havde håbet på. Dels gør den megen rejsen rundt hende efterhånden rastløs og 'rejsetræt', dels bliver de skiftende job som ufaglært 'lidt trættende i længden', og Karen mærker i stigende grad et behov for 'at falde til ro', og det fører til, at hun i foråret 2002 vælger at søge ind på både uddannelsen til tegnsprogstolk og på to sygeplejerskeskoler.

Interessen for tegnsprogstolk får Karen 'spontan', da hun ser en annonce for uddannelsen i avisen. Hun synes, det lød 'rigtig sjovt', ligesom hun synes det kunne være spændende 'at komme ind i et nyt miljø, som man bare ikke ved noget som helst om'. Derudover søger hun også sygeplejerskeuddannelsen for at være 'sikker på at komme ind på et eller andet', og det var da også denne uddannelse Karen 'regnede' med at komme ind på. Hun er derfor 'helt chokeret', da hun sommeren 2002 får besked om, at hun er optaget på uddannelsen til tegnsprogstolk, men føler samtidig en stor 'lettelse' over at kunne komme i gang. Allerede efter et semester er hun imidlertid i tvivl om, hvorvidt hun skal fuldføre uddannelsen. Mange af fagene har vist sig at være 'kedelige', undervisningen er præget af for meget 'lærerkontrol' og endelig synes hun, det er uklart, hvad hun egentlig kan bruge uddannelsen til. Ved det sidste interview overvejer hun derfor at skifte til lærerseminariet. Dels fordi hun oplever, der er et 'større' og mere 'socialt' studiemiljø her, dels fordi hun mener læreruddannelsen vil kunne 'kombineres' med den del af tegnsprogsuddannelsen, hun allerede har taget, sådan at hendes uddannelse ikke kommer til 'at tage for lang tid'. Af samme grund understreger Karen, at hun ikke 'orker' at tage en lang universitetsuddannelse.

Gennemgående træk i informanternes valgprocesser

De ti informanter har således både nogle ret forskellige udgangspunkter i forhold til at skulle vælge videregående uddannelse og nogle ret forskellige valgprocesser, som samlet set fører til, at de ender nogle vidt forskellige steder i og udenfor uddannelsessystemet. Samtidig er der imidlertid også en række punkter, hvor informanternes forløb ligner hinanden, og som rejser en række tværgående spørgsmål til informanternes forløb. For det første synes alle informanternes valgprocesser at tage udgangspunkt i en eller flere gennemgående uddannelsesinteresser. Eller sagt på en anden måde; selv om informanterne udviklede og for norges vedkommende også ændrede deres uddannelsesvalg undervejs, så synes deres valg at referere til samme, grundlæggende oplevelser af interesse. Det rejste et spørgsmål om, hvordan disse grundlæggende uddannelsesinteresser er konstitueret, herunder hvilken betydning informanternes uddannelsesforløb har haft i denne sammenhæng. For hvad var det, der gjorde, at nogle informanter kom til at interessere sig for at blive politimænd, mens andre interesserede sig for at spille guitar?

For det andet var det et gennemgående træk i samtlige informanternes valgprocesser, at de, til trods for deres grundlæggende oplevelse af bestemte uddannelsesinteresser, også ændrede deres forståelse af hvilke konkrete, videregående uddannelser, de oplevede som mest hensigtsmæssige i forhold til at realisere disse interesser. På den måde var alle igennem en proces i forhold til at afklare hvilken retning, deres videre uddannelsesforløb skulle tage. Det rejste et spørgsmål om, hvilke sociale dynamikker, der er udslagsgivende for hvilke konkrete uddannelser informanterne rent faktisk vælger at søge ind på – og for hvilke uddannelser, informanterne undlod at søge. Endelig var det et gennemgående træk, at stort set samtlige informanter på tidspunktet for det sidste interview, enten var i gang med eller overvejede at søge en uddannelse, der på mange måder svarede til deres forældres uddannelse, enten i forhold til uddannelsens faglige indhold eller i forhold til uddannelsens længde. Nogle informanter, fx Pil og Kit, henholdsvis overvejede og var i gang med uddannelser, der både fagligt og længdemæssigt svarede til deres forældres. Det rejste et spørgsmål om, hvordan det kunne være, at informanterne i kraft af deres uddannelsesvalg på mange måder reproducerede deres sociale udgangspunkt, når de samtidig både i spørgeskemaerne og i de narrative interviews lagde så meget vægt på at vælge uddannelse ud fra, hvad de interesserede sig for og 'brændte' for?

Ingen af disse spørgsmål kunne umiddelbart besvares alene ved at se på de enkelte informanternes forløb. Efterhånden som analysen af informanternes forløb skred frem, voksede der derfor et behov frem for at foretage det et 'refleksivt brud' (Bourdieu 1996 s. 169), både med de unges fortællinger og subjektive fremstillinger af deres forløb, men også med den case-orienterede tilgang, som følger af den narrative metode. For at besvare de tre spørgsmål, som informanternes forløb rejste, var det i stedet nødvendigt at udvikle en analytisk optik, som gjorde det muligt at forstå informanternes forløb *i relation*; både til hinanden og til det uddannelsessystem, som de alle foregik indenfor rammerne af. Dette refleksive brud førte til et fokus på, at forstå uddannelsesvalget som et udtryk for *social positionering*.

Kapitel 3: Uddannelsesvalg som social positionering

Pernille ville være fysioterapeut, men endte med at tage sygeplejerskeuddannelsen. Klaus ville være kok, men endte i stedet med at vælge en naturvidenskabelige universitetsuddannelse. Som påpeget i præsentationen af de ti informanternes valgprocesser, så havde samtlige ti informanter en eller flere konkrete uddannelsesinteresser, som de tog udgangspunkt i forbindelse med valget af videregående uddannelse. Men samtidig endte de fleste af informanter, herunder Klaus og Pernille, med at vælge nogle uddannelser, end de havde tænkt sig. Og det synes at være en af grundene til, at de ikke gik direkte videre på en videregående uddannelse efter gymnasiet, men begge tilbragte nogle år uden for uddannelsessystemet. Det betød imidlertid ikke, at de valg, informanterne tog, var tilfældige eller ugenomtænkte. Informanterne havde alle nogle grunde til at gøre, som de gjorde; fx er det en begrundelse for Klaus, at det er 'relativt let' at få arbejde indenfor IT-branchen, men spørgsmålet er, hvad disse grunde er udtryk for. For hvad er det for nogle dynamikker, der er udslagsgivende for, at informanterne bevæger sig gennem uddannelsessystemet og får de forløb, de får?

Som påpeget i foregående kapitel rejste analysen af de ti informanternes valgprocesser en række spørgsmål, som ikke umiddelbart kunne besvares på baggrund af informanternes egne fortællinger. Spørgsmålene førte derfor til, at jeg valgte at foretage et refleksivt brud med informanternes egne fremstillinger ved at foretage en analyse af deres forløb med udgangspunkt i begrebet *social positionering*. I det følgende vil jeg derfor redegøre for, hvorfor jeg synes begrebet er meningsfuldt i relation til at forstå unges uddannelsesvalg, hvordan begrebet kan forstås, samt hvordan jeg konkret har arbejdet med begrebet i forbindelse med analyserne af de ti informanternes forløb. I de seneste år er positioneringsbegrebet blevet et utroligt udbredt og anvendt begreb, først og fremmest som følge af den socialkonstruktionistiske videnskabsforståelse (se fx Burr 1995 og Wenneberg 2000). Et væsentligt udgangspunkt for socialkonstruktionismen er således at gøre op med forestillingen om, at det enkelte menneske har en fast 'essens' eller kerne. I stedet må den enkeltes 'selv' forstås i relation til den position vedkommende indtager i en given kontekst. Positioneringsbegrebet betegner således overordnet set den relation, der er mellem selv og kontekst.

Med socialkonstruktionismens udbredelse er positioneringsbegrebet på mange måder gået hen og blevet 'et mode- og kodeord' (Bredsdorf 2001 s. 1), som bruges i forbindelse med alt fra quiz-shows, fodboldkampe og folketingsdebatter. Det betyder, at det nogle gange er svært at gennemskue, dels hvad det er for et kontekstbegreb, som positioneringsbegrebet egentlig relaterer sig til, dels hvilken sammenhæng, der er mellem de positioner, man indtager i forskellige kontekster. Når jeg derfor i denne afhandling har valgt at benytte begrebet *social positionering*, så er det for at fremhæve, at jeg i analysen af informanternes forløb ønsker at fokusere på en bestemt for positionering; nemlig de positioneringer, som informanterne indtager i relation til de overordnede samfundsmæssige hierarkier. Dermed tager jeg udgangspunkt i den forståelse af positioneringsbegrebet, som udvikles hos henholdsvis Pierre Bourdieu og Bronwyn Davies.

Udgangspunktet for begge teoretikere er, at de historiske konstruktionsprocesser i samfundet konstituerer en bestemt social orden. De sociale position betegner så det 'sted',

hvor den enkelte befinder sig i relation til denne orden. Både Bourdieu og Davies understreger således, at sociale positioner ikke er noget, den enkelte frit kan vælge. Man fødes ind i en bestemt sammenhæng og får dermed en bestemt udgangsposition, som både vil præge den måde, man ser på sig selv, og den måde andre ser på én. De interesser og muligheder, den enkelte oplever, må således forstås i relation til de positioner, den enkelte har indtaget og indtager. Set i dette perspektiv er der dels nogle positioner, der er mere grundlæggende end andre. Fx er den kønsposition, man fødes ind i, mere grundlæggende end den position, man på et senere tidspunkt indtager på et fodboldhold. Dels er der en sammenhæng mellem de positioner, man indtager i forskellige kontekster og på forskellige tidspunkter. I ovennævnte eksempel vil der således være en sammenhæng mellem ens kønsposition og de positioner, som man efterfølgende vil opleve som mulige på et fodboldhold.

Jeg synes, at der er god grund til at opfatte valget af videregående uddannelse som et udtryk for social positionering. For det første fordi valget af videregående uddannelse i høj grad er en bevægelse fra en position i uddannelsessystemet til en anden; fx som i Kirstens tilfælde en bevægelse fra positionen gymnasieelev til positionen sygeplejerskeelev. For det andet fordi både de videregående uddannelser og de erhverv, de retter sig mod, indgår i mere overordnede samfundsmæssige hierarkier. En pointe hos både Bourdieu og Davies er således, at de positioner, den enkelte indtager i uddannelsessystemet, er afgørende for hvilke positioner, der efterfølgende er mulige for vedkommende i relation til en lang række samfundsmæssige hierarkier; fx arbejdsmarkedet, familien, forbrugsmuligheder osv. En central dimension i begge teoretikers forskning har derfor været at gennemføre specifikke analyser af social positionering i relation til uddannelsessystemet. Og for det tredje fordi valget af videregående uddannelse netop sker fra et bestemt udgangspunkt. De ti informanter oplever ikke mulighederne i uddannelsessystemet på samme måde. I stedet afhænger den enkelte informants oplevelser af muligheder og interesser af hvilket positioneringsforløb, vedkommende har været igennem inden valget af videregående uddannelse. Positioneringsbegrebet gør det på den måde muligt at forstå både sammenhængen og dynamikken i den enkelte informants forløb, men også at relatere informanternes forløb til hinanden ved at se på de samfundsmæssige hierarkier, som informanterne qua deres forløb indplacere sig i.

Bourdieu og Davies muliggør altså en bestemt optik på informanternes valgprocesser, som gør det muligt at forstå både sammenhængen i den enkelte informants forløb, og sammenhænge og relationerne mellem de forskellige informanternes forløb. Eller sagt på en anden måde; hvad det er, der gør, at Pernille bevæger sig på én måde og Klaus på en anden, når nu de to befinder sig i – og statistisk set opgøres – i forhold til den samme valgsituation? Samtidig er det også vigtigt at understrege, at Bourdieu og Davies også muliggør nogle forskellige forståelser af social positionering. For, som jeg vil komme nærmere ind på i det følgende, så er Bourdieus fokus først og fremmest at forstå, hvordan de samfundsmæssige hierarkier produceres og reproduceres og efterfølgende virker som nogle på forhånd strukturerede rammer for de enkelte aktørers sociale positionering. Omvendt er Davies fokus først og fremmest at forstå, hvordan den enkelte aktør 'gør' forskellige positioneringer med henblik på at blive anerkendt og genkendt som et kompetent subjekt. Så selv om Bourdieu og Davies begge arbejder med at belyse sammenhængen mellem den enkeltes positionering og de gældende samfundsmæssige hierarkier, så gør de det fra to forskellige udgangspunkter. På den måde muliggør de også

to forskellige blik eller, som jeg vil komme ind på sidst i kapitlet, to forskellige forskerroller i forbindelse med analysen af de sociale positioneringer, som kommer til udtryk i de ti informanternes forløb.

I det efterfølgende vil jeg gennemgå og diskutere de to teoretikeres forståelse af social positionering, indledningsvis hver for sig og siden hen også overfor hinanden og i forhold til den konkrete undersøgelse af unges valg af videregående uddannelse. Fokuset i gennemgangen vil dels være at uddybe de to teoretikeres forståelse af social positionering; både teoretisk og som den finder sted i relation til uddannelsessystemet, dels at indkredse analytiske begreber og fixpunkter, der kan bruges til at åbne en analyse af de ti informanternes forløb. Både Bourdieu og Davies gør meget ud af at understrege, at deres begreber er 'åbne' begreber, hvis betydninger altid må ses i lyset af de konkrete empiriske undersøgelser, de indgår i. Der er derfor ikke nogen 'rette' eller 'ortodoks' måde at læse de to teoretikere på, og i den efterfølgende gennemgang veksler jeg mellem at diskutere teoretikernes begreber på et generelt niveau og at eksemplificere dem i forhold til deres analyser af uddannelsessystemet. Det er således ikke min intention at belyse den historiske udvikling af begreberne eller af de to teoretikers forfatterskaber, men alene at gennemgå begreberne på en måde, der konkretiserer min egen analyse. Jeg trækker derfor på tekster, der er skrevet på forskellige tidspunkter og i relation til forskellige forskningsfelter, men som alle har det til fælles, at de bidrager til en forståelse af uddannelsesvalg som social positionering.

Bourdieu: Social positionering som praktisk nødvendighed

"I think there is a game going on too, a game, meaning that the adults push us to be stressed out like that, because it is true that in 'seconde' [andet år i den franske highschool], everybody's idea is to take the royal road – the science track. And their goal is that everyone has to and can take that route. And those who don't, too bad for them – they've got to! If that doesn't interest them, well too bad for them. They've got to go along like the others. So we are stressed all the time, we have an outrageous amount of work to do, it's hell. You got to go to bed whenever so you get your work done. If one day you're tired and you can't work, you can fail everything".

(Muriel, Bourdieu et al 1999 s. 449)

Ovenstående citat stammer fra et interview med en gruppe franske high-schoolpiger, der indgår i den omfattende analyse af det franske samfunds 'elendighed', som Bourdieu og det øvrige forskerhold bag det kollektive værk 'Misere du Monde' står bag. I interviewet gør fortælleren Muriel klart, at hendes interesse for skolen bestemt ikke er udtryk for en indre drift eller et ønske om selvrealisering. Hun interesserer sig for skolen, fordi hun er nødt til det. En uddannelse er nemlig den eneste måde, hvorpå hun kan undgå ikke at 'fejle alting' og at blive en af 'dem', der ikke får en uddannelse. Tilsvarende synes en uddannelse at være den eneste form for social praksis, der gør det muligt for hende at blive inkluderet i det samfund, som 'de voksne' formidler til hende. Muriels interesse for skolen er således udtryk for en praktisk nødvendighed. Den er en reaktion – et modtræk – i et spil, som andre – 'de voksne' – har sat rammerne op for. Det er deres mål, deres veje og deres faghierarkier, der udgør spillets rationaler. Selv føler Muriel sig stresset. Hun må hele tiden presse sin krop til det yderste for at leve op til skolens rationaler, og hun tillader ikke sig selv et øjeblik hvile. Den eneste sociale praksis, der for hende synes indlysende, er at

knokle, til hun segner. Hendes massive arbejdsindsats indbringer imidlertid ikke det afkast, hun håber på. Senere i interviewet fortæller hun, at hendes karakterer er faldet markant, og hun har derfor måtte vælge skolens litteraturvidenskabelige gren i stedet for den mere prestigefyldte naturvidenskabelige gren. Hun er en af de mange agenter - Bourdieus begreb for handlende aktører - der har legemliggjort det franske samfunds aktuelle, 'sociale elendighed'²³.

Hos Bourdieu hænger oplevelsen af interesse således sammen med mulighederne for at handle. Interesser er ikke noget, der vælges på baggrund af bevidste og rationelle overvejelser, men noget der affødes som en reaktion på de sociale rammer, man befinder sig i. Interesser kan således forstås som kropsligt funderede oplevelser af, hvad der er indlysende og muligt at gøre i en given social situation. Ud fra Bourdieus perspektiv kan man derfor ikke forstå de interesser, sociale agenter giver udtryk for, uden samtidig også at analysere de sociale rammer og strukturer, som interesserne udvikles i relation til. For at forstå relationen mellem interesse og struktur, anlægger Bourdieu 'et dobbeltblik' på de sociale strukturer (Bourdieu 1997 s. 11). På den ene side forstår han sociale strukturer som *objektive relationer mellem positioner* i sociale rum; hertil knytter begreberne felt og kapital sig. Og på den anden side forstår han strukturer som *legemliggjorte dispositioner* i de sociale agents kroppe. Dette er essensen i Bourdieus habitusbegreb. Sociale strukturer virker og konstitueres således gennem 'en dobbelt historicitet', idet de på én gang konstitueres som historie i sociale felter, dvs. som socialhistorie, og samtidig som historie i handlende kroppe, dvs. som mentalhistorie (Mathiesen 2002 s. 17, Bourdieu og Wacquant 1996 s. 122). Det er vigtigt at understrege, at to strukturelle niveauer – og dermed de to historier – gensidigt konstituerer hinanden, og at de som sådan er indlejret i hinanden. Bourdieus begreber om felt og habitus skal derfor alene forstås som to analytiske niveauer. Jeg vil i det følgende gennemgå, hvordan de to konstitueringsprocesser finder sted, både teoretisk og specifikt i forhold til uddannelsessystemet.

Konstitueringen af systemet af positioner

Udgangspunktet for Bourdieus tænkning er, at den sociale virkelighed må forstås som systemer af objektive relationer mellem sociale positioner, der hver for sig udgør, hvad Bourdieu betegner som *et socialt felt* (Bourdieu og Wacquant 1996 s. 84 samt Bourdieu 1997 s. 52). Et felt afgrænses og konstitueres historisk ved at etablere sig som et system af 'vision and division' (Mathiesen 2002 s. 13). På den ene side er et felt således struktureret omkring en bestemt 'vision', forstået som en logik, der er uafhængig af logikkerne i andre felter. Logikken er det, der samler feltet, og som alle feltets aktører opfatter som 'common sense', til trods for at den er udtryk for en historisk og dermed vilkårlig konstitueringsproces. I det danske uddannelsessystem kunne en sådan logik fx være, at det er vigtigt at uddanne sig. For at befinde sig i uddannelsessystemet, må man tilslutte sig denne logik.

På den anden side er et felt struktureret som et system af forskelle – 'divisions' - mellem forskellige *positioner*, der i Bourdieus optik forstås som indplaceringer i feltet. Et felts positioner konstitueres således i relation til hinanden, og de forskellige positioner får deres

²³ Med begrebet social elendighed ønsker Bourdieu at henlede opmærksomheden på, at den lidelse, vold og mindreværd, som agenter måtte opleve i forskellige sammenhænge er socialt konstitueret og struktureret, og dermed er udtryk for 'positional suffering' (Bourdieu et al. 1999).

indplacering i feltet ved at markere forskel og afstand til hinanden. Det system af relationer, som afgrænser feltet, virker på den måde som "et system af skelsættende afstande" (Bourdieu 1997 s. 66). Agenterne har imidlertid ikke de samme forudsætninger for at positionere sig i feltet. Den position, de indtager, afhænger af den *kapital* i form af de materielle og symbolske ressourcer, som agenterne råder over. Overordnet taler Bourdieu om tre væsentlige kapital former; økonomisk kapital, kulturel kapital (uddannelse og anden dannelse) samt social kapital i form af sociale forbindelser og netværk. Værdien af en bestemt kapitalsammensætning afgøres i feltet, forstået på den måde at en kapital kun fungerer som kapital, hvis den anerkendes som sådan af de andre agenter i feltet.

Forskellene i kapitalbesiddelser betyder, at der er forskel på, hvor stor anerkendelse og dermed hvilke handlemuligheder forskellige agenter har, og agenternes kapitalbesiddelser er på den måde med til organisere feltet som en på én gang vertikal og horisontal forskelsstruktur. Positioneringen i forhold til et felts vertikale dimension afhænger af *størrelsen* på agenternes kapital, således at agenter med meget kapital vil indtage dominerende positioner i feltet, og agenter med lidt eller ingen kapital dominerede positioner. Den overordnede fordeling af kapital er på den måde med til at organisere feltet som et socialt hierarki. Feltets horisontale dimension udspringer omvendt af forskelle på kapitalens *sammensætning*, og den er således udtryk for, at agenter, der positionerer sig på baggrund af forskellige kapitalformer, vil indtage positioner, der står i modsætning til hinanden. Fx peger Bourdieu på, at der i de 'højtudviklede' samfund grundlæggende eksisterer en modsætning mellem agenter, hvis position er baseret på økonomisk kapital og agenter, hvis position er baseret på kulturel kapital (Bourdieu 1997s. 21-22).

Samlet set udgør et felt således et system af 'sociale kræfter', hvis eksistens er indlysende for de agenter, der er involveret i det. Det betyder, at feltets 'vision and division' fremstår som en objektiv virkelighed for dem, der befinder sig i feltet. Et felt eksisterer som et socialt rum med vertikale og horisontale forskelstrukturer, som er tilstede, uafhængigt af de agenter der træder ind og ud af det. Med feltbegrebet ønsker Bourdieu således at understrege, at konstitueringen af den sociale virkelighed ikke sker på baggrund af interaktioner i sociale tomrum, men derimod i på forhånd strukturerede felter (Ibid s. 29). Set fra den enkelte agents perspektiv sætter feltet således nogle betingelser for, hvilke handlinger der er mulige. Det virker som "et system af historisk bestemte muligheder. (...) Disse muligheder bestemmer, hvad der er muligt og umuligt at gøre på et givent tidspunkt i et bestemt felt" (ibid s. 67).

Samtidig med at feltet er et kraftfelt, er det imidlertid også et kampfelt, og det er det der skaber dynamikken i feltet. Et felt er således karakteriseret ved at være en arena, hvor der kæmpes om noget. Og det, der kæmpes om er netop principperne for, hvordan man i feltet skal anskue og opdele verden (Mathiesen 2002 s. 18). Kampene i feltet handler altså om at forandre eller bevare strukturen og styrkeforholdet i feltet, og agenterne har i kraft af deres positioner og de kapitalsammensætninger, der knytter sig til dem, forskellige interesser i at indgå i denne kamp (Bourdieu 1997 s. 54). Det er disse 'interesser', der bestemmer, hvordan agenterne positionerer sig i forhold til feltets muligheder. Hvis agenterne er fordelagtigt placeret i feltet, vil de arbejde for at bevare dets struktur. Ønsker de derimod at ændre deres placering vil de arbejde for at forandre feltets struktur. 'Drivkraften' i feltets udvikling er således, at de forskellige agenter hele tiden positionerer sig i modsætning til hinanden, at position modsvares af opposition (ibid s. 66). Det er imidlertid vigtigt at

understrege, at hierarkiet i feltet betyder, at agenterne ikke er stillet lige i denne kamp. Alt afhængig af agenternes kapitalbesiddelser og hvor i feltets hierarki, de befinder sig, vil de have større eller mindre mulighed for at påvirke den igangværende kamp i feltet. At tænke i felter er derfor ensbetydende med at tænke i magt og dominansrelationer (Mathiesen 2002 s. 24).

Reproduktion, modstand og forandring

Selv om et felt fremstår som en objektiv virkelighed, er det ikke muligt for agenterne objektivt at overskue konstitueringsspillet i feltet. De står netop på et bestemt sted, i en bestemt position, og ser på feltet derfra. Det, der fra en vinkel kan se ud som en forandring af feltet, kan derfor samlet set føre til at feltet reproduceres. Paul Willis' studie af de engelske arbejderklassedrenge, der ved at etablere en modkultur til skolen reelt er med til at reproducere deres arbejderklasseposition, er et godt eksempel på, hvordan det der tilsigtes at være en overskridelse reelt fører til en reproduktion af feltets struktur (Willis 1977, Bourdieu og Wacquant 1996 s. 34). Samtidig er studiet et godt eksempel på det, Bourdieu betegner som 'symbolsk vold'. Den magtudøvelse, der finder sted i feltet, er nemlig ikke fysisk og åbenlys, men sker symbolsk ved at de dominerede agenter handler på baggrund af de dominerende agents logikker uden at erkende, at de derved undertrykker sig selv (Bourdieu og Wacquant 1996 s. 151-52). Frem for at opfatte den fremherskende logik som vilkårlig, opfatter de den som 'common sense', og 'miskender' derved de dominansforhold, der eksisterer i feltet. Hverken magt eller dominans sker altså i Bourdieus forståelse som bevidste handlinger, men opstår fordi noget virker logisk at gøre. Magt, undertrykkelse og modstand er noget, der 'gøres' i og med en social praksis (Mathiesen 2002 s. 20).

Hvad der er forandring, og hvad, der er reproduktion i et felt, er derfor heller ikke indlysende. For det første viser eksemplet fra Willis, at det, der ser ud som overskridelse et sted, virker som reproduktion et andet. For det andet betyder de dynamiske kampe i feltet, at også reproduktion må finde sted som en aktiv produktion. Der er ingen struktur, der videreføres mekanisk. Heller ikke de dominerende positioner kan derfor vide sig sikre, men må hele tiden arbejde for at den struktur, de nyder fordel af, videreføres – om end deres kapitalbesiddelser vil give dem en fordel i dette arbejde. Og endelig kompliceres forandringsprocesserne i et felt af, at et felt godt nok udgør et afgrænset system af relationer, men alene har hvad Bourdieu betegner som en 'relativ autonomi' i forhold til andre felter. Også de sociale felter er struktureret i hierarkier, hvor det øverste felt udgøres af 'magtens felt' - det felt, hvor 'styrkeforholdet' og vekselkursen mellem de forskellige kapitalformer i et samfund bestemmes (Bourdieu 1997s. 55 og s.106).²⁴ Strukturen i et felt bliver således påvirket af udviklingen i andre felter fx i form af økonomiske kriser, teknologiske forandringer eller udskiftning af den politiske ledelse. Det er dog vigtigt at understrege, at eksterne forandringer kun påvirker spillet i et konkret felt, hvis de bliver en del af de kampe, der konkret pågår her.

²⁴ I de moderne vestlige samfund er magtens felt historisk knyttet til konstitueringen af Staten. Konstitueringen af Staten som magtens felt, er sket gennem en statslig tilegnelse af dels muligheden for økonomisk og juridisk intervention i de øvrige felter, dels gennem etablering af et statsligt monopol på såvel fysisk vold (via politi og militær) som symbolsk vold (via uddannelsessystemet). (Bourdieu 1997 s. 97 – 148)

Konstitueringen af legemliggjorte dispositioner

Ifølge Bourdieu hænger agenternes positioneringer først og fremmest sammen med det system af handlingsdispositioner, som agenterne har i kroppen, og som de handler på baggrund af. Dette system af kropslige dispositioner betegner Bourdieu *habitus*, og det skal først og fremmest forstås som et handlingsgenererende princip. Habitus er således ”et system af varige og transponerbare holdninger[dispositioner red.], der på én gang integrerer individets samlede sum af erfaringer, samtidig med at det i det givne øjeblik fungerer som matrice for individets måde at opfatte, vurdere og handle på” (Bourdieu og Wacquant 1996 s. 29-30). Habitus konstitueres som et produkt af agenternes erfaring med og legemliggørelse af de strukturer, der gør sig gældende i de sociale felter, hvor de befinder sig og har befundet sig. Alt afhængig af hvilke positioner, agenterne indtager i et felt, vil habitus etablere sig som et bestemt ’synspunkt’ på, hvad der synes meningsfuldt at gøre. Agenterne vil derfor aldrig kunne overskue hele et felts objektive system af relationer, men vil i kraft af deres habitus kunne se på det med et bestemt perspektiv (Bourdieu 1997 s. 30). Der er dog tale om det, Bourdieu betegner som en ’dobbelt obskur relation’, idet agenterne gennem deres sociale praksis også medvirker til at konstituere feltet som ”en verden, der giver mening, med værdier, det kan betale sig at efterstræbe” (Bourdieu og Wacquant 1996 s. 112). Habitus er således på én gang et struktureret og et strukturerende princip for agenternes sociale praksis (Bourdieu 1990 s. 53).

Habitus konstitueres i en ’relativ irreversibel proces’ forstået på den måde, at alle de nye erfaringer, en agent gør sig, vil blive struktureret i forhold til de erfaringer og dispositioner, agenten allerede bærer i kroppen (Bourdieu og Wacquant 1996 s. 119). Det betyder, at agentens tidligste erfaringer, som typisk relaterer sig til opvækstmiljøet, udgør grundlaget i agentens habitus. Habitus skal dog på ingen måde forstås som en social skæbne, der determinerer en agents livsforløb. Der er alene tale om, at habitus sætter nogle rammer for, hvad der er muligt og umuligt at gøre for en given agent i et givet felt på et givent tidspunkt. Den etablerer med andre ord et bestemt ’rum’ af mulige praktikker (Bourdieu 1997 s. 68). Dette hænger sammen med, at habitus virker i kroppen som en ’*praktisk sans*’. Den praktiske sans er udtryk for, at agentens handler med henblik på praktisk at kunne mestre sin omverden. Når agenter positionerer sig i de sociale felter, så er det hverken udtryk for rationelle refleksioner eller social determinering, men for at agenterne tager udgangspunkt i de praktiske erfaringer, de har med sig. Agenterne vil derfor søge mod positioner, som de *i praksis* har dispositionerne for at mestre. Den praktiske sans er på den måde udtryk for, hvordan habitus virker i kroppen som ’a present past’ (Bourdieu 1990 s. 54)

Så selv om systemet af dispositioner og systemet af positioner; habitus og felt, konstitueres i to forskudte processer, vil der være en tendens til ’homologi’ eller overensstemmelse mellem de to processer (Bourdieu 1998 s. 138-39). Der vil med andre ord være en tendens til, at agenten søger mod positioner, der stemmer overens med vedkommendes dispositioner. På den måde vil positioneringen i praksis have en tendens til at foregå i en cirkelbevægelse, der reproducerer den sociale orden i et felt. Uddannelsessøgende vil ud fra denne betragtning have en tendens til at søge mod uddannelser, som de har en praktisk oplevelse af at kunne mestre, mens de omvendt vil have en tendens til at udelukke sig selv fra uddannelser, de ikke forventer at kunne mestre. Og denne tendens er udtryk for agentens praktiske sans eller ’spilfornemmelse’, som Bourdieu også betegner den.

At spille spillet – konstitueringen af interesser og valg

For den enkelte agent vil et socialt felt opleves som en opstilling af et spillebræt, et antal spillebrikker og et sæt på forhånd givne spilleregler. Opstillingen vil altid være historisk specifik forstået på den måde, at den ændrer sig i takt med det spil, der pågår i feltet. En agents mulighed for at deltage i dette spil afhænger dels af de handlingsdispositioner, vedkommende bærer i kroppen, dels den kapitalsammensætning vedkommende har med sig og dels den position, vedkommende udgår fra i feltet. Tilsammen virker alle disse faktorer som det, Bourdieu betegner som agentens *'sans for spillet'*: *"At have sans for spillet er at have spillet til at sidde i blodet. Det er at have kontrol, i praktisk tilstand, over hvor spillet bevæger sig hen. Det er at have sans for spillets historie. Hvor den dårlige spiller altid bliver fanget på det forkerte ben, altid er for sent eller for tidligt ude, er den gode spiller den der **forudaner**, den der kommer spillet i forkøbet. Men hvorfor kan den gode spiller være forud for spillets udvikling? Fordi han eller hun bærer rundt på de iboende tendenser i spillet i deres kropsliggjorte tilstand. Han eller hun er ét med spillet"* (Bourdieu 1997 s. 157, opr. fremhævning).

At have sans for spillet handler altså om at kunne skabe overensstemmelse mellem de positioner, der tilbyder sig i feltet, og de dispositioner, man bærer i kroppen. Sansen for spillet er på den måde udtryk for, hvordan en agents praktiske sans aktiveres i et givent felt. Det er på den måde oplevelsen af spillet i et givent felt, der konstituerer en agents *interesser* i feltet, der konkret vil vise sig som en kropslig oplevelse af, hvad Bourdieu betegner som *'social libido'* (Bourdieu 1997 s. 154). Den er udtryk for, at man er grebet af spillet og synes spillet er værd at spille. At man anerkender feltets værdier og ønsker at få del i det, der står på spil. At være uinteresseret er omvendt det samme som at være ligeglad, og det er udtryk for, at man *"ikke er klar over hvilket spil, man spiller"* (ibid s. 152). Hvis man eksempelvis som Willis arbejderklassedrenge ikke er interesseret i skolen, ja så er det udtryk for, at man ikke har forståelse for, hvad der er på spil i skolen. En sådan mangel på interesse hænger så igen sammen med en forudanelse om, at man ikke har en chance for at opnå succes i spillet. Det er således gennem oplevelsen af interesse eller manglen på samme, at agenterne enten indlemmes, ekskluderes eller marginaliseres i de sociale felter. Bourdieus spilbegreb er således ikke udtryk for, at det, der foregår i feltet, har karakter af ubekymret leg. At spille spillet er forbundet med dødeligt alvor, idet de positioneringer, agenten opnår, er afgørende for, om vedkommende opnår social succes eller rammes af *'social elendighed'*.

Essensen i Bourdieus interessebegreb er således, at det er den socialiserede krops møde med strukturen i et bestemt felt, der afføder (eller ikke afføder) oplevelsen af interesse. Det er imidlertid ikke givet på forhånd, hvordan der skabes overensstemmelse. Det er noget agenten hele tiden aktivt skal arbejde for; frem for alt ved at *forudane* hvor spillet bevæger sig hen. På baggrund af sin forudanelse vil agenten så søge at lægge en *strategi*, der kan føre agenten til den ønskede position. Hvorvidt strategien bliver succesfuld afhænger af, i hvilket omfang agenten er i stand til at læse spillet i feltet og i den forbindelse investere sin kapital. At lægge strategier handler dermed om at placere sin kapital der, hvor man *'forudaner'* at *'udbyttet'* kommer (Bourdieu 1997 s. 155). Det kan både indebære, at man søger at akkumulere den kapital, man allerede har, eller at man forsøger at konvertere sin kapital til en anden kapital form; fx ved at bruge økonomisk kapital til at betale for en uddannelse eller bruge sociale netværk til at skaffe et job. Alle disse regnestykker er imidlertid noget, der foregår i kroppen på den enkelte agent, ved at agenten trækker på sin

praktiske sans og forståelse for spillet i det konkrete felt. En strategi kan således godt føre til, at en agent ændrer sin objektive placering i feltet, og derved som sådan er social mobil, men det vil ikke i sig selv forandre feltets struktur. Selve feltets positioneringsstruktur kan kun forandres, hvis en hel *klasse* af agenter, forstået som agenter hvis habitus er konstitueret på baggrund af identiske livsbetingelser, handler på tilsvarende måder. Enten fordi strukturelle forandringer i feltet gør det meningsfuldt at positionere sig på nye måder, eller fordi klassen formår at konstituere sig som en politisk klasse omkring fælles politiske interesser og krav (Bourdieu 1997 s. 28).²⁵

Med interessebegrebet sætter Bourdieu således fokus på sammenhængen mellem den enkelte agents oplevelse af lyst og drift og vedkommendes sociale positionering. På den måde anerkender han som sådan den kropslige oplevelse af *libido*, som Freud var den første til at beskrive. Men hvor Freud opfatter libidoen som et udtryk for seksuelle drifter, ønsker Bourdieu at påpege, at den kropslige libido konstitueres og manifesterer sig i forhold til spillet i konkrete, sociale felter, og at den derfor er udtryk for en *ambition* om at positionere sig på bestemte måder. ”The space of possibilities imposes a particular mode on desire. (...) Desire only manifests itself in each field (...) in the specific form assigned to it by that field at a given moment in time, which, in more than one case, is ambition” (Bourdieu 1999 red. s. 513-14). Oplevelser af interesse er således ikke alene knyttet til den position, som agenten indtager som udgangspunkt, men handler også om de positioner, agenten har ambitioner om at indtage, og interesser er på den måde også udtryk for en oplevelse af og et ’desire’ for social mobilitet.

Bourdieu søger derfor også at gentænke den betydning, som familien har for konstitueringen af den enkelte agents sociale libido. I artiklen ’The Contractation of Inheritance’ er det således Bourdieus antagelse, at familien er rammen om et positionerings-’projekt’, der dels handler om at reproducere familiens aktuelle position, dels udspringer af forældrenes ønske om, at deres børn realiserer deres egne ’forliste’ ambitioner (Bourdieu 1999 s. 507 – 513). Gennem opvæksten vil dette projekt blive inkorporeret af familiens børn som en bestemt ’order of succession’, der grundlægger en ambition hos børnene om at ’go beyond’ forældrenes sociale position. Bourdieu er således enig med Freud i, at børn som et led i deres udvikling vil søge at ’fornægte’ forældrenes livsførelse, men i modsætning til Freud kobler han ikke fornægtelsen til konstitueringen af seksuelle drifter, men ser den i stedet som et udtryk for ambitionen om at positionere sig ’højere’ end forældrene i de sociale hierarkier.

Det betyder, at ’the order of succession’ afføder en række modsætningsfyldte interesseoplevelser hos børnene. For hvis de realiserer familiens ambitioner, vil de samtidig skulle fornægte de livsbetingelser, de er vokset op under, og som deres habitus er konstitueret på baggrund af. Og hvis de ikke indfrier ambitionerne, vil de måske nok kunne videreføre familiens position, men samtidig socialt set være en fiasko. Artiklen viser på den måde, at oplevelsen af interesse og processen med at skabe overensstemmelse mellem positioner og dispositioner langt fra er nogen entydig proces, men at habitus på mange måder vil være ”divided against itself, in constant negotiation with itself and with its ambivalence” (ibid s. 511).

²⁵ Bourdieus klassebegreb er naturligvis langt mere omfattende end skitseret her, men det vil ikke blive diskuteret nærmere, da spørgsmålet om sociale klasser ikke indgår som en del af phd-projektets problemfelt.

Ved at påpege habitus indbyggede ambivalens understreger Bourdieu, at den tendens til reproduktion, som følger af agentens praktiske sans, ikke er udtryk for en entydig eller forudbestemt reproduktion, men snarere det man vil kunne kalde produceret eller *praktiseret* reproduktion. For som påpeget i gennemgangen af feltbegrebet, betyder den kontinuerlige kamp i feltet, at positioneringsmulighederne i feltet hele tiden er under udvikling. At lægens søn også selv vælger at blive læge er ikke nødvendigvis udtryk for, at den sociale orden i feltet reproduceres, eller at han derved lever op til sine forældres ambitioner. Alt afhængig af det samlede uddannelsesudbud, og de inflations- og deflationsprocesser, det afstedkommer, vil reproduktionen af en families samfundsposition altid skulle ske på historisk specifikke måder. Forældres ambitioner om, at deres børn skal nå mere prestigefyldte positioner, end de selv har opnået, kan således ses som en konsekvens af den dynamik, der er indbygget i de sociale felter. Og den kan betyde, at lægesønnen skal uddanne sig i længere tid og søge mod mere prestigefyldte specialer for at opnå en position på niveau med sin far, eller at han simpelthen skal vælge en helt anden uddannelse. Agenternes sans for spillet hænger således også sammen med deres 'sans' for at læse dynamikken i de felter, de befinder sig eller ønsker at komme ind i

Sociale løbebaner – konstruktionen af agenternes positioneringsforløb

Agenternes sociale positionering er således først og fremmest udtryk for det møde, der kommer i stand mellem konkrete agenter og deres habitus og 'kræfterne' i konkrete felter (Bourdieu 1997 s. 76). For at forstå dette møde, mener Bourdieu imidlertid ikke, at det er tilstrækkeligt alene at se på den position, en agent indtager i et givent felt på et givent tidspunkt. Man må også undersøge, hvordan vedkommende er nået frem til denne position, hvor agenten er på vej hen, samt hvordan agenten derved indplacere sig og har indplaceret sig i relation til de 'kræfter', der er på spil i feltet. Man må med andre ord se på hele agentens *sociale løbebane*, forstået som den bane, en agents på hinanden følgende positioner danner, i kraft af den måde vedkommende bevæger sig i og mellem forskellige sociale felter (ibid). Set over et livsforløb vil denne bane af positioneringer udgøre, hvad Bourdieu betegner som 'livsbanen'. Livsbanen betegner således det, man kunne kalde agentens 'positioneringshistorie' eller positioneringsforløb²⁶.

Det er Bourdieus antagelse, at både livsbaner og løbebaner vil 'manifestere sig objektivt' (ibid). Hermed ikke sagt, at han mener, at man som forsker vil kunne gå ud og måle eller på anden måde objektivt konstatere, hvordan en given løbebane har fundet sted. Bourdieu har ingen forestillinger om, at der findes en universel eller almengyldig sandhed. Men i og med at de sociale felter og deres systemer af positioner er strukturerede på forhånd, og derfor eksisterer som en objektiv virkelighed for de enkelte agenter, så vil løbebanen også manifestere sig i relation til denne virkelighed. De positioner, en agent har indtaget gennem sin løbebane, er således positioner, der eksisterer uanset om den pågældende agent indtager dem eller ej. Løbe- og livsbaner har derfor objektive, sociale betydninger, som Bourdieu mener, det er muligt at 'konstruere' som et forskningsobjekt, ved at sætte de på hinanden følgende positioner i relation til de systemer af positioner – felter – de foregår i (ibid s. 87). Sociale løbebaner er på den måde udtryk for et analytisk greb, som forskeren kan bruge i forbindelse med konkrete analyser af den sociale virkelighed.

²⁶ Når jeg i det følgende skelner mellem løbebaner og livsbaner, så sker det med henvisning til Henrik Hovmands/Staf Callewaerts oversættelse af Bourdieus begreb 'trajectoire'. I denne oversættelse henviser løbebaner til en agents forløb i et konkret felt, mens livsbane henviser til hele agentens samlede forløb (Bourdieu 1997).

Sociale løbe- og livsbaner er således ikke udtryk for de konkrete agents subjektive intentionalitet, og deres betydning kan heller ikke afdækkes ved at spørge agenterne selv. Med begrebet livsbane ønsker Bourdieu derfor også at lægge afstand til den forståelse af livsforløb, som han oplever kommer til udtryk i, hvad han betegner som den 'etnologiske' biografiforskning (ibid s. 79). For i denne forskning forstås og analyseres livsforløb som 'fortællinger', hvilket vil sige som lineære, kronologiske og formålsbestemte forløb, i hvilke begivenheder kan ordnes i årsags-virkningsrelationer, og som derfor kan afdækkes gennem biografibærerens fortælling (ibid s. 80-81). Det mener Bourdieu imidlertid ikke er muligt. For det første fordi livsbaner ikke kan forstås som retningsbestemte og sammenhængende helheder. I stedet må livsbaner forstås som baner i historisk, konstituerede sociale rum, som opstår når kropshistorie møder social historie, og det betyder, at agentens fortælling om sit liv vil variere med den kontekst, den finder sted i. Fortællingen må således altid ses som udtryk for agentens aktuelle positioneringsstrategi; den måde en agent søger at etablere et videre udgangspunkt for handling, og fortællingen kan derfor ikke give et objektivt indblik i livsløbet 'som-det-har-fundet-sted'.

For det andet vil hverken livsbanen eller den aktuelle positioneringsstrategi kunne afdækkes gennem en fortælling. De orienteringer og bevægelser, agenter foretager, sker jo med udgangspunkt i deres praktiske sans, og de opleves derfor først og fremmest på et kropsligt og dermed førbevidst plan, som ikke vil komme til udtryk i en sproglig fortælling. Og endelig vil den objektive, sociale betydning af agentens livsbane ikke kunne erfares – hverken kropsligt eller sprogligt – af agenten selv, fordi vedkommende jo netop ser på spillet i de sociale felter fra et bestemt sted, og dermed fra et bestemt perspektiv og med en bestemt interesse. Agenten kan derfor, som tidligere beskrevet, udmærket 'miskende', hvad der er på spil i det pågældende felt. Den objektive betydning af en social løbe- eller livsbane kan derfor kun forstås på baggrund af en kritisk analyse eller konstruktion, eller som Bourdieu selv formulerer det: "*Den kritiske analyse fører derimod til, at man kan konstruere ideen om en løbebane, forstået som en række af på hinanden følgende positioner, der indtages af en og samme agent (eller af den samme gruppe) i et rum, der selv er under tilblivelse og underlagt en uophørlig transformationsproces.(...) De biografiske begivenheder må defineres som et antal indplaceringer og omplaceringer i det sociale rum*" (Bourdieu 1997 s. 87).

Uddannelsessociologen Martin Munk er en af de danske forskere, der empirisk har arbejdet med konstruktionen af livsbaner, og han påpeger, at dette analytiske begreb desuden muliggør en flerdimensionel forståelse af *social mobilitet* – både i den enkelte agents livsløb og i samfundets som sådan²⁷ (Munk 1999 s. 57-94). Livsbanen er således både udtryk for en agents vertikale mobilitet, forstået som graden af mobilitet i forhold til samfundets sociale hierarkier. I denne sammenhæng vil retningen af mobiliteten være udtryk for, om agenten har en 'faldende' eller 'stigende' livsbane. Samtidig er livsbanen også udtryk for agentens horisontale mobilitet, forstået som bevægelser på tværs af et felt og imellem forskellige felter. Livsbaner relaterer sig dermed ikke alene til udviklingen i det enkelte felt, men også til udviklingerne mellem forskellige felter og i samfundet som sådan. Den enkelte agent kan imidlertid kun bevæge sig, hvis der er ledige positioner at bevæge sig hen til, og den individuelle mobilitet må derfor sættes i forhold til det, Munk

²⁷ Konkret har Munk undersøgt eliteidrætsudøveres livsbaner indenfor sportsfeltet og fra dette felt til andre steder i det sociale rum (Munk 1999 s. 11).

betegner som 'den strukturelle mobilitet' (Ibid s. 64-65). Den strukturelle mobilitet er udtryk for, hvor 'åbent' versus lukket et samfund er på et givent historisk tidspunkt, som følge af økonomisk, politisk og teknologisk udvikling, og den vil som sådan variere fra generation til generation. Munk bruger således begrebet 'kohorteeffekten' som betegnelse for, at nogle generationer har gunstigere betingelser for deres livsbaner end andre (Munk 2002).²⁸ Og netop i denne sammenhæng har det stor betydning, hvordan uddannelsessystemet aktuelt er udformet. Jeg vil derfor i det følgende komme nærmere ind på, hvordan Bourdieu forstår uddannelsessystemet som felt.

Uddannelsessystemet som felt

Bourdieu's interesse for uddannelsessystemet hænger grundlæggende sammen med, at det som felt er tæt forbundet med magtens felt, samt at positioneringen i uddannelsesfeltet har afgørende betydning for positioneringen i andre felter. Dette fordi fremkomsten og uddifferentieringen af uddannelsessystemet som et felt hænger sammen med fremkomsten af en central kapitalform i de moderne samfund; nemlig den kulturelle kapital. Den kulturelle kapital er udtryk for en ny måde at lagre og udveksle symbolsk kapital i titler og eksaminer, som er med til at sikre indehaverne af disse kapitalformer bestemte privilegier. Den kamp, der pågår i uddannelsesfeltet, handler derfor om, hvem der skal have adgang til disse ressourcer (Bourdieu i Brown red. 1973, Broady i Bjerg red. 1998).

Kampen i uddannelsessystemet er imidlertid ikke lige. Det kræver nemlig både bestemte kapitalbesiddelser og bestemte handlingsdispositioner at opnå succes i uddannelsessystemet. Man skal tale og skrive på den rigtige måde, man skal kunne opføre sig på en måde, der stemmer overens med uddannelsessystemets logikker og man skal, efterhånden som ens uddannelsesforløb udfolder sig, også have gode karakterer og, for det franske uddannelsessystemets vedkommende, eksaminer fra de 'rigtige' skoler, for at få del i uddannelsessystemets ressourcer. Bourdieus pointe er derfor, at uddannelsessystemets funktion er at udvælge, blåstempe og forme samfundets eliter og samtidig eliminere og udelukke dem, der savner de 'rette dispositioner'. Dets formål er med andre ord at "sætte et skel mellem den sidste i rækken af optagne og den første i rækken af afviste" (Bourdieu 1997 s. 39-40). På denne måde er uddannelsessystemet med til at indstifte en 'skoleadel'; en uddannelsesmæssig elite, som på grund af feltes succeskriterier har en tendens til at blive videreført fra generation til generation (ibid s. 41). Det er vigtigt at understrege, at denne elimineringsproces også har karakter af '*selveliminering*' som følge af den symbolske vold, der pågår i uddannelsessystemets. Den symbolske vold opstår i og med, at de dominerede agenter i feltet 'miskender', at den logik, der er fremherskende i uddannelsessystemet, reelt er udtryk for uddannelseselitens interesser. I stedet anerkender de og bakker op omkring det spil, der pågår i feltet, og udelukker herigennem sig selv fra at få del i feltets ressourcer (Bourdieu 1973 s. 83).

Spillet i det 'demokratiske' uddannelsessystem

Bourdieu's analyser af uddannelsessystemet skal naturligvis forstås som en historisk, specifik analyse af det franske uddannelsessystem, og hans konklusioner kan derfor ikke uden videre overføres til danske forhold. Dels er det danske uddannelsessystem ikke så hierarkisk organiseret som det franske, dels er det ikke 'i hænderne' på samfundets

²⁸ En generation skal i denne sammenhæng forstås som en 'fødselskohorte', altså agenter født i samme år (Munk 2002 s. 4).

overklasse, men domineres derimod af middelklassen (Broady i Bjerg red. 1998 s. 448)²⁹. I Bourdieus seneste analyser diskuterer han imidlertid den øgede 'demokratisering' af det franske uddannelsessystem, der blandt andet har resulteret i en politisk målsætning om, at 80% af en ungdomsårgang skal have en high-school-eksamen. En målsætning, der også går igen i den danske uddannelsespolitik, fx i relation til programmet 'Uddannelse til alle' (Undervisningsministeriet 1993)³⁰. Demokratiseringen har betydet, at en større andel af de franske unge opholder sig længere tid i uddannelsessystemet, men det har ikke betydet at elimineringen og sorteringen er ophørt. Den foregår i stedet på nye og mere uigennemskuelige måder.

I stedet for som tidligere at udelukke de dominerede elever på et så tidligt tidspunkt som muligt, så 'holder' uddannelsessystemet i dag på eleverne i længere og længere tid. Det betyder imidlertid ikke, at elevernes chancer og ressourcer i forhold til uddannelsessystemet øges. Den massive udbygning af uddannelsessystemet har nemlig afstedkommet en uddannelsesinflation, som betyder, at eksamener og titler ikke har den samme værdi som før. Inflationen rammer imidlertid eleverne forskelligt. Uddannelseselitens børn er bedst i stand til at læse inflationens udvikling og placere sig der, hvor de får størst mulig udbytte af deres uddannelsesindsats. Derfor ser Bourdieu i det franske uddannelsessystem en tendens til, at disse elever flygter fra de uddannelser, der taber i værdi, hvorved der skabes hierarkier mellem højstatusskoler og 'ghetto-skoler' og mellem højstatusfag og lavstatusfag (jvfr. det indledende citat). De elever, der havner lavest i disse hierarkier, ender derfor med eksaminer, som hverken kan føre dem videre i uddannelsessystemet eller videre ud på arbejdsmarkedet; de er derfor "working on a cheap diploma" (Bourdieu red. 1999 s. 425).

Elimineringen foregår således i dag *inde i* uddannelsessystemet, i og med at nogle elever holdes i uddannelsessystemet i 'ventepositioner', der ikke i det lange løb kommer til at forbedre deres videre positioneringsmuligheder. Bourdieu taler derfor om, at disse elever bliver 'outcasts on the inside'. For denne gruppe elever er skolen reelt splid af tid, men når de alligevel frivilligt vælger at blive der, skyldes det den 'meritstokratiske illusion' om, at succes i uddannelsesfeltet hænger sammen med evner og flid. Illusionen virker som en symbolsk magtteknologi og bevirker derved, at eleverne miskender deres egne chancer. Illusionens virkninger forstærkes af, at valgene i uddannelsessystemet skal træffes langt tidligere og er langt mere detaljerede, hvorimod konsekvenserne af ens valg viser sig senere og senere, og det er med til at opretholde en tro på, at man stadig har en chance. Bourdieu mener derfor, at den symbolske vold i feltet er blevet langt mere 'nådesløs', fordi eleverne holdes i et system, hvor alt er 'designet' til at minde dem om, at de har haft deres 'chance' og at det er deres egen skyld, at de har fejlet. Bourdieus analyser viser på den måde, hvordan den modernisering af uddannelsessystemet, som demokratiseringen kan ses som udtryk for, reelt viderefører samfundets sociale uligheder om end på historisk nye måder. Det er langt fra givet, at demokratiseringen i det danske uddannelsessystem virker

²⁹ Broady peger på, at disse forskelle blandt andet skyldes, at de skandinaviske uddannelsessystemer er opstået under indflydelse fra folkelige bevægelser så som fagbevægelsen og højskolebevægelsen (og man kunne med henvisning til konstitueringen af uddannelsesinstitutioner som AUC og RUC tilføje 68-bevægelsen). Broady understreger imidlertid, at også de skandinaviske uddannelsessystemer medvirker til at udskille en samfundsmæssig elite – det sker blot på en anden måde end i det franske uddannelsessystem (Broady i Bjerg 1998 s. 448-449).

³⁰ En del af denne målsætning er således, at 95% af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse.

på samme måde, men Bourdieus analyser kan være med til at skærpe blikket for, hvordan elimineringen foregår i uddannelsessystemer, der fremstår som udelte.

En af de faktorer, der afstedkommer den beskrevne udvikling i uddannelsessystemet, er påvirkningen af feltet udefra; først og fremmest fra arbejdsmarkedet. Relationen mellem uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet er imidlertid ikke entydig. Uddannelsessystemet har som felt en relativ autonomi. Dets funktion er at sikre den kulturelle elites dominans gennem en produktion af titler, der har en værdi uafhængigt af efterspørgslen på arbejdsmarkedet. Arbejdsmarkedet domineres omvendt af samfundets økonomiske elite. De er alene interesseret i uddannelse, som teknisk kan kvalificere og allokere arbejdskraften til de forskellige stillinger i produktionen. Der pågår derfor kontinuerligt en kamp mellem arbejdsmarkedets elite og uddannelsessystemets elite om, hvor stor afstanden mellem titel og stilling skal være, og dermed om hvor stor en autonomi uddannelsessystemet har. Det er denne kamp, der vedvarende er med til at skabe udvikling og dynamik - men også modsætninger - i uddannelsesfeltet (Bourdieu & Bolantski i Broady red. 1985).

I dag betyder uddannelsesinflationen, at relationen mellem titel og stilling er mere uklar end nogensinde. Inflationen kan således forstås som et resultat af den cirkelbevægelse, der opstår, når uddannelse bliver en forudsætning for stadigt flere stillinger, samtidig med at uddannelsessystemet uddanner flere og flere. Konsekvensen er, at uddannelsernes værdi falder, og det bliver mere og mere uklart, hvad en given uddannelse egentlig kan bruges til. Inflationen skaber dermed det, Bourdieu betegner som et 'uncertain site' i relationen mellem titel og stilling, som betyder, at det bliver sværere for den enkelte uddannelsessøgende at gennemskue, hvad udbyttet vil være af en given uddannelsesstrategi. Uddannelsesinflationen medfører således, at valget af uddannelse på mange måder bliver en risikofyldt gambling. Så selv om nogle elever som nævnt er bedre rustede til at håndtere uddannelsesinflationen, så kan ingen vide, hvad den uddannelse, de tager, i sidste ende kan bruges til (Bourdieu red. 1999 s. 421). De nuværende generationer i uddannelsessystemet kan derfor meget vel ende som 'the bamboozed generations'; de snydte generationer, som investerede i uddannelse med henblik på at nå en højere social position, men som efterfølgende må erfare, at de er blevet 'snydt' (Alheit 1993b. s 11).

Overordnet set har de uddannelsessøgende således ikke særlig stor indflydelse på det spil, der foregår i uddannelsessystemet. Feltets system af relationer fremstår i store træk som en objektiv virkelighed, de skal forsøge at positionere sig ind i. Samtidig er det vigtigt at understrege, at de uddannelsessøgendes valg udgør en væsentlig drivkraft for den dynamik, der får uddannelsesinflationen til at vokse. Den aktuelle uddannelsesinflation kan derfor også anskues som en *uintenderet konsekvens* af, at et tiltagende antal børn og unge oplever uddannelse som en praktisk nødvendighed, blandt andet fordi uddannelse er blevet et centralt element i stadig flere familiers reproduktionsstrategier. Men uddannelsesinflationen må også ses i sammenhæng med, at et tiltagende antal unge oplever en lyst til og en længsel efter at tage en uddannelse. Og netop konstitueringen af subjektiv lyst og længsel er omdrejningspunktet i Bronwyn Davies teorier om social positionering.

Davies: Social positionering som længsel

"Thursday afternoon we all filled in after lunch knowing it was time for 'Composition' wondering what the teacher would expect us to write about, glancing of the board to see if the title was already displayed there. We sat at our desks, backs straight, Composition books open at a new page, margin ruled with red biro on the left hand side of the page, date at the top of the right hand side, facing our teacher expectantly.

'Today' she says, 'you can write about anything you like.'

Stunned silence. Children glancing at each other in trepidation, excitement, anticipation, disbelief, holding back the inclination to chatter, to express our wonder.

I could not believe my luck! To be granted this freedom the very day after having a friend over to play. I had something to write about. I took up my pen as I gathered my thoughts, checking my pen grip and the angle of the book across the desk. I wrote about the bus ride home, about what we'd had for afternoon tea, about having a hit of tennis, about feeling disappointed when it was time for Meg to leave. My story flowed onto the page disguising my anxieties about neat handwriting, correct spelling, the teacher's judgement.(...)The teacher sat at her desk and called our names, handing our books back one by one.

(...)Shame and disbelief rushed through my still, silent, obedient body. There was apparently something wrong with 'a hit of tennis'. She had crossed out 'hit' and written 'game' neatly above it. Everything has changed. My pride in my family, in my story, my hopes for success and acknowledgement were shattered and focused with the slash of her red appropriating pen"

(Davies m.fl. 2001 p. 175 - 176).

Citatet stammer fra en fortælling om processen omkring 'becoming a schoolgirl'; processen med at blive – og dermed kunne positionerer sig – som en skolepige. At blive en skolepige hænger sammen med at mærke en interesse i skolen, men også med at være i stand til at forme sin krop på bestemte måder. I fortællingen er processen tilsyneladende lykkes for fortælleren. Hun ser frem mod den ugentlige stileøvelse, og da læreren giver eleverne lov til at skrive om lige hvad de vil, kan hun mærke en lykkefølelse i hele sin krop. Hun har noget at skrive om, og hun ved, hvordan hun skal overføre sine oplevelser til stilegenren. Hun mærker hvad Davies betegner som et 'desire'; en oplevelse af at have lyst til og brænde for, den opgave hun er blevet stillet. En interesse, der får hende til at se mulighederne og friheden i situationen. Men samtidig med oplevelsen af lyst forudsætter realiseringen af interessen, at hun kan disciplinere sin krop på bestemte måder. Ryggen skal være rank, stilehæftet ligge i en bestemt vinkel, kuglepennen holdes på en bestemt måde, regler for stavning og genrer overholdes. Den kropslige oplevelse af interesse hænger således uvilkårligt sammen med en kropslig oplevelse af kompetence og beherskelse af skolesituationen. Hun skal vide, hvordan man 'gør' skole på den rigtige måde. Og her er det læreren, dels konstitueret som et allestedsnærværende blik, dels som en 'red appropriating pen', der afgør om elevernes håndterer skolesituationen korrekt. Oplevelsen af lyst og interesse er derfor ledsaget af angsten for at blive underkendt og udgrænset.

Subjektivering i det moderne samfund

Netop dobbeltheden mellem på den ene side det enkelte subjekts oplevelse af lyst og interesse og på den anden side den nødvendige disciplinering for at kunne realisere disse interesser, er helt central i Davies teorier om *subjektiveringsprocesserne* i det moderne

samfund.³¹ Davies udgangspunkt er, at subjektet og dets omverden gensidigt konstituerer hinanden gennem så sammenvævede processer, at det faktisk ikke er muligt at adskille det ene fra det andet. Subjektet er kun subjekt, fordi omverdenen anerkender det som subjekt, og den (sociale) omverden eksisterer kun fordi subjektet opretholder dens orden og sammenhænge gennem sin praksis. Davies betegner denne gensidige konstitueringsproces for *subjektiveringsprocessen*, i og med at subjektet på en gang bliver subjektiveret og derigennem får mulighed for at handle som et selvstændigt subjekt, samtidig med at det for at opnå subjektstatus også lader sig konstituere – og dermed forme - på bestemte måder (Davies 2000a s. 21-36).

Konkret foregår subjektiveringsprocessen ved, at subjektet positionerer sig selv gennem de *subjektpositioner*, der tilbydes af de tilgængelige, kulturelle diskurser. I Davies' terminologi forstås diskurser som 'an institutionalized language use', der konstitueres og institutionaliseres omkring en bestemt udlægning af den sociale virkelighed (ibid s. 88). Diskurser er med andre ord den konkrete form, hvormed bestemte forståelser selvfølge sig og naturaliseres. Parallelt med tankerne i Bourdieus feltbegreb, forstår også Davies disse institutionaliseringsprocesser som konstitueringer af samfundsmæssige hierarkier og magtrelationer. Forskellige diskurser kæmper med hinanden om retten til at fastlægge social mening. Afhængigt af udfaldet af denne kamp indgår diskurserne i en 'diskursorden', forstået som et hierarki af diskurser, hvor de dominerende diskurser er dem, hvis udlægninger af den sociale virkelighed får status af 'common sense'. Davies går imidlertid ikke som Bourdieu ind i, hvordan disse institutionaliseringsprocesser konkret forløber, og hun konkretiserer ikke, hvad sammenhængen er mellem diskursordenen og den konkrete organisering af samfundet. Til gengæld har hun en historisk, konkret forståelse af, hvilken diskursorden der kendetegner de individualiserede, moderne samfund, og af hvordan denne orden konstituerer subjektivitet som mulighed og krav.

Davies kæder således subjektiveringsprocessen sammen med fremkomsten og institutionaliseringen af det, hun kalder *den humanistiske diskurs* (Davies 2000a s. 55 - 68).³² Historisk har denne institutionalisering fundet sted i og med oplysningstiden, og den humanistiske diskurs har herefter konstitueret sig som den dominerende diskurs i de moderne, vestlige samfund. Et kendetegn ved diskursen er, at de subjektpositioner den tilbyder, er ordnet i en række dikotomier, og diskursen virker således gennem et dualistisk verdenssyn. Hver dikotomi består af to kategorier, der indgår i en hierarkisk relation. Eksempler på sådanne dikotomier i den humanistiske diskurs er; mand – kvinde, ånd - krop, fornuft - følelse og individ – samfund. Den hierarkiske relation mellem dikotomiernes to kategorier betyder, at det er den første kategori, der bestemmer betydningen i dikotomien, mens den anden kategori alene defineres som fraværet af den første. At være kvinde defineres som det *ikke* at være en mand, at være følsom defineres som *ikke* at være fornuftig. Et godt eksempel er psykoanalysens begreb om 'penismisundelse'. Her positioneres kvinder først og fremmest som nogle, der ikke har en penis (ibid s. 35). Davies pointe er, at de subjektpositioner, der alene positionerer subjektet

³¹ I forbindelse med sin subjektiveringsteori bygger Davies først og fremmest på Judith Butler, ikke mindst 'The Psychic Life of Power' fra 1997. Men hvor Butler udvikler sin subjektivitetsteori på et filosofisk grundlag, så arbejder Davies kontinuerligt med at overføre den til et empirisk grundlag.

³² Davies omtaler selv diskursen som 'humanistic', mens Søndergaard i sin introduktion til Bronwyn Davies i højere grad understreger diskursens ideologiske karakter ved at omtale den som 'liberal, humanistisk' (Søndergaard 2000 s. 82).

gennem fravær og mangler, ikke kan fungere som en position at handle og blive anerkendt fra. På den måde konstituerer den humanistiske diskurs et samfundsmæssigt hierarki af magtfulde og magtesløse subjektpositioner.

En af de centrale dikotomier i den humanistiske diskurs er adskillelsen af individ og samfund. Ud fra denne forståelse er mennesker individer med en 'indre kerne' og en afgrænset og kontinuerlig identitet, der handler på baggrund af en fri vilje. Det er således individet, der er udgangspunkt for 'agency', mens samfundet opfattes som noget, der befinder sig uden for individet. (Davies 2000a s. 57). Relationen mellem samfund og individ kommer blandt andet til udtryk i den humanistiske forståelse af valg som 'rational choices'. Ud fra denne forståelse træffes valg af dannede og frie individer på baggrund af rationelle vurderinger af hvad der, såvel individuelt som samfundsmæssigt set, giver den største nytte. De individer, der ikke er i stand til at træffe sådanne valg, regnes i denne sammenhæng for at være udannede og irrationelle, og de kan ikke anerkendes som kompetente subjekter. Ud fra en rational choice- tankegang, vil de uddannelsesvalg, der ikke på baggrund af den humanistiske diskurs kan konstituere sig som nyttige, således problematiseres og udgrænses som værende irrationelle og dermed uacceptable.

Pointen i Davies subjektiveringsteori er således, at alle subjekter i kraft af deres subjektivitet har mulighed for og magt til at handle, men at nogle subjekter, qua deres samfundsmæssige position, har mere magt end andre. Subjektets mulighed for autonomi forudsætter på den måde, at subjektet lader sig differentiere og dermed indskrives i en social orden. Det moderne samfunds individualisering og dets differentiering er således to sider af samme sag (Davies 2000a s. 59). Den humanistiske diskurs udgør på den måde selve grundlaget for den subjektiveringsproces, som Davies beskriver. Samtidig gør den også processen modsætningsfyldt. Individer er ikke afgrænsede kerner og deres subjektiveringsmuligheder vil altid afhænge af de situationer, de befinder sig i. Davies arbejder derfor vedholdende med at overskride det humanistiske individbegreb, og det er en af grundene til, at hun fortrækker at tale om subjekter og subjektpositioner frem for om individer med afgrænsede identiteter (ibid s. 90).

Den modsætningsfyldte subjektiveringsproces

I det moderne samfund er subjektivitet således på én gang en mulighed og et krav. Allerede inden fødselen har subjektet muligheden for at blive anerkendt som et unikt og handlekraftigt individ, men kun hvis det kan positionere sig som 'en kontinuerlig eksistens'³³ (Davies 2000a s. 21). Konkret betyder det, at subjektet for det første må kunne fortælle sig selv frem gennem en sammenhængende og kulturelt genkendelig livshistorie, for det andet at denne fortælling anerkendes af subjektets omverden, konkret ved at subjektet også indgår i andres fortællinger: "*Each child must locate and take up their own narratives of themselves, that knit together the details of their existence. At the same time they must learn to be coherent members of others narratives. Through stories we each constitute ourselves and each other as beings with specificity*" (ibid s. 22). Den enkeltes fortælling er på den måde hele tiden afhængig af andres fortællinger, og det betyder, at subjektiviteten grundlæggende hviler på en afhængighed af og en sårbarhed overfor, hvad Davies betegner som 'de andre' i subjektets omverden. Diskursen om subjektivitet giver således på den ene side subjektet mulighed for at opnå autonomi og en 'position at tale

³³ 'Kontinuerlig eksistens er min oversættelse af Davies' begreb 'continuity of being'.

fra'. På den anden side indebærer subjektivering også, at subjektet er 'spoken into existence', og derigennem positioneres ind i den diskursive orden på en ganske bestemt måde (ibid s. 26).

Subjektiveringsprocesser er på den måde grundlæggende modsætningsfyldte, i og med at de sociale betingelser, der i udgangspunktet muliggør subjektiviteten, også underkaster subjektet en bestemt, social orden. Denne dobbelthed gør sig ikke alene gældende i forbindelse med livshistorien, men gennemsyrrer alle de sociale situationer, subjekterne er involverede i. Den indledende fortælling om stileøvelsen er et eksempel på en sådan situation. Positionen som skolepige muliggør en bestemt social identitet og bestemte handlemuligheder. Samtidig forudsætter positionen, at man kan 'gøre' skole på den rigtige måde. Det betyder, som Davies udtrykker det med Judith Butlers ord, at '*mestring og underkastelse*' går hånd i hånd og udgør to sammenvævede elementer i de konkrete subjektiveringsprocesser. For at mestre en situation, må man underkaste og disciplinere sig i forhold til en social orden. Omvendt gør denne underkastelse og disciplinering det muligt at blive anerkendt som et kompetent subjekt. Det er imidlertid vigtigt at understrege, at både mestring og underkastelse er noget, subjektet udøver mod sig selv som et led i sin egen subjektivering: "*The more a practice is mastered, the more subjection is achieved. Submission and mastery takes place simultaneously, and it is the paradoxical simultaneity that constitutes the ambivalence of subjection. (...) (N)either submission nor mastery is performed by the subject; the lived simultaneity of submission as mastery, and mastery as submission, is the condition of possibility for the subject itself*" (Davies 2000b, s. 58, opr. fremhævnings).

Subjektiveringsprocesser har derfor karakter af sociale læreprocesser, hvor subjektet lærer at læse sociale situationer korrekt og anerkende, hvad dets sociale omverden tager for givet. Til gengæld vil subjektet så blive anerkendt som et kompetent individ, der har mulighed for at handle selvstændigt. Davies taler derfor om, at subjektiviteten hænger sammen med, at subjektet opnår socialt medlemskab (Davies 2000b s. 22 - 23). I det moderne, dualistisk ordnede samfund vil det sociale medlemskab indebære, at subjektet positionerer sig korrekt i forhold kategorierne i de kulturelt, gældende dikotomier. For at opnå socialt medlemskab af en given kategori er det imidlertid ikke tilstrækkeligt, at subjektet positionerer sig i forhold til den ene side af en dikotomi. Subjektet må også forholde sig til betydningen af dikotomiens anden kategori og til den hierarkiske relation mellem de to kategorier. Positionering indebærer således, at subjektet ser sig selv fra den anden side af den relation, vedkommende positioneres ind i, og subjektivering har derfor også karakter af 'andetgørelsesprocesser' (Søndergaard 2000). Man 'gør' sig selv i relation til det, man ikke er.

At gøre positioner til sine egne

Konkret forløber positioneringen ved, at de tilgængelige diskurser 'prajer' subjektet ved at tiltale det som "a particular subject" (Davies 2000a s. 29–30)³⁴. Gennem denne tiltale anviser diskursen hvilke subjektpositioner, der er mulige i den givne situation. En prajning kan både ske ved, at subjektet omtales på en bestemt måde i forbindelse med konkrete

³⁴ Begrebet 'prajning' (eng 'hailing') hentes hos Althusser, som bruger begrebet til at beskrive hvordan bestemte ideologier indfanger de enkelte subjekter. Subjektivitet er på den måde en ideologisk effekt. Davies mener imidlertid, at prajningen kun er den ene side af subjektivering. Subjektivering forudsætter også, at subjektet gør de kulturelle kategorier til 'sine egne'.

interaktioner, såvel som gennem den måde selvfølgegjorte, institutionelle rammer virker på. Fx kan man sige, at bordopstillingen i et klasselokale præger subjekterne i det på en bestemt måde. Sidder man ved katederet, er man læreren, og så er man i 'a position to speak'. Sidder man ved et af de øvrige borde, er man elev, og så må man kun sige noget, hvis man får lov af læreren. En central pointe hos Davies er imidlertid, at ingen betydningssystemer kobler subjekter til sig på en bestemt måde. Selv om de tilgængelige diskurser præger én, så præger de ikke én på en på forhånd given måde. Subjektet skal aktivt gøre positionen *til sin egen* ved at legemliggøre den og lægge den til grund for sin sociale praksis. Davies taler således om, at subjektet skal *gøre* sin position (ibid s. 60). På den måde kommer subjektet til at opfatte sig selv som 'tilhørende' den pågældende position, og subjektiviteten vil herigennem 'blive fastlåst' omkring denne betydning³⁵.

Enhver subjektivering forudsætter på den måde en aktiv og kropsligt funderet tilegnelsesproces, som Davies beskriver gennem fire faser. Først *tilegner* subjektet sig de gældende kulturelle kategorier, som inkluderer nogle og ekskluderer andre. Dernæst deltager subjektet i forskellige diskursive praksisser, som *allokerer* mening til disse kategorier. Derpå *positionerer* subjektet sig i forhold til bestemte kategorier og vil derigennem, som et sidste led, *genkende* sig selv som havende kategoriens karakteristika. Subjektet vil således have udviklet "*a sense of oneself as belonging in the world in certain ways and thus seeing the world from the perspective of one so positioned*" (Davies 2000a, s. 90). Det betyder samtidigt, at subjektet blevet 'emotional committed' til den pågældende kategori, og vil derfor føle et 'desire' for at høre sammen med kategorien. Det 'desire', Davies beskriver, er således hverken udtryk for naturlige drifter eller rationelle overvejelser, men er derimod socialt konstitueret gennem interaktive, diskursive processer og mærkes frem for alt som *en følelse* i kroppen. Den følelsesmæssige tilknytning til bestemte kategorier betyder, at subjektet ikke vil opleve sine handlemuligheder som et spørgsmål om 'frie' eller rationelle valg. I stedet vil valg være et udtryk for 'forced choices'; valg der forceres og fremtvinges af det desire, subjektet mærker i forbindelse med forskellige positioneringssituationer. Simpelthen fordi 'one has been subjectively constituted through one's placement within that discourse *to want* that line of action" (ibid s. 66)

I praksis foregår de fire faser i subjektiveringsprocessen imidlertid sideløbende og kontinuerligt, og det betyder, at subjektiveringen er en åben, fortløbende proces. Som Bourdieu opponerer Davies derfor mod forståelsen af livshistorier som lineære, kronologiske og fremadskridende fortællinger, og hun forstår i stedet livshistorier som 'lived-' og 'unfolding narratives'. Livshistorier er noget subjekter udlever og gør, og det betyder at "the story of who we are can never be fully told" (2000b s. 96 samt s. 27). Livshistorier er fortællinger, der kontinuerligt udvikler sig og gøres, og hvis betydning forhandles i de konkrete interaktioner, subjektet er involveret i. Livshistorien vil derfor altid bestå af et konglomerat af subjektpositioner, som subjektet indtager og har indtaget. Subjektivitet er ikke udtryk for en entydig identitet, men rummer muligheder for det, Davies betegner som 'plural I'; altså en flerhed af identiteter. Davies tilslutter sig derfor tankerne i 'det poststrukturalistiske projekt' om, at diskursernes betydningsstrukturer er flydende og flertydige, og at de subjektiveringer, de konstituerer, derfor heller ikke er entydige og fastlagte. Hun mener imidlertid, at meget af den hidtidige poststrukturalisme

³⁵ 'Tilhørende' er min oversættelse af Davies begreb 'belonging'.

primært har fokuseret på diskursernes konstitutive kraft, og ønsker heroverfor at pointere, at også subjektet har en konstitutiv magt. Selvom subjektiveringen indebærer, at subjektet underordner sig de kulturelle selvfølgeligheder, så udstyrer den samtidig subjekterne med kompetencer til at handle og deltage i de sociale konstitueringsprocesser. Subjekter har på den måde grundlæggende magt og autoritet til at handle, men på en anden måde end den humanistiske diskurs foreskriver. Subjektets magt udspringer således ikke af at have magt over andre, men slet og ret af subjektets mulighed for at 'bruge' diskurser' og aktivt indgå i den sociale konstituering af betydning (ibid s. 89). Diskurser er derfor ikke alene konstituerende, men udgør også 'the horisont of agency': "*As individuals who speak, we may be heard as having **authority**. Not authority in the sense of the one who claims and enforces knowledge, dictating to others what is 'really' the case, but as a speaker who mobilizes existing discourses in new ways, inverting, inventing and breaking old patterns. In a poststructuralist framework **authority** or agency can be thought of as the discursive constitution of a particular individual as having presence (rather as absence), as having access to a subject position in which they have the right to speak and be heard*" (Davies 2000a, s. 66, opr. fremhævning.).

Hvor Bourdieu fokuserer på konstitueringen af sociale hierarkier oppefra og udefra, så fokuserer Davies på den konstituering af magt, der opstår gennem subjektets diskurs brug. Diskurser er noget, subjektet kan bruge til at 'voice' sig selv og herigennem potentielt overskride de gældende grænser for subjektivitet. Konkret kan dette ske ved at subjektet nægter at tage en position op, som det prajes til, eller ved at vedkommende bruger de tilgængelige diskurser på nye måder. Eleverne i en klasse kan fx nægtes at lade sig positionere som magtesløse ved at gå ind og stille krav om, hvordan undervisningen skal tilrettelægges eller de kan bruge elevpositionen på en ny måde ved at lave opgaverne i fællesskab, hvorved det bliver sværere for lærerne at differentiere imellem dem. En væsentlig pointe hos Davies er således, at diskursoverskridelsen sker i kollektive processer, simpelthen fordi betydning og positionering ikke afgøres individuelt, men er 'jointly produced' (ibid s. 91). Samtidig er det en pointe, at diskursoverskridelser – såvel som selvfølgeliggørelsesprocesser – ikke kun kan forstås som langstrakte, institutionelle processer, men at de frem for alt foregår i de konkrete interaktioner i hverdagen, hvor subjekter er involverede i at konstituere såvel betydning som subjektivitet.³⁶

Den dominerende humanistiske diskurs vil imidlertid hele tiden søge at fastlåse og 'fikserer' subjektiviteten gennem kravet om en sammenhængende og kontinuerlig identitet, og det enkelte subjekt vil derfor i de fleste situationer vælge *ikke* at overskride den gængse diskurs, men i stedet lade sig fastlåse i bestemte 'patterns of desire' (Davies 2000a s. 16-17). Fastlåsningsen betyder, at subjektet kastes ud i et balancearbejde i forhold til at få sine forskellige positioneringer – og forskellige interesser - til at virke i en sammenhængende fortælling. Det enkelte subjekt må hele tiden arbejde med sin subjektivering, ligesom vedkommende kan indtage subjektpositioner, der står i modsætning til hinanden. Men det betyder også, at muligheden for at positionere sig på en anden måde er til stede.

³⁶ Artiklen "Positioning: The discursive production of selves", skrevet i samarbejde med Rom Harré, er en af de tekster, hvor Davies mest indgående konkretiserer, hvordan subjektivitet og betydning konstitueres gennem den gensidige positionering, der finder sted i hverdagens interaktioner (Davies 2000s s. 87 – 106). Samtidig bærer artiklen også præg af den manglende konkretisering af de processer, hvormed diskurser institutionaliseres og virker udover de konkrete sproglige interaktioner, som generelt gør sig gældende i Davies arbejde.

Kroppen i landskabet – relationen mellem krop og diskurs

En væsentlig forskel mellem Bourdieu og Davies positioneringsbegreb er, at Bourdieu skelner mellem materielle og symbolske ressourcers betydning for positioneringen, hvor Davies alene taler om diskurs. Davies pointe er imidlertid, at selve adskillelsen mellem diskurs og materialitet er en af de dikotomier, som den humanistiske diskurs konstituerer, og som hun arbejder med at overskride og begrebsliggøre på nye måder. I praksis kan det slet ikke lade sig gøre, at adskille diskurs som tale fra diskurs som krop. Det at lære at tale et givent sprog involverer ikke alene, at den talende forstår den symbolske betydning af ordene, men også at vedkommende kan forme sin tunge og sine læber, sådan at udtalen bliver korrekt. Et andet eksempel på koblingen mellem diskurs og krop er den positionering, der finder sted i et klasserum. Som det indledende citat tydeliggjorde, virker klasserummets diskurser ikke alene gennem sproglige italesættelser, men i lige så høj grad gennem den måde, kroppen former sig i forhold til rummet, fx sådan at ryggen er ret, og skrivebogen ligger i en bestemt vinkel. Der er ikke nogen i situationen, der *siger*, man skal sidde sådan, men rummet går alligevel ind og former kroppen på bestemte måder.

Klasserummet udgør derfor i Davies terminologi et *landskab*. Med denne betegnelse ønsker Davies at overskride de gængse opdelinger mellem kultur og natur og mellem subjekt og omverden. I de konkrete landskaber kan det ikke lade sig gøre at skille det ene fra det andet. Diskurser kan kun virke konstituerende i et landskab, fordi den fysiske udformning af landskabet understreger denne konstituering. Og subjektet har kun sin subjektivitet i relation til konkrete landskaber, ligesom landskaberne kun har en konstitutiv magt i relation til konkrete subjekter. I stedet for at tale i de gængse dikotomier taler Davies derfor om 'body/landscape relations'; om de relationer, der opstår, når krop og landskab gensidigt konstituerer hinanden (Davies 2000b). Sammenlignet med Bourdieus meget hierarkiske feltbegreb fokuserer Davies' begreb om landskaber i højere grad på enkelte subjekts oplevelse af at befinde sig i verden. Subjektet oplever således ikke sin omverden som et hierarki af institutionaliserede felter struktureret af logikker og opdelinger, men som konkrete, sanselige landskaber, det kan *mærke* på og i sin krop. Og i denne sammenhæng er der ingen forskel på om det subjektet mærker er solen i ansigtet eller presset i et eksamenslokale; begge oplevelser vil virke konstituerende for subjektets følelsesmæssige oplevelse og for hvilke positioneringer, det vil opleve som mulige. Det er derfor også den følelsesmæssige oplevelse, der afgrænser det ene landskab fra det andet og som bestemmer, hvilke subjekter, der oplever, at de hører til, og hvilke der oplever at være 'out of place'. Eller som Krøjer (2003) skriver i sin udlægning af Davies begreber; "*Den måde vi mærker vores krop på, er afhængig af, hvilket landskab vi befinder os i, og hvilken relation vi har til det landskab*" (s. 67).

Krop og omverden kan således ikke forstås som adskilte steder, men som steder der eksisterer som relationer. Relationerne opstår i og med, at kroppen *indskriver* sig i sin omverden – og omvendt. Selve begrebet indskrivning betegner meget præcist den forbindelse mellem diskurs og krop, som Davies mener gør sig gældende; nemlig at diskursers symbolske magt først virker i og med, at den indskrives og indskrives sig i konkrete kroppe. Diskurserne er således indlejret i konkrete landskaber, hvor de virker som "*the basis for knowing how to read the landscape, for knowing how to manage our bodily existence within it. And being competent subjects we are, in that same process, inscribed as that the discourse take us to be*" (Davies 2000b s. 24). Indskrivningen betegner altså

den proces, hvor sprogets betydning indoptages i kroppens strukturer og former den subjektivitet, der efterfølgende er mulig.

Diskurser virker derfor ikke alene gennem anvisningen af bestemte subjektpositioner, men i og med at diskurserne “constitute the ‘nature’ of the body, unconscious and conscious mind and emotional life of the subjects they seek to govern” (ibid s. 43). Diskursers konstitutive magt virker således gennem det, Davies betegner som *regimer*, der disciplinerer, regulerer og ’mærker’ de kroppe, der lader sig indfange af dem. Konkret sætter indskrivningen i et regime sig som *folder*, der fikserer og fastlåser kroppen i bestemte positioneringer og bevægemønstre. Indskrivningen i en diskurs handler således ikke ’bare’ om erhvervelsen af bestemte kategori-medlemskaber, men også om hvordan kategorien sætter sig i kroppen. Og det er denne ’sætten sig i kroppen’, der fører til konstitueringen af bestemte ’patterns of desire’ og bestemte oplevelser af subjektivitet, der efterfølgende regulerer subjektets oplevelse af handlemuligheder i et givent landskab. Davies understreger, at folderne ikke danner permanente ar. Kroppen er grundlæggende produktiv og kreativ og har som sådan ikke nogen endelig form, men folderne virker som en tilbøjelighed til at ’gøre’ bestemte landskaber på bestemte måder. På den måde kan man sige, at foldningen af kroppen er udtryk for subjektets positioneringshistorie.

(Be)longing

Indskrivningen forudsætter imidlertid også, at subjektet indskriver sig selv. At det gør noget aktivt for at høre til og fungere i landskabet, og indskrivningen i et landskab foregår derfor i den dobbeltsidig proces, som Davies betegner *(be)longing*. Også begrebet *(be)longing* relaterer sig til den følelsesmæssige oplevelse af subjektivering. For når et subjekt accepterer og aktivt medvirker til en bestemt indskrivning, hænger det sammen med, at subjektet oplever en længsel efter at høre til og blive anerkendt som kompetent i landskabet. Længslen vil opleves som et ’desire’ om at lade sin krop folde på en måde, der sikrer dette tilhør. *(Be)longing* er således den proces, hvor et subjekt kæmper for at få tilhør og længsel til at passe sammen. Selvom både længsel, tilhør og ’desire’ knytter sig til den subjektive oplevelse af bestemte landskaber, understreger Davies, at oplevelserne hænger sammen med den kollektivt konstituerede diskursorden. Subjektets følelsesmæssige oplevelse er derfor også en ’politisk oplevelse’ af de samfundsmæssige hierarkier og magtforhold (ibid s. 39). I det moderne samfund er *(be)longing* en helt grundlæggende interesse hos de enkelte subjekter, fordi tilhør er en afgørende forudsætning for anerkendelse og sociale medlemskaber. Udtrykt med lidt mere filosofiske termer kan man sige, at det er en forudsætning for subjektets ontologiske tryghed og sikkerhed i verden, at det føler, det hører til. ”*In the process of constructing ourselves appropriately in the landscape, we long for a secure relationship, for an affinity, for a sense of being in our proper or usual place. This longing is intricately tied up with becoming the appropriate(d) body, which is of that landscape, which belongs to that landscape*” (Davies 2000b, p. 37, opr. fremhævelse).

Det at få længsel og tilhør til at passe sammen er imidlertid, som den øvrige subjektiveringsproces, ikke en entydig og lineær proces, men noget subjektet hele tiden skal arbejde for. Det enkelte subjekt vil derfor, afhængigt af sit tilhørsforhold til landskabet, indgå i forskellige former for relationer til de landskaber, det færdes i. I sit eget analytiske arbejde indkredser Davies tre former for relationer mellem krop og landskab, der resulterer i tre forskellige oplevelser af (til)hør (ibid s. 51). Den første relation knytter

sig til oplevelsen af *'estatic immersion'* - ekstatisk omslutning. Sådanne oplevelser knytter sig til landskaber, som subjektet føler er fuldkommen i overensstemmelse med kroppens interesser og længsler. Der er ikke nogen ambivalens at håndtere, ingen oplevelser af at være positioneret i opposition til noget andet. I forbindelse med oplevelser af ekstatisk omslutning vil subjektet derfor have svært ved at skelne sit eget jeg fra sin omverden, og oplevelserne vil derfor som oftest blive fortalt frem gennem det, Davies kalder *'plural I'*, fx ved at fortælleren grammatisk benytter sig af vi-form frem for jeg-form. Oplevelsen af overensstemmelse mellem krop og landskab knytter sig i særdeleshed til de tidligste barndomsår, hvor den selvstændige subjektiveringsproces endnu ikke er indledt, men kan principielt opstå gennem hele livet, dog kun momentant og periodisk.

Den anden oplevelse Davies nævner er oplevelse af at være *'out of place'*, og den handler om oplevelsen af *ikke* at høre til i et bestemt landskab. Sådanne oplevelser er knyttet til, at subjektet føler sig *'alarmeret'* og utryk i et landskab, simpelthen fordi vedkommende ikke ved, hvordan man skal gebærde sig i det. Modsat den første oplevelse af at være i overensstemmelse med landskabet, vil subjektet her føle sig isoleret og separeret fra landskabet. Oplevelsen af ikke at høre til kan både opstå i forbindelse med helt fremmede landskaber; fx når man starter på en ny skole, men også kendte landskaber kan pludselig fremstå som fremmede; fx hvis der kommer en ny lærer eller vikar i skolen. Det manglende tilhør vil i disse tilfælde opleves som *'a loss of belonging'* og dermed som et tab af magt og kompetence, og det kan, i følge Davies, både resultere i en indre oplevelse af skam og i en ydre rettet vrede (Davies 2000b s. 57). Den sidste oplevelse Davies nævner er oplevelsen af, at man må *arbejde for at blive 'appropriately embodied'*. Denne oplevelse er i følge Davies den mest almindelige, og det hænger sammen med, at subjektet i langt de fleste tilfælde må arbejde med at blive anerkendt som et kompetent og korrekt subjekt for at opnå subjektstatus i et landskab og derigennem få oplevelsen af tilhør. Som Davies formulerer det; *'Being born into a landscape is no guarantee of belonging there'* (ibid s. 58). Tværtimod må de fleste mennesker kontinuerligt arbejde for at blive anerkendte som kompetente subjekter i et givent landskab.

Endelig nævner Davies en fjerde oplevelse af relationen mellem krop og landskab, som hun dog ikke går så meget ind i, nemlig oplevelsen af *fascination* for et bestemt landskab. Modsat de øvrige former for relationer knytter *fascination* sig ikke til landskaber, som subjektet befinder sig i, men til landskaber som subjektet længes efter, og som de tilgængelige diskurser ikke gør det muligt for vedkommende at høre til i.³⁷ Interesser og længsler behøver således ikke at udspringe af subjektets erfaringer med konkrete landskaber, men kan også udspringe af erfaringer med det, man kunne kalde *'formidlede'* eller overleverede landskaber. Davies uddyber imidlertid ikke hvordan oplevelsen af *fascination* konstitueres, eller hvordan subjektet kan erfare landskaber, det ikke er en del af. Det gør derimod den svenske sociolog Mats Trondman i sin doktorafhandling *'Klassresan'* (Trondman 1999), og jeg vil derfor kort inddrage Trondmans pointer her.

Afhandlingen er baseret på livshistoriske interviews med 16 studerende, der alle har foretaget en *'klasserejse'* fra en arbejderklassebaggrund til en position i den veluddannede middelklasse. Et gennemgående træk ved alle disse rejser er, at de tager afsæt i en *'længsel*

³⁷ Som eksempel på en sådan *fascination* nævner Davies hvordan de tilflyttede, hvide australiere kan opleve en *fascination* for Australiens ubebyggede områder, simpelthen fordi det, Davies kalder den *'postkoloniale diskurs'*, ikke gør det muligt for dem at høre til der (Davies 2000a, p. 65)

efter noget andet' end det arbejderklasse miljø, interviewpersonerne vokser op i. I stedet for at søge forældrenes anerkendelse og søge at reproducere deres samfundsposition, ønsker interviewpersonerne frem for alt at komme væk fra forældrenes livssituation. Forældrene udgør et modbillede på alt det, man ikke vil være, og Trondman taler derfor om, at klasserejsen tager udgangspunkt i en 'desired mobility' (Trondmann 1999 s. 262-63). Ligeså meget som klasserejsen bunder i en længsel væk fra forældrene, så bunder den også i en længsel hen imod noget andet, som interviewpersonerne ikke selv er en del af; nemlig den veluddannede middelklasses livssituation. Det er en livssituation, som interviewpersonerne kun kender til gennem formidlede erfaringer. Enten fordi de har nære venskaber med børn fra middelklassen og/eller fordi, de gennem skønlitterær læsning får indblik i middelklassens livssituation.

Det er således 'længslen efter noget andet', der udgør drivkraften bag interviewpersonernes 'rejse' fra arbejderklassen til middelklassen. Trondman kommer imidlertid frem til, at klasserejserne ikke nødvendigvis fører til, at de rejsende indfrier deres længsler, når de når frem til den eftertragtede position. For i og med at klasserejsen indebærer en bevægelse væk fra forældres livssituation, så fører rejsen ofte også til en oplevelse af 'hjemløshed', fordi de rejsende hverken hører hjemme i deres opvækstmiljø eller i den middelklassekultur, de nu befinder sig i. De klasserejsende har måske nok realiseret deres ønske om social mobilitet, men det betyder ikke, at de derved automatisk er i stand til at etablere et tilhør i relation til middelklassens kultur. Mange af interviewpersonerne i Trondmans undersøgelse, giver således udtryk for, at de oplever 'et hul af længsel' i relation til deres nye livssituation (ibid s. 373).

Fokusset i indeværende afhandling er ikke som i Trondmans tilfælde klasserejser, selv om de ti informanternes valgprocesser naturligvis kan udvikle sig på en måde, der gør, at de bliver til klasserejser. Samtlige informanternes valgprocesser kan dog forstås som en form for rejser, igennem hvilke informanterne bevæger sig fra en position til den anden. Og i denne sammenhæng illustrerer Trondmans analyser, hvordan begreber som længsel og tilhør kan kobles til analyser af social mobilitet. Hvor Bourdieu med sin forståelse og tilgang til social mobilitet først og fremmest fokuserer på den 'objektive bane', som en agents positioneringsforløb aftegner i et felts system af positioner, fokuserer Davies begreber, med Trondmans konkretiseringer, på hvordan livs- og løbebaner opleves og 'mærkes' indefra det enkelte subjekts krop. Og på den måde muliggør Davies optik også en forståelse af, hvilke subjektive drivkræfter, forstået som 'patterns of desire', der er udgangspunktet for de konkrete positioneringsforløb, herunder om forløbene tager afsæt i en længsel efter noget andet, en oplevelse af 'disbelonging' eller en længsel efter at blive anerkendt. Jeg vil vende tilbage til Davies' begreber senere i dette kapitel i forbindelse med udviklingen af den analytiske optik, som har udgjort udgangspunktet for analysen af de ti informanternes forløb. Først vil jeg imidlertid konkretisere Davies begreber ved at belyse, hvordan hun har arbejdet med dem i relation til skolen som landskab.

Skolen som landskab

Skolen, og i den forbindelse først og fremmest klasserummet, er et af de landskaber, som Davies har analyseret allermest indgående (se fx Davies 2000a kap. 7. og 9. samt Davies mfl. 2001).³⁸ Det hænger blandt andet sammen med, at skolen er et af de landskaber, som

³⁸ Kap. 7 og 9. i 'a body of writing' (Davies 2000b) er skrevet i samarbejde med henholdsvis Robyn Hunt og Cath Laws. Begge artikler er baseret på erfaringerne fra konkrete skoleudviklingsprojekter.

den humanistiske diskurs virker gennem, ligesom skolen er et vigtigt landskab for konstituering af subjektivitet. Også positioneringen i skolen sker i forhold til en række, hierarkisk ordnede, dikotomier, der så at sige gennemtrænger landskabet og sætter grænser for, hvilke subjektiveringer der er mulige. Lærer-elev, voksen-barn, kompetent-inkompetent, passende/upassende opførelse og god elev-dårlig elev. Kendetegnende for samtlige dikotomier er, at hvor den første kategori konstituerer de normale og dermed privilegerede og magtfulde subjekter i klasserummet, så konstituerer dikotomiernes anden side de 'unormale', 'forstyrrende' og dermed marginaliserede og magtesløse subjekter. Davies pointe er, at alle disse positioneringer sker i relation til hinanden, og at de indgår i konstitueringen og videreførelsen af den samme diskursive orden – en orden Davies betegner '*schooling-as-usual*'; skole-som-vi-plejer-at-gøre-det (Davies mfl. 2001 s. 173). Essensen i '*schooling-as-usual*' er, at skolen fungerer efter en række logikker og selvfølgeligheder, der ikke står til diskussion. Det er *selvfølgelig* læreren, der bestemmer og bedømmer, hvornår en praksis er korrekt. Og det er lige så *selvfølgelig* dem, der gør, hvad læreren siger, der er kompetente, mens dem, der ikke gør det, er de inkompetente.

En af de selvfølgeligheder, som diskursen om '*schooling-as-usual*' hviler på, er opfattelsen af eleverne som rationelle individer, der selv er i stand til at vælge, hvorvidt de vil 'lære noget' og dermed inkluderes i skolens faglige fællesskab. Ud fra denne betragtning er det elevernes 'eget ansvar', hvis de ikke lærer noget, og de 'inkompetente' elever må derfor acceptere at blive ekskluderet fra fællesskabet. Denne logik rummer imidlertid nogle modsætninger. For på den ene side opfattes læring som en individuel proces, der foregår inde i den enkelte elev. På den anden side anerkendes læringen kun som læring hvis eleven formår at indordne sig under den kollektive diskurs (Davies 2000a s. 108). De modsætninger, der kontinuerligt opstår mellem de individuelle krav og konstitueringen af en kollektiv orden, danner grobunden for det positioneringsspil, der pågår i klasserummet. Et eksempel på modsætningen mellem det kollektive og det individuelle er gruppearbejdet. *Schooling-as-usual* foreskriver på den ene side, at klassen kollektivt er ansvarlig for at alle kommer i en gruppe – ellers kan den sociale orden ikke opretholdes. På den anden side bedømmes eleverne på deres individuelle læring og positionering, og derfor vil de kompetente elever i praksis søge at undgå at komme i gruppe med de inkompetente (ibid s.119). .

'*Schooling-as-usual*' konstituerer som udgangspunkt læreren som den, der har den (be)dømmende magt i skolerummet, men denne magt opretholdes kun så længe, der er elever, der aktivt understøtter lærerens positioner ved at gøre, som hun siger. Disse elever har på deres side en interesse i at forstå denne understøttelse, fordi de derigennem kan positionere sig selv som kompetente elever, der ved hvordan man gør skole. Herved opnår de kompetente elever et 'room for movement' og autonomi, hvor deres praksis i skolen kan få lov til at forblive 'ubemærkede', men det er en autonomi, der hviler på konformitet og tilpasning (Davies mfl. 2001 s. 173). *Schooling-as-usual* er således den måde, hvorpå læreren og de kompetente elever i fællesskab konstituerer deres privilegerede positioner i klasserummet. Opretholdelsen af disse positioner forudsætter imidlertid, en stadig udgrænsning af nogle elever som 'forstyrrende', 'upassende' og 'inkompetente'. Konkret sker udgrænsningen gennem en 'mærkning' af de inkompetente elevers praksis – gennem blikke, manglende accept og anerkendelse, irettesættelser og i yderste konsekvens eksklusion. Mærkningen konstituerer på den måde en oplevelse af ikke at høre til i skolen i de mærkede elevers kroppe.

En af de helt afgørende forudsætninger for at blive positioneret som kompetent elev er kropslig kontrol. Det hænger sammen med, at skolen udgør det landskab, hvor den generelle kulturelle adskillelse af krop og ånd for alvor sætter sig igennem som en konstituerende kraft. Hvor sprog og kropslig erfaring i den tidlige barndom hænger sammen, afhænger positioneringen i skolen af elevens evne til at udelukke sine kropslige behov og fornemmelser fra den åndelige læring. 'Mastery over body' er således en forudsætning for 'mastery over school' (Davies 2000a s. 43, Davies mfl. 2001 s. 176-77). Fx skal man kunne sidde 'carpented' på den rigtige måde, være stille og tale efter tur. Man skal kunne løse opgaver hurtigt og selvstændigt, hvilket vil sige inde i sin egen krop. Og man skal kunne undertrykke kropslige fornemmelser som træthed, tissetrang og boblende latter. Elever, der opfører sig på en anden måde, vil derfor blive udgrænsede og mærket som 'kaotiske' og inkompetente, der ikke kan gøre skole på den rigtige måde. 'Schooling-as-usual' konstituerer sig således gennem et regime om *selvregulering*, som eleverne skal indskrive i deres kroppe for at blive anerkendte som kompetente subjekter. Samtidig skal eleverne også indskrive sig selv i regimet ved at 'desire' positionen som en kompetent elev, der ved hvordan man gør skole på den rigtige måde. De skal med andre ord "learn to desire, and to be, the right sort of student" (Davies 2000a s. 172).

Dette 'desire' og den dertilhørende kropskontrol er ikke noget, eleven opnår en gang for alle. Grænserne mellem kompetent og inkompetent og mellem passende og upassende opførelse forskyder sig hele tiden som følge af det positioneringsspil, der er i gang. Alle elever må vedholdende udføre et 'category maintaining work' for at bevare deres position, eller aktivt gøre noget for at ændre den. Problemeleverne vil på deres side kæmpe for at blive anerkendt og inkluderet i klasserummet, og de vil i deres forsøg på forhandling og overskridelse kontinuerligt udløse dilemmaer omkring, hvad der er korrekt praksis og hvad der ikke er. Er det fx et tegn på selvindsigt, hvis man beder læreren om hjælp, eller er det tværtimod tegn på utilstrækkelighed hos eleven? Tilsvarende løber de kompetente elever hele tiden en risiko for at overskride deres 'råderum', sådan at der bliver 'lagt mærke til dem' og deres adfærd problematiseres og udgrænses. Fx kan de kompetente elever støde på grænser, som de ikke vidste gjorde sig gældende, blandt andet som det sker i det indledende citat, hvor fortælleren må erfare, at også en fristil skal skrives inden for bestemte rammer. Også læreren skal hele tiden arbejde med sin positionering. Selv om læreren i udgangspunktet har definitionsmagten i klasserummet, beror denne magt som nævnt på en vedholdende understøttelse – både fra de kompetente elever, men også udefra – eksempelvis fra skolens ledelse, andre lærere, forældre osv.

Davies analyser bliver imidlertid ikke ved synliggørelsen af den indskrivning og positionering i klasserummet, som schooling-as-usual afstedkommer. Hendes ambition er ikke bare at forstå processen med 'becoming a schoolgirl', men også aktivt at arbejde med 'to unlock the schoolgirl' – og alle de andre subjekter i klasserummet – fra deres snærende 'patterns of desire'. Den væsentligste del af hendes arbejde med skolen har derfor karakter af udviklingsarbejder, der konkret arbejder med at overskride de gængse fastlåsnings og magtforhold. Udviklingsarbejderne har fokuseret på mange forskellige aspekter ved konstitueringsprocesserne. Nogle har sigtet på at øge lærernes bevidsthed om positioneringsspillet i klassen med henblik på at overskride og ændre den gængse, dikotomiske positionering af eleverne. Andre udviklingsprojekter har arbejdet med elevernes forståelse af processerne, og har blandt andet fokuseret på at lære eleverne, at de kan nægte at tage magtesløse positioner op.

Det gennemgående i alle udviklingsprojekterne synes således at være Davies eget 'desire' om at tydeliggøre den magt, klasserummets konkrete subjekter har til at gøre tingene på en anden måde, samt påpege at konstitueringsprocesser virker nedefra, og at det derfor har en afgørende betydning, hvordan læreren taler og ser på eleven. Samtidig tydeliggør Davies udviklingsarbejde også de grænser, der er for Davies 'bottom-up' perspektiv. I et af de skoleudviklingsprojekter, som Davies har været involveret i, blev udviklingsarbejdet standset af skolens ledelse, fordi det efter ledelsens mening overskred grænserne for 'schooling-as-usual' (Davies 2000a. s. 129). Positioneringsspillet i skolen hænger således også sammen med konstitueringsprocesser, der foregår uden for det fysiske klasserum, men Davies kommer i sin analyse ikke ind på, hvordan konstitueringsprocesserne i de konkrete landskaber hænger sammen med mere abstrakte og institutionaliserede konstitueringsprocesser.

Sammenfattende forståelse af begrebet social positionering

Grundlæggende er der mange lighedspunkter mellem Bourdieu og Davies teorier om social positionering. Udgangspunktet for begge teoretikere er således, at de historiske konstruktionsprocesser i samfundet konstituerer en bestemt social orden med bestemte hierarkier, dominansforhold og ressourcefordelinger. Den sociale position betegner så det 'sted', hvor den enkelte befinder sig i relation til denne orden. Begge teoretikere opererer således med en rumlig og 'geografisk' forståelse af den sociale orden, som betyder, at de begge forstår den sociale orden som noget, den enkelte kan mærke og sanses i og med sin krop. For Bourdieus vedkommende konkretiseret i begrebet om sociale felter, som betegner den måde, som de historisk konstituerede systemer af 'visions and divisions' etablerer sig som et rum af sociale kræfter, der virker konstituerende uanset hvilke agenter, der befinder sig i det. Og for Davies vedkommende konkretiseret i begrebet om landskaber, forstået som den måde den sociale orden etablerer sig som konkrete, sanselige 'steder', som 'mærker', 'folder' og 'indskriver' sig i de kroppe, der befinder sig i dem.

Både Bourdieu og Davies understreger således, at sociale positioner ikke er noget, den enkelte frit kan vælge og vrage. Man fødes ind i en bestemt sammenhæng og får dermed en bestemt udgangsposition, som både vil præge den måde, man selv ser på sig selv, og den måde andre ser på én. Sociale positioner er således på den ene side noget, man *positioneres til*. Både i kraft af det 'sted' man befinder sig, i kraft af den måde andre betragter én og taler om én og i kraft af de ressourcer; hos Bourdieu forstået som kapitalbesiddelser, som den enkelte har adgang til. På den anden side indebærer positioneringen også, sådan som Davies påpeger, at den enkelte *gør positionen til 'sin egen'*, i og med at vedkommende konstituerer sin subjektivitet i relation til positionen. Social positionering betegner således både den måde, konkrete subjekter 'gør' den sociale orden, og det, den sociale orden gør ved dem. På den måde gør begrebet det muligt både at forstå den overordnede sociale betydning af en given, social position, såvel som den subjektive oplevelse af at indtage denne position.

Tilsvarende peger begge teoretikere på, at den enkeltes sociale position må ses i sammenhæng med det *positioneringsforløb*; dvs. de på hinanden følgende positioner, som har ført vedkommende til den aktuelle position, og som tilsammen har konstitueret vedkommende som et bestemt subjekt med bestemte interesser og et bestemt perspektiv på sine egne positioneringsmuligheder. Hos Davies er positioneringsforløbet udtryk for,

hvordan den enkelte har konstitueret sin subjektivitet i relation til de 'body/landscape relations', som vedkommende har indgået i. I kraft af disse relationer har det enkelte subjekt gjort bestemte positioner til sine egne, og har derigennem indskrevet sig i de diskursordner, som positionerne relaterer sig til. På den måde har positioneringsforløbet 'foldet' og disciplineret subjektets krop i et bestemt 'pattern of desires', som på den ene side sætter nogle rammer for, hvilke positioner subjektet føler sig tiltrukket af og hvilke, det vil forsøge at undgå. På den anden side virker det også som en bestemt drivkraft i relation til subjektets videre positioneringsforløb. Hos Bourdieu er positioneringsforløbet udtryk for den løbebane mellem forskellige sociale positioner, som den enkelte agent har tilbagelagt gennem sit liv. Gennem dette positioneringsforløb har agenten erfaret og legemliggjort en række sociale realiteter, og det har konstitueret et bestemt system af handlingsdispositioner; en bestemt habitus, som etablerer et bestemt syn på og fornemmelse for hvilke positioneringer, der er mulige og sandsynlige at gøre – og dermed også på hvilke positioner, der er usandsynlige og umulige.

Bourdieu og Davies er også enige om, at social positionering sker med udgangspunkt i en kropslig oplevelse af *interesse*, der kommer til udtryk i en kropslig følelse af lyst og drift til at bevæge sig hen imod bestemte sociale positioner. Tilsvarende understreger begge teoretikere, at den modsatte oplevelse af ikke at være interesseret udgør en drivkraft i retning af at søge at positionere sig væk fra bestemte, sociale positioner. Hos Bourdieu er interessen udtryk for en bestemt social 'ambition' om at kunne positionere sig i et givent felt på en måde, der sikrer eller akkumulerer konkrete kapitalbesiddelser. Omvendt knytter oplevelsen af ikke at være interesseret sig til en oplevelse af ikke at have de kapitalbesiddelser, der skal til for at kunne spille spillet. Hos Davies er oplevelsen af interesse udtryk for et 'desire' og en 'længsel' efter at høre til, i betydningen af at blive anerkendt som kompetent subjekt, i relation til bestemte 'landskaber'. Tilsvarende knytter oplevelsen af ikke at være interesseret sig til en oplevelse af ikke at høre til og af ikke at kunne gøre bestemte positioner på en korrekt og kompetent måde.

Samlet set muliggør Bourdieu og Davies teorier om social positionering således både en forståelse af, hvilke subjektive oplevelser og kropslige 'foldninger', der ligger til grund for og udgør drivkræfterne bag et givent positioneringsforløb, ligesom de muliggør en forståelse af den sociale og samfundsmæssige betydning af dette forløb. For i og med at konkrete subjekter bevæger sig, så bevæger de sig også i relation til bestemte samfundsmæssige hierarkier, og deres bevægelser og forløb vil på den måde medføre bestemte former for *social mobilitet*. Enten opadgående mobilitet, hvis de i kraft af deres positioneringsforløb formår at bevæge sig opad i de samfundsmæssige hierarkier. Eller nedadgående mobilitet, hvis de i kraft af deres positioneringsforløb bevæger sig nedad i de selv samme hierarkier. Fokuset på sociale positioneringer muliggør således også en forståelse af de sociale inkluderings- og ekskluderingsprocesser, hvormed den sociale orden i konkrete felter og landskaber opretholdes. Pointen hos specielt Davies er imidlertid, at subjekterne i kraft af deres bevægelser også bevæger den gældende orden, og at deres konkrete måde at bruge denne orden i relation til deres positionering både kan føre til en videreførelse af denne orden og til en overskridelse af den. Teorierne om social positionering muliggør således også en forståelse af, *hvad det er for et spil*, der er i gang i et givent landskab eller felt, når de involverede subjekters 'desires' og drivkræfter får en betydning som sociale dynamikker, der aktivt indgår i opretholdelsen og/eller omskabelsen af den gældende, sociale orden. Set i relation til valget af videregående uddannelse gør

Bourdieu og Davies' teorier om social positionering det således muligt at udvikle en analytisk optik, der både er i stand til at belyse de ti informanternes subjektive oplevelser af og perspektiv på valget af videregående uddannelse, den sociale betydning, deres faktiske valgprocesser har, samt de sociale dynamikker, som informanterne i kraft af deres valgprocesser indgår i konstitueringen af.

Perspektiver og forskerroller

Overordnet set er der således mange lighedstegn mellem Bourdieu og Davies forståelse af social positioner. Der er imidlertid også en række forskelle, som kommer til udtryk, når teorierne skal omsættes til en konkret metode og analyse. Først og fremmest er der således stor forskel på det *perspektiv*, som de to teoretikere anlægger på de sociale positioneringer og på oplevelsen af interesser. Bourdieu anskuer konstitueringsprocesserne oppefra fra en form for arkimedisk punkt, hvor han søger at overskue det hierarkiske system af felter og positioner, som den sociale verden består af på et givent tidspunkt. Fra dette perspektiv ser de sociale hierarkier ud som klart afgrænsede rum og 'spillebrætter', der med magnetisk kraft holder agenterne på bestemte pladser. Agenternes bevægelser vil derfor altid finde sted inden for rammerne af disse rum, hvor de vil aftegne objektive 'baner' drevet frem af felternes magnetisme. Davies perspektiv er et helt andet. Hun ser ikke objektive felter og relationer, men fokuserer i stedet på den følelsesmæssige oplevelse af relationen mellem krop og landskab. Det afgørende er derfor ikke, hvordan de historiske institutionaliseringsprocesser finder sted, men hvordan den subjektive krop mærker og oplever disse processer, samt hvordan de på én gang muliggør og fastlåser den konkrete subjektivering. Hvor Bourdieu ser på 'verdens tilstand', ser Davies på 'væren i verden'.

Derfor fører de to perspektiver også til ret forskellige forskerroller hos Bourdieu og Davies. På trods af Bourdieus empiriske udgangspunkt, så er det ved skrivebordet, den væsentligste del af hans analyser finder sted. Bourdieus ambition er således ikke at skabe forandring *sammen med* agenterne i et felt, men at analysere feltet udefra. Kun gennem videnskabelig objektivering, og dermed distancering, er det muligt at foretage et 'refleksivt brud' med feltets common sense (se fx Bourdieu s. 168). Davies benytter sig modsat af en involverende og subjektiv forskerrolle. Dels består hendes empiriske arbejde af konkrete udviklingsprojekter, hvor hun aktivt søger at bruge sin videnskabelige forståelse til at skabe 'desired changes' (Davies 1998 s. 136). Og dels bruger Davies sin egen subjektivitet som et aktivt redskab i den empiriske indsamling og analyse. Dette hænger sammen med, at Davies også i sit konkrete arbejde ønsker at gøre op med forståelsen af forskning som en rationel og individuel praksis. Forskning handler efter Davies mening om 'knowing from your body' – ikke om rationel tænkning (Davies 2000a. s. 45).

På grund af deres forskellige perspektiver og forskerroller er det nærliggende at skrive Bourdieu og Davies op imod hinanden som et led i de positioneringer, der finder sted i det videnskabelige felt mellem realisme og relativisme, praksis og diskurs (se fx Mathiesen 2002 og Bredsdorff 2001). Spørgsmålet er så, om indplaceringen af de to teoretikere på hver sin side i en realisme-relativisme dikotomi overhovedet er produktiv i forhold til analysen af konkrete sociale problematikker som i dette tilfælde unges valg af videregående uddannelse? Det mener Davies ikke. I artiklen "Psychology's subject: A Commentary on the Relativism/ Realism debate" problematiserer hun således realisme-relativisme dikotomien, som hun mener ordner verden, som om der kun er to mulige måder at bedrive videnskab på (Davies 1998). Davies mener imidlertid ikke, at forskere

essentialistisk kan kategoriseres som enten realister eller relativister. I stedet for ukritisk at overtage realisme-relativisme dikotomien, mener hun derfor, det er vigtigt at undersøge hvilke grænser, den sætter for forskningen, samt belyse hvis interesser opretholdelsen af dikotomien tjener. Og set i dette lys mener hun ikke, at det er i hvad hun betegner som den kritiske og overskridende videnskabs interesse at fastholde en så snæver, dikotomisk opfattelse af videnskab. Tværtimod mener Davies, at det alene er 'epistemologiske teknikaliteter', der skiller den overskridende videnskabs aktører. Selve retningen for samfundets forandring er de enige om (ibid s. 134).

Anskuet på denne måde er der ikke afgørende forskelle på Bourdieu og Davies videnskabelige projekter. Begge tager udgangspunkt i en problematisering af den common sense, der konstituerer den sociale 'virkelighed', og begge søger at overskride den gældende common sense i deres videnskabelige arbejde. Frem for alt søger begge at bryde med den ydre modstilling af individ og samfund, der gennemsyrrer store dele af socialvidenskaben. I stedet arbejder de med at anskueliggøre, hvordan det er *i relationerne* mellem samfund og individ, krop og omverden, symbol og materialitet, at den sociale virkelighed konstitueres. Både hos Bourdieu og Davies er det derfor disse relationer, der udgør det egentlige genstandsfelt, om end de anlægger hvert deres perspektiv på relationernes konstituering. Deres ærinde er imidlertid det samme. Nemlig at tydeliggøre hvordan den samfundsmæssige magt virker via disse relationer, men også hvordan de konkrete magtforhold er udtryk for bestemte institutionaliseringsprocesser, og at de derfor som sådan er vilkårlige og mulige at overskride. I min konkrete undersøgelse af unges uddannelsesvalg tager jeg derfor ikke stilling til, hvilken teori der, anskuet i et epistemologisk perspektiv er mest korrekt eller kommer tættest på en forståelse af den sociale virkelighed. I stedet har jeg arbejdet med de to teorier som to perspektiver og to forskerroller, som på forskellige måder kan åbne analysen af de unges uddannelsesvalg og oplevelser af interesse, samt bidrage til en overskridende forståelse af den common sense, som de unges valg relaterer sig til.

Når jeg ser en pointe i at kombinere Bourdieu og Davies teorier om social positionering, så er det også fordi, jeg oplever, det derved bliver muligt at dæmme op for nogle af de problemer, der er forbundet med at anvende de to teorier i forbindelse med konkrete undersøgelser. For Davies vedkommende drejer det sig først og fremmest om de begrænsninger, der følger hendes fokus på den subjektive oplevelse af de sociale konstitueringsprocesser. Disse begrænsninger kommer blandt andet til udtryk i hendes teorier om landskabet, som måske nok muliggør en forståelse af den subjektive oplevelse af væren i disse landskaber, men til gengæld ikke giver en forståelse af, hvordan det enkelte landskabs diskurser og regimer hænger sammen med mere overordnede institutionaliserings og selvfølgeprocesser i samfundet. Når det fx handler om skole-landskabet, bliver det derfor vanskeligt at afgøre, hvornår den gældende diskurs om 'schooling-as-usual' kan forhandles og overskrides i de konkrete interaktioner i skolen, og hvornår en overskridelse forudsætter mere vidtgående institutionelle forandringer? Tilsvarende er hendes forståelse af social ulighed uklar. Hvilken betydning har eksempelvis elevernes positioneringshistorie og socialisering for deres positioneringsmuligheder i skolen? Hvem har forudsætningerne for at mestre deres krop på den rette måde, og hvem har subjektivret sig på en måde, der vil blive udgrænset som 'upassende', og hvordan er disse forudsætninger socialt fordelt?

Begrænsningerne i Davies' optik på de sociale konstitueringsprocesser kommer blandt andet til udtryk i artiklen 'Becoming School-girl' (Davies mfl. 2001). Artiklen er således baseret på konklusionerne fra en 'memory workshop', hvor kvindelige forskere med forskellig alder og fra forskellige vestlige lande med udgangspunkt i deres egne oplevelser af 'longing' og 'belonging' i skolelandskabet, arbejdede med at skrive en kollektiv biografi om, hvordan skolen som landskab medvirker til at konstituere subjektivitet som mulighed og krav³⁹. Den metodiske tilgang er både interessant og banebrydende og fører også til en række nye forståelser af, hvilken betydning skolen har for deltageres positioneringsforløb og subjektiveringsprocesser. Spørgsmålet er imidlertid, hvilken udsigelseskraft konklusionerne fra memory-workshoppen har. For er det overhovedet de samme diskursordener og systemer af sociale positioner, som deltageres subjektive oplevelser relaterer sig til, al den stund at oplevelserne knytter sig til forskellige skolesystemer i forskellige lande på forskellige, historiske tidspunkter? Og er det så overhovedet det samme landskab, og hvis det er, hvad afgrænser så dette landskab fra andre landskaber? Og endelig; hvilken betydning har de forskellige deltagers sociale baggrunde for deres muligheder for at positionere sig i det skolelandskab, som artiklen ønsker at diskutere? Ingen af disse spørgsmål besvares i artiklen, og den illustrerer på den måde, hvordan Davies i kraft af sit perspektiv på sociale positioneringer på mange måder kommer til at mangle en forståelse af de institutionelle og historiske rammer, som de sociale positioneringer relaterer sig til, samt af den ressourcefordeling, som følger af disse rammer.

Memoryworkshoppen viser også en anden begrænsning i Davies' perspektiv, som relaterer sig til den betydning, hun tillægger forskerens egen subjektivitet i forbindelse med konkrete forskningsprocesser. Ligesom den empiriproduktion, der ligger til grund for artiklen 'Becoming school girl', tager store dele af Davies' nyere forskning og teoriudvikling således udgangspunkt i de oplevelser, hun selv har gjort sig i forbindelse med sin egen subjektiveringsproces i forskellige landskaber (se fx Davies 2000a). Denne tilgang til forskningsprocessen skal ses i sammenhæng med Davies' princip om 'knowing from your body', som netop indebærer, at viden og erkendelse relaterer sig og må forstås i sammenhæng med forskerens subjektive oplevelser. Fokuset på forskersubjektivitetens betydning er ikke i sig selv problematisk. Tværtimod ville det ud fra den socialkonstruktivistiske forståelse af viden og virkelighed, som blev præsenteret i det indledende kapitel, være problematisk *ikke* at forholde sig til spørgsmålet om forskersubjektivitetens betydning. Men det kan være problematisk, hvis forskersubjektiviteten bliver selve forskningens genstandsfelt, sådan som det er tilfældet, når Davies lader sine egne og andre forskeres 'minder' udgøre udgangspunktet for konstruktionen af teoretiske forståelser af konkrete landskaber som fx skolen. For på den måde risikerer forskningen let at blive 'ramt' af det, som Prieur kalder "*diary disease*"; tendensen til at feltforskere fortæller mere om deres egne oplevelser af feltet end om det, man skulle studere" (Prieur 2002, min ksv).

Sagt på en anden måde; hvis forskningen alene handler om forskerens subjektive oplevelser og erkendelser, er der en fare for, at den ikke er i stand til at opbygge en forståelse af de sociale problemstillinger, som forskeren ikke selv har en erfaring med. Tilsvarende bliver det også vanskeligt for forskeren at forstå forskellige subjektive oplevelser i relation til hinanden, og dermed konstruere en forståelse af, hvilke

³⁹ For yderligere introduktion til Davies' metode for 'memory workshops' se Davies 2000b samt Davies mfl. 2001.

overordnede sociale betydninger, de enkelte subjekters oplevelser har. Undersøgelsen af unges valg af videregående uddannelse sigter imidlertid mod at belyse et konkret, socialt problem; nemlig processen med at vælge videregående uddannelse. Et problem der, som beskrevet i indledningen, både er et problem, jeg som forsker konstruerer, ligesom det potentielt er et subjektivt problem, for de unge, der står for at skulle vælge videregående uddannelse. Men det er også et socialt problem, som søges håndteret gennem bestemte diskursiveringer og institutionaliseringer, uanset hvilke unge og hvilke forskere, der måtte vælge at forholde sig til det.

Set i dette perspektiv rummer Davies fokus på 'knowing from your body' nogle begrænsninger. For selv om forskerens, i dette tilfælde min, erkendelse, grundlæggende relaterer sig til kropslige og subjektive oplevelser, er det ikke disse subjektive oplevelser, der er undersøgelsens fokus, ligesom det heller ikke er de ti informanternes subjektive oplevelser, som undersøgelsen alene sigter mod at afdække. I stedet sigter undersøgelsen mod at 'sige noget om noget', nemlig om valget af videregående uddannelse som et socialt problem, og dermed også om hvilke sociale betydninger de ti unges subjektive valgoplevelser- og forløb har. Når det kommer til konstruktionen af selve forskningens genstandsfelt, er jeg således enig med Bourdieu i, at det er nødvendigt at fortage et 'refleksivt brud'. Både med informanternes subjektive oplevelser af deres valgprocesser og med mine egne subjektive oplevelser i relation til forskningsprocessen. Og et sådan brud indebærer som påpeget, at både informanternes fortællinger og min egen oplevelse af disse fortællinger må 'objektiveres'; konkret ved at forstå dem i relation til de sociale felter, de konstitueres af. Jeg har således i forbindelse med analysen af de ti informanternes forløb arbejdet med at bruge informanternes fortællinger og forløb som udgangspunkt for en konstruktion af uddannelsessystemet som felt. Hvad er det for en 'vision and division', som informanternes positioneringsforløb relaterer sig til? Og hvad er det for et aktuelt spil i uddannelsessystemet, som kommer til udtryk i informanternes fortællinger?

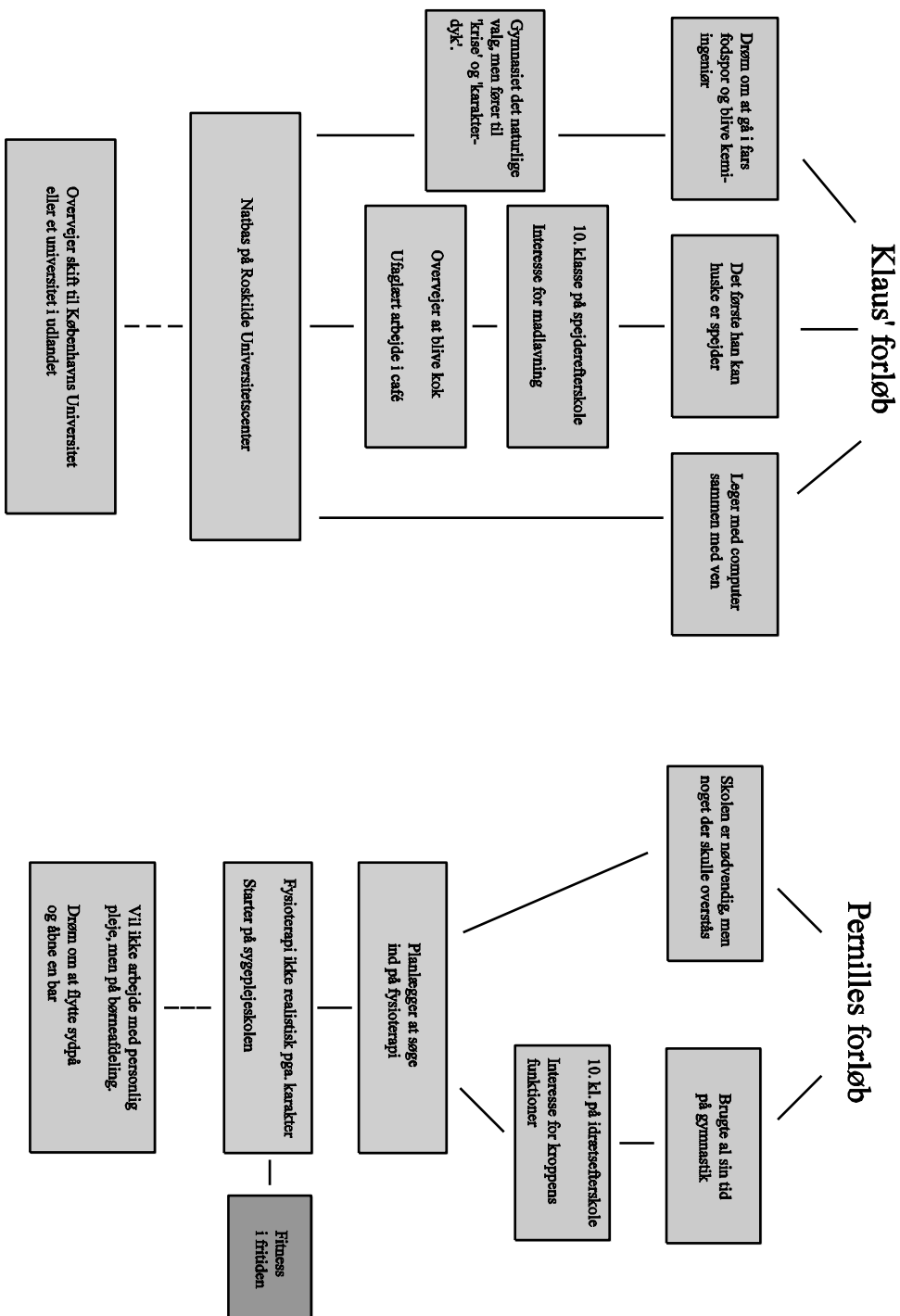
Også Bourdieus principper for feltanalyse rummer imidlertid flere begrænsninger. For når Bourdieu analyserer sociale felter, det gælder såvel uddannelsessystemet som andre felter, så er der en tendens til, at forståelsen af feltet og det system af objektive relationer, det udgør, går forud for analysen af de sociale praktikker, der finder sted i det. Feltanalysen har simpelthen 'forrang' i forhold til analysen af agenternes bevægelser og handlinger, som først kan udgøre anden del af en analyse (Bourdieu og Wacquant 1996 s. 91, se Lejre mfl. 2002 s. 26, Mathiesen 2002). Argumentet er i denne sammenhæng, at feltet virker 'styrende' på de bevægelser, der foregår i det. Jeg finder imidlertid feltanalysens forrang problematisk af flere grunde. For det første etablerer feltanalysen et 'top-down' blik på forståelsen af konkrete sociale praktikker. Herved opstår der en overhængende fare for, at agenternes praktikker reduceres til feltets logikker. Feltanalysen kan således resultere i cirkelslutninger, der forklarer agenternes handlinger med 'at sådan virker feltet'. Derfor bliver det også svært at have blik for, hvordan agenterne *bruger* feltet og aktivt medvirker til at gen- og omskabe det, at de også 'gør' feltet, sådan som Davies påpeger det. Som det blev påpeget i gennemgangen af Bourdieus habitusbegreb, så sker agenternes praksis ikke i en entydig og lineær proces. Agentens oplevelse af interesse kan både rumme splittelse og ambivalens, og den praksis, hvormed vedkommende møder feltets strukturer, er ikke givet på forhånd. Agenten vil potentielt kunne bruge feltets muligheder på nye måder.

I forbindelse med min undersøgelse af de ti informanternes forløb har jeg derfor valgt at vende Bourdieus principper for feltanalyse på hovedet. Frem for at se på uddannelsessystemet oppe fra og ned, vil jeg undersøge de aktuelle processer i uddannelsesfeltet med et 'bottom-up' perspektiv. Konkret indebære denne tilgang, at jeg vil tage udgangspunkt i de uddannelsessøgendes fortællinger om og praksis i forhold til at vælge uddannelse, og på denne baggrund undersøge, *hvordan feltet viser sig* for dem, og hvordan de, med Davies ord, 'mærker' og oplever uddannelsessystemet som et landskab. På baggrund af en forståelse af informanternes subjektive perspektiv har jeg så arbejdet med at konstruere en forståelse af uddannelsessystemet som et socialt felt, samt i forlængelse heraf en forståelse af valget af videregående uddannelse som et socialt problem. Som en afslutning på dette kapitel vil jeg uddybe nærmere, hvordan jeg har arbejdet med 'den omvendte feltanalyse' i forbindelse med den konkrete analyse af informanternes forløb.

Analysen af de ti informanternes forløb

I analysen af de ti informanternes forløb har jeg således arbejdet fra en forståelse af informanternes subjektive perspektiv til en forståelse af uddannelsessystemet som felt. Konkret har det betydet, at jeg har arbejdet med at analysere informanternes fortællinger med udgangspunkt i en fire-faset analysemodel. Første fase i analysen har sigtet mod at konstruere en forståelse af informanternes subjektive perspektiv. Hvad er det for oplevelser af interesse, deres valg af videregående uddannelse relaterer sig til, i hvilke landskaber er disse interesser konstitueret, og hvilke 'patterns og desires' og subjektiveringer, er interesserne udtryk for? Udgangspunktet for denne del af analysen har først og fremmest været den forståelse af de ti informanternes forløb., som jeg konstruerede på baggrund af de narrative interviews, og som blev præsenteret som afslutning på kapital 2.

I analysens anden del har jeg arbejdet med at konstruere en forståelse af de ti informanternes positioneringsforløb. Hvilke sociale positioneringer knytter informanternes interesseoplevelser sig til? Hvilke sociale positioner fortæller informanterne i øvrigt sig selv frem gennem i forbindelse med de tilbagevendende, narrative interviews? Hvilke sociale positioner ønsker informanterne at bevæge sig hen imod i kraft af deres valg af videregående uddannelse? Hvilke sociale positioner ender informanterne med at indtage som følge af deres faktiske uddannelsesvalg? Og hvilke sociale positioner forestiller de sig at skulle indtage fremover? I denne del af analysen har jeg arbejdet med at lave en grafisk fremstilling af hver af de ti informanternes forløb. Som eksempel er den grafiske fremstilling af Klaus og Pernilles forløb gengivet i nedenstående model. Som det kommer til udtryk i modellerne har flere af informanterne flere, parallelle positioneringsforløb, der hver for sig har betydning for informanternes perspektiv på valget af videregående uddannelse. Fx som i Klaus og Pernilles tilfælde et positioneringsforløb, der relaterer sig til skolen som landskab og et, der relaterer sig til fritidslivet som landskab.



I analysens tredje fase har jeg, i forlængelse af den grafiske fremstilling af informanternes positioneringsforløb, arbejdet med at forstå bevægelserne og dynamikkerne i forløbene. Hvad er det samlet set for en bevægelse, eller med Trondmans ord 'rejse', informanterne foretager som følge af deres valgproces? Hvad er det for interesser og længsler, der har muliggjort rejsen? Hvad er det for kapitalbesiddelser? Hvad er det for oplevelser af muligheder og begrænsninger, og af longing og disbelonging, som positioneringsforløbet relaterer sig til? På hvilke punkter ændrer informanterne deres strategi for valget af videregående uddannelse i løbet af undersøgelsesperioden, og hvad er disse ændringer

udtryk for? Fx opgiver Klaus sin plan om at blive kok, ligesom Pernille opgiver sin plan om at blive fysioterapeut. Men hvad afspejler disse beslutninger, og hvilken betydning har de for informanternes videre positioneringsforløb?

I analysens sidste fase har jeg arbejdet med at relatere de ti informanternes forløb til hinanden med henblik på at konstruere en forståelse af uddannelsessystemet som socialt felt og som konstituerende ramme for de ti informanternes forløb. Hvilke sociale løbebaner er informanternes positioneringsforløb udtryk for, og hvad er deres sociale betydning? Hvilke sociale in- og ekskluderinger er forløbene udtryk for, og hvilke former for social mobilitet medfører de? Hvad er det for overordnede systemer af positioner, som de ti informanternes positioneringsforløb relaterer sig til? Hvad viser det om den aktuelle 'vision and division' i uddannelsesfeltet? Hvad er det for et 'spil', der er i gang i uddannelsesfeltet, og hvad betyder det for forståelsen af videregående uddannelse som et socialt problem?

I de følgende to kapitler vil jeg præsentere den analyse, som jeg har produceret på baggrund af den ovenfor beskrevne analysemodel. Fremstillingen i de to kapitler sker ikke som en slavisk gennemgang af hver af de fire faser. Fokuset i begge kapitler er i stedet, med udgangspunkt i informanternes individuelle forløb, at analysere informanternes positioneringsforløb i relation til hinanden med henblik på at konstruere en forståelse af valget af videregående uddannelse som en social proces. Konkret sigter de to analysekapitler mod at besvare de tværgående spørgsmål, som blev rejst i forbindelse med præsentationen af de ti informanternes forløb, men med fokus på to, forskellige faser i disse forløb. *Kapitel 4: At mærke en interesse* er en analyse af hvordan, og i relation til hvilke landskaber og hvilke systemer af positioner, informanternes gennemgående uddannelsesinteresser er konstitueret. Kapitellet sigter mod at belyse hvilke 'patterns of desire' og hvilke positioneringsforløb, der udgjorde udgangspunktet for informanternes valg af videregående uddannelse, samt hvilke igangværende processer i uddannelsesfeltet, informanternes uddannelsesinteresser er udtryk for. *Kapitel 5: At vælge en uddannelse* omhandler så en analyse af informanternes valgprocesser. Hvilke strategier anlægger informanterne i forbindelse med valget af videregående uddannelse, hvilke oplevelser af muligheder og begrænsninger relaterer strategierne sig til? I hvilket omfang ændrer informanternes strategier sig, og hvilke sociale dynamikker i uddannelsesfeltet er de ændrede strategier udtryk for? Hvad er det for et 'spil', som valget af videregående uddannelse indgår i? På baggrund af konklusionerne fra de to analysekapitler vil jeg i det afsluttende kapitel diskutere, hvordan analysen af uddannelsesvalg som et udtryk for social positionering, kan bidrage til forståelsen af den aktuelle problematisering af unges uddannelsesvalg.

Kapitel 4: At mærke en interesse

En af de ting, der gik igen i de ti informanternes fortællinger og forløb, var som beskrevet, at de alle gav udtryk for mindst én oplevelse af interesse, som dannede udgangspunkt for deres uddannelsesvalg igennem hele undersøgelsesperioden. Poul vidste tidligt, at hans store interesse er at spille guitar. Kirsten fortalte gennem alle tre interviews om en grundlæggende interesse for 'mennesker og medicin'. Peters 'drengedrøm' var lige siden et praktikophold i 9. klasse at tage en uddannelse som politibetjent. Og Pil gjorde fra det indledende spørgeskema til det afsluttende interview klart, at hendes største drøm var at blive husmor. Også de seks øvrige informanter havde bestemte interesser, som de gennem alle tre interviewrunder henviste til, når de skulle begrunde, hvorfor de valgte som de gjorde. På trods af hvilke erfaringer informanterne ellers havde gjort sig i relation til deres uddannelsesforløb, så var der nogle oplevelser af interesser, der i særlig grad dannede baggrund for deres valg af uddannelse. Disse grundlæggende og gennemgående interesser har jeg derfor valgt at betegne som informanternes *uddannelsesinteresser*.

Alle informanter kan således mærke bestemte uddannelsesinteresser i kroppen. De kan mærke, at der er noget, de har mere lyst til end noget andet, og det præger den måde de anskuer valget af videregående uddannelse på. Spørgsmålet er så, hvordan disse grundlæggende oplevelser af interesse er konstitueret. I relation til hvilke landskaber, er interesserne konstitueret og i relation til hvilke positioner? Hvilken rolle har interesserne spillet for informanternes positioneringsforløb, og hvad har ført til, at informanterne netop tager udgangspunkt i disse interesser, når de på tidspunktet for det første interview står overfor at skulle vælge uddannelse? Og hvordan hænger informanternes oplevelse af interesse sammen med deres oplevelse af det modsatte; af ikke at have lyst til noget, af at mangle interesse og af at ville undgå noget? Sigtet med dette første analysekapitel er at indkredse, hvor og hvordan informanterne har konstitueret deres grundlæggende uddannelsesinteresser, samt hvad deres uddannelsesinteresser betyder for deres videre positioneringsforløb. I forlængelse heraf vil så jeg diskutere, hvilke systemer og hierarkier af positioner, som informanternes uddannelsesinteresser samlet set relaterer sig til.

Set under et var der navnlig tre former for uddannelsesinteresser, der gik igen i de ti informanternes fortællinger. For det første gav samtlige informanter udtryk for, at de oplevede en interesse i forhold til at få en boglig uddannelse. Det var blandt andet den interesse, der havde dannet baggrund for, at de havde valgt at tage det almene gymnasium, og det var en interesse, der for de flestes vedkommende fortsat synes at spille en rolle i forbindelse med valget af videregående uddannelse. Om ikke andet så som noget, de *ikke* var interesseret i at få. En anden interesse, der gik igen, var en interesse for at 'dyrke' bestemte fritidsinteresser. Selv om disse interesser i udgangspunktet ikke var konstitueret med henblik på uddannelse og kvalificering, så oplevede mange af informanterne, at interesserne havde udviklet sig gennem deres positioneringsforløb fra at være fritidsinteresser til i højere grad også at være uddannelsesinteresser. Endelig relaterede mange informanternes uddannelsesinteresser sig til en interesse for at ville hjælpe andre. Denne interesse synes først og fremmest at være konstitueret i forbindelse med de positioner, informanterne havde indtaget i deres familier, men også informanternes positionering i skolen og i relation til deres venner spiller en væsentlig rolle for konstitueringen af denne interesse. I det følgende vil jeg gennemgå de tre former for

interesser. Dels med henblik på at indkredse hvilke landskaber og hvilke systemer af positioner, de tre former for interesser relaterer sig til. Dels for at indkredse hvilken betydning interessen har haft i den enkeltes informanternes positioneringsforløb.

Interessen for en boglig uddannelse

Inden jeg gik i gang med undersøgelsen, havde jeg en forventning om, at informanternes uddannelsesvalg ville tage udgangspunkt i interesser, som de havde fået i forbindelse med undervisningen i skolen; frem for alt i forbindelse med undervisningen i bestemte fag. Det mente jeg ville være mest logisk set i lyset af uddannelsessystemets opbygning, hvor en af grundtankerne synes at være, at eleverne gennem deres skoleforløb får en interesse for et eller flere skolefag, som de så efterfølgende specialiserer sig i. Allerede efter første interviewrunde måtte jeg imidlertid konstatere, at dette mildt sagt ikke var tilfældet. Kun et mindretal af informanterne havde oplevet at være interesserede i bestemte fag, men de havde alle mistet disse interesser igen i løbet af gymnasiet, og tog i forbindelse med valget af videregående uddannelse udgangspunkt i helt andre oplevelser af interesser. I stedet beskrev de fleste informanter skolen som 'kedelig', og som noget der 'skulle overstås'. Undervisningen i skolen syntes altså ikke at konstituere nogle uddannelsesinteresser hos informanterne – snarere tværtimod, og jeg var nødt til at revurdere min forforståelse.

Min umiddelbare indskydelse var derefter, at skolen slet ingen betydning havde for informanternes uddannelsesinteresser, for det var jo ligesom det, der var budskabet i deres fortællinger. De kedede sig og var skoletrætte og længtes efter at kunne holde en pause fra uddannelsessystemet. Ved nærmere eftertanke syntes denne analyse imidlertid heller ikke at holde. For hvis man så på deres hidtidige uddannelsesforløb, så havde de jo netop aktivt valgt at tilbringe en masse tid i skolen. Ingen af informanterne havde således pjækket nævneværdigt i grundskolen og alle havde taget deres afgangseksamen. Tilsvarende valgte de alle at fortsætte i det almene gymnasium; en del dog først efter at have taget 10. klasse. Og endelig forestillede de sig alle sammen, at de skulle fortsætte med at tage en videregående uddannelse på et eller andet tidspunkt; nogle ville dog først holde en 'pause'. Informanterne måtte altså have en eller anden form for interesse for at gå i skole. Det var bare ikke tale om interesser, der relaterede sig til bestemte fag, eller om interesser, der forhindrede, at informanterne ikke samtidig kedede sig i skolen.

Ved at se nærmere på de positioneringsforløb, som informanterne havde haft i relation til skolen, og på hvilke begrundelser informanterne havde haft for at gøre, som de havde gjort, blev det imidlertid muligt at indkredse en mere nuanceret og sammensat forståelse af, hvilke interesser informanterne havde i relation til skolen. For på den ene side gav samtlige informanter udtryk for, at de mærkede en interesse i forhold til at få en boglig uddannelse. Denne interesse relaterede sig imidlertid ikke til selve undervisningen, men i højere grad til de positioner, som skolen på sigt kunne give adgang til. Når det gjaldt selve det at opholde sig og være i skolen, så oplevede mange informanter på den anden side, at de manglede interesse og motivation; specielt i forbindelse med tiden i det almene gymnasium. I den følgende analyse vil jeg derfor belyse, hvordan disse sammensatte og på nogle punkter modsatrettede interesser konstitueres, samt hvilken betydning interesserne har haft for de forskellige informanternes uddannelsesforløb.

Lyst til at lære

Hvis man sammenholder de ti informanternes fortællinger om skolen, så er det ret tydeligt, at deres interesse for skolen ikke er den samme. Nogle har grundlæggende synes, det var sjovt at gå i skole, for andre har det været en hård oplevelse og andre er mere gået op i venner og frikvarterer end i undervisning og lektier. Disse forskelle hænger først og fremmest sammen med, at informanterne ikke har indtaget de samme positioner i løbet af grundskolen, og det betyder, at deres syn på hvilke muligheder, de har i uddannelsessystemet, heller ikke er det samme. Jeg vil derfor indlede analysen af informanternes interesser i tilknytning til skolen med, at spole deres positioneringsforløb tilbage for på den måde at indkredse, hvilke positioner de enkelte informanter som udgangspunkt har indtaget, og hvad det havde betydet for deres oplevelse af interesse.

For en gruppe af informanter har skoleforløbet fra start været forbundet med oplevelser af lyst og interesse. Det gælder blandt andre Kristoffer. Han har altid, som han udtrykker det, haft 'lyst til at lære'. Det er nemlig 'sjovt', og det er noget han 'virkelig kan lide', og derfor har han også altid haft det godt med at gå i skole: *"Jeg ved bare, at det er gået rigtig godt for mig. Og at jeg virkelig har kunnet lide det her skole. (...) Altså i et hvilket som helst fag på folkeskoleniveau, der havde jeg let ved at følge med, (...) altså det var ikke nogen byrde af nogen art. Det var noget, som jeg brød mig om at lære. Det var måske meget det, at man lærte noget i klassen og så bare kunne bruge det, men altså det var noget, jeg kunne lide. (...) Jeg havde brug for at få stimuleret mit behov, og som jeg fandt ud af i løbet af skolen – mig og min storebror vi sagde begge to, kan jeg huske, til min mor, at vi fandt ud af, og det var rigtigt, at det var sjovt at lære. Og det synes jeg har karakteriseret mig helt op til i dag, fordi det har det. Og det er også derfor, jeg stadig væk i dag kan sige, at jeg er sikker på at læse videre"* (Kristoffer 2000).

Kristoffers interesse for skolen hænger således først og fremmest sammen med, at han formår at positionere sig som en kompetent elev, der, som Davies var inde på, er i stand til at 'gøre' skole på den rigtige måde. Han var god til de fleste fag, han havde let ved at følge med, og det betyder, at han har let ved begå sig i de rammer, som skolen stiller op. Samtidig er positionen som kompetent elev i høj grad en position, som Kristoffer har gjort til sin egen, og som præger hans syn på sig selv. Skolen var således ikke kun noget, han passede, fordi læreren sagde det, men fordi han havde et 'behov', som han havde brug for at få stimuleret. Derfor oplever han også, at lysten til at lære er noget, der 'karakteriserer' ham som person; faktisk helt frem til tidspunktet for det første interview. Af samme grund er Kristoffer også sikker på, at han vil 'læse' videre. Den interesse Kristoffer har for skolen, er således først og fremmest en boglig interesse, der relaterer sig til at kunne nogle fag og til at kunne 'læse' sig til tingene.

Poul giver udtryk for en tilsvarende oplevelse af interesse i forbindelse med at gå i skole, og også for hans vedkommende hænger interessen sammen med, at han er i stand til at positionere sig som en kompetent elev. Men han oplever samtidig, at denne position kun er en ud af flere mulige positioner i skolerummet. Det blev især tydeligt for ham, da han i 6. klasse skifter til en 'ret boglig' og 'elitær' privatskole: *"Ja det var en skole, hvor der var holddelinger i mange af fagene og sådan noget, sådan at dem der ville fordybe sig i fagets mange aspekter, som man så pænt siger det i deres formålsparagraffer, kunne gøre det, og dem som havde brug for ekstra hjælp også kunne få det. Så en skole der er - ja en anelse elitær egentlig, men som der i hvert fald også kommer nogle ret dygtige mennesker ud*

fra (...) Vi blev så delt op efter eget ønske på den måde, at skolen kom med en kraftig anbefaling og henstillede kraftigt, at man rettede sig efter det. (...) Jeg kan ikke lide det går langsomt i timerne, så jeg sagde det samme omkring alle hold, og det var efter en anbefaling, at jeg gerne ville på det bedre hold, eller hvad skal man sige. Fordi der ville jeg få mest ud af det, og det er også den måde, jeg bedst kan lide at arbejde på. Jeg er vidensfanatiker, jeg elsker at lære noget, det har jeg altid gjort. (...) Jeg har altid gerne ville lære noget og helst så meget som muligt. Så det var ikke noget problem for mig, at vælge hvad jeg ville” (Poul 2000).

Også i Pouls tilfælde afhænger elevernes positionering i skolerummet af, hvorvidt de er i stand til at positionere sig som bogligt kompetente. De ’dygtige’ elever er således dem, der er i stand til ’at fordybe sig i fagets mange aspekter’, og som på den måde lever op til, hvad Poul oplever som skolens mere overordnede formålsparagraffer. Samtidig defineres positionen som kompetent elev også i relation til det, man ikke skal gøre. Man er således ikke kompetent, hvis man har brug for ekstra hjælp, eller hvis man kan lide det går langsomt. Den holddeling, der praktiseres på Pouls privatskole, kan på den måde ses som et fysisk udtryk for en mere grundlæggende inddeling og rangordning af eleverne. På den ene side de kompetente, de boglige, dem på ’det bedre hold’, på den anden side ’de andre’, dem der ikke kunne finde ud af tingene, og derfor alene kan defineres gennem fravær og mangler. Når Poul skal beskrive, hvordan positioneringen til de enkelte hold foregår, anvender han nogle lidt modsatrettede verber. På den ene side beskriver Poul positioneringen som et valg, som han personligt traf med udgangspunkt i, hvad han godt kunne lide. På den anden side sker positioneringen også gennem skolens ’kraftige’ henstillinger og anbefalinger. Holdinddelingen er således både udtryk for en sortering og indplacering, der påføres eleverne udefra, men som i Pouls tilfælde kun fungerer, fordi han også gør positionen som kompetent elev til sin egen. Han opfatter således lysten til at lære som en personlig egenskab, som han ’altid’ har haft, og som gør, at han karakteriserer sig selv som ’vidensfanatiker’. Præcis som vi så det hos Kristoffer, så gør positioneringen som kompetent elev noget ved Poul og hans interesse for at gå i skole.

Pouls fremstilling af skolerummet bærer selvfølgelig præg af, at han har gået i en særlig boglig privatskole med udtalte holdinddelinger. Men også Kit, der har gået i den almindelige, udelte folkeskole, har oplevet delinger i elevgruppen: *”Jeg har måske altid været rimelig pligtopfyldende, så jeg var der og jeg pjækkede ikke og sådan noget. Og jeg var også ..., altså jeg har altid været min læres kæledække, ikke. Ifølge de andre, ikke. Grunden til at jeg fik de høje karakterer, det var fordi læreren godt kunne lide mig. Men altså (...) jeg ved godt selv, at grunden til at jeg fik det måske var fordi, at jeg kunne det, ikke. Altså det irriterede mig rigtig meget, når det var folk de sagde det, ikke. Fordi altså jeg fik virkelig ikke særlig meget udfordring. Altså det var allerede i fjerde klasse eller sådan noget (...), der fik jeg sådan nogle ekstra bøger i matematik, fordi jeg havde lavet det hele før de andre, ikke. (...) Og så var der måske andre, der skulle bruge mere tid på det, og det var også fair nok, men så får jeg ikke så meget udfordring. (...) Så altså det har da været helt vildt sjovt, fordi man lærer en masse nye ting, men det er også sådan, at nu er man klar til at prøve noget nyt igen, ikke, og prøve at få nye udfordringer og lære endnu mere, ikke. Fordi jeg synes, det er fedt at lære ting, og altså få noget at vide. Og altså få endnu mere at vide, end man vidste i forvejen” (Kit 2000).*

Nogle, som Kit selv, var således hurtige, dygtige og pligtopfyldende, mens andre havde 'brug for mere tid'. Også i Kits fortælling bliver hurtighed og evnen til at arbejde selvstændigt således udslagsgivende for hvilke positioner, forskellige elever har adgang til. For Kit har det imidlertid været et problem, at de to elevgrupper ikke fysisk blev opdelt i hold. Det betød nemlig, at hun som kompetent elev ofte blev overladt til sig selv, og dermed ikke fik 'så meget udfordring' i skolen. Så selv om hun også synes det er 'fedt at lære ting', så er hendes interesse for skolen betinget af, at hun hele tiden 'får endnu mere at vide', og det oplever hun er svært i det udelte klasserum. Både ved udgangen af 9. klasse og i slutningen af gymnasiet, oplever Kit derfor en tiltagende længsel efter 'nye udfordringer'. Selvom man er en kompetent elev, så er det således ikke givet, at man oplever lyst og interesse i forbindelse med skolen.

Positionering gennem fravær og mangler

Andre informanter har imidlertid oplevet en svigtende interesse for skolen. Det gælder først og fremmest de informanter, der har oplevet at blive positioneret på baggrund af det, de ikke var og ikke kunne finde ud af. Karen er én af dem. Gennem sit folkeskoleforløb oplever hun således at blive positioneret som én, som var 'dårlig' til at sige noget, var 'lidt svag' og måske også 'uintelligent': *"Jeg har aldrig været typen, der sagde meget i skolen. (...) Det er jeg bare meget dårlig til. Ikke fordi jeg ikke kan følge med eller finde ud af det, men jeg har bare aldrig været den, der sagde så meget. / I det hele taget, så synes jeg folkeskolen var ret kedelig. Altså vi havde det da godt i vores klasse og sådan noget, men altså jeg var da også sådan én lærerne betragtede. Men det var jo også fordi de så, der var noget galt. Så blev jeg sådan betragtet som lidt svag. Og også; jeg havde to lærere, der fulgte os gennem (...) alle årene ikke. Og jeg tror, først så troede de, jeg var uintelligent, fordi jeg ikke sagde noget. Og så troede de sådan senere, at jeg var sådan en lidt svag type, fordi jeg ikke sagde så meget. (...) Det var ikke sådan, (...) at jeg var usikker i hele min barndom eller sådan overhovedet. Sådan har jeg ikke følt det. Bare stille, og mere stille end... jeg har været meget mere. (...) Jeg synes bare, at man kørte i det samme spor hele vejen. De samme analysemodeller i hver time, det var bare så kedeligt. (...) Så efter 7. klasse kunne jeg lige så godt være stoppet. For jeg lærte bare ikke mere"* (Karen 2000).

Karens verbale stilhed bliver altså 'set' som et tegn på, at 'der var noget galt', og det fører til, at hun grundlæggende positioneres som en ikke-kompetent elev. Når hun er stille, er det nok fordi hun er uintelligent eller svag. Det er først og fremmest klassens lærere, der foretager denne positionering. Ikke fordi de fortæller Karen, at de synes, hun er uintelligent, men gennem den måde, de betragter hende. Det er således først og fremmest lærernes blik, der positionerer Karen som en ikke-kompetent elev. Med en lettere omskrivning af Davies kan man sige, at hun er 'seen into existence'. Men Karen vægrer sig mod at gøre denne position til sin egen. Hun er 'bare stille', blandt andet, mener hun selv, som følge af problemer, hun har oplevet i tilknytning til sine forældres skilsmisse. Skilsmissen betød, at hun blev positioneret som en 'mellemand' i forældrenes konflikt, og det medførte en stigende oplevelse af utilpashed og nervøsitet. I 7. klasse beslutter Karen sig imidlertid for at begynde at gå til psykolog, og gennem disse samtaler får hun en forståelse for, at hun kan sige fra overfor forældrenes indblanding af hende, og herigennem får hun en øget 'selvtillid'. Men lærerne er de 'samme', og de ser ikke hendes nye selvtillid, men oplever fortsat, at 'der er noget galt'. Den fortsatte positionering som ikke-kompetent gør imidlertid noget ved Karen og hendes interesse for skolen. Efter 7. klasse synes hun i stigende grad, at skolen var 'kedelig'; ja faktisk så kedelig, at hun 'ligeså godt

kunne være stoppet'. Hendes verbale stilhed kan derfor fra dette tidspunkt også ses som en måde, hvorpå hun aktivt skriver sig ud af skolen. Hun er stille, fordi undervisningen ikke vedrører hende.

Også Pia har oplevet en negativ positionering i folkeskolen. Hendes problem var dog ikke, at hun var for stille, men tværtimod at hun var for 'hidsig' og havde et for 'stort temperament'. Ligesom Karen kæder Pia denne positionering sammen med problemer i familien. Gennem barndommen oplevede hun således både at hendes stedfar og storebror døde, og det påvirkede hendes adfærd i skolen: *"Altså jeg havde det godt nok i skolen og sådan noget, der var ikke noget. Selvfølgelig så på en eller anden måde, så vidste læreren jo, hvad der skete i mit liv. Altså for eksempel da min storebror døde (...) Altså alle vidste det. Så det var sådan lidt... Selvfølgelig havde jeg lyst til at tale om det, men alligevel det synes jeg ikke rigtigt, det var noget, man gjorde (...) det var bare sådan, nå – så var jeg ikke i skole i nogle dage. Så var der begravelse og sådan noget.(...) Men selvfølgelig jeg..., jeg har altid haft det sådan, at jeg har været meget hidsig og har et stort temperament, som jeg aldrig har kunnet styre og sådan noget. Og så nogle gange, når der var nogen, der sagde noget til mig, så fik jeg nogle flips./ Jeg har slået en lærer, og jeg bankede de andre elever og sådan noget, ikke, hvis det var, de sagde noget til mig. Og det kan måske også have noget at gøre med, at jeg har villet ud med nogle følelser ikke (...) Altså jeg har altid været sådan. Altså andre vil jo nok sige, at jeg har været en bølge i folkeskolen"* (Pia 2000).

Pia oplever således at have en 'lyst' og nogle 'følelser', som der ikke var plads til i skolen. Lærerne vidste godt nok, at der var noget galt, men det var noget, de forventede hun holdt for sig selv. For at gøre skole på den rigtige måde, må man således hverken være stille som Karen eller fysisk og følelsesmæssig udfarende som Pia. En positionering som kompetent elev forudsætter således at man, som også Davies var inde på, kan disciplinere sin krop på bestemte måder. Det kan Pia ikke, og derfor oplever hun at blive positioneret som en afvigende og grænseoverskridende elev. Hun er en 'bølge', der ikke kan 'styre' sig, og positioneret på denne måde har hun svært ved at mærke en interesse for at gå i skole.

Men informanternes positionering afhænger ikke blot af deres kropslige adfærd i klasserummet. Som de foregående informanter var inde på, så afhænger ens positionering også af hvor let man har ved at lære, og af hvor meget tid man bruger på at løse de faglige opgaver. Og det er på denne baggrund at Kirsten oplever, at hun bliver positioneret som en 'ikke så dygtig' elev: *"Altså jeg har nok ikke været den der dygtige pige med tingene i orden vel. Jeg har haft svært ved at lære ting. Det er så kommet efterhånden, det går lidt mere op for mig ikke. Og mine karakterer de har også altid været lave. Det var faktisk kun i 10. klasse, hvor jeg lå oppe på de der ni-ti stykker, det var der jeg sådan rigtig slog igennem ikke. Og så er det så gået ned af bakke igen i gymnasiet, der har jeg så ligget på de der seks, syv, otte stykker i karakter. (...) Så jeg har tænkt meget over mine karakterer, og hvad jeg kunne komme videre med af uddannelse. (...) Altså det har betydet noget for min fremtid ikke. Altså hvad jeg gerne ville"* (Kirsten 2000).

I relation til skolen positionerer Kirsten sig således gennem det, hun ikke er. Hun er 'ikke den der dygtige pige', og hun har 'svært ved at lære ting'. Det synes først og fremmest at være de lave karakterer, der positionerer hende på denne måde. Karaktererne bliver beviset på, at hun ikke er dygtig nok; det er så og sige dem, der prajer hende til denne position.

Karaktererne har imidlertid ikke bare betydning for hendes positionering i selve skolerummet. De har også betydning for hendes oplevelse af, hvad hun har af videre uddannelsesmuligheder. Karaktererne virker på den måde som en kapital, der har betydning for, hvilke investeringer hun kan foretage i sit videre uddannelsesforløb, og dermed også for, hvad hun har 'råd til' at interessere sig for. De interesser informanterne har i relation til skolen hænger således både sammen med den position, de oplever at indtage og med de muligheder, de oplever at have ud fra denne position.

Elevernes indbyrdes positionering

Informanternes interesser i relation til skolen afhænger således først og fremmest af, hvorvidt de indtager positioner som kompetente eller som ikke kompetente elever. Men også andre positioneringer spiller en rolle for informanternes interesse for at gå i skole. Der er således flere af de informanter, der i forhold til det faglige spil primært positioneres gennem fravær og mangler, som på andre punkter oplever at være både kompetente og succesfulde. Det gælder blandt andre Kirsten. Godt nok var hun fagligt set 'den der ikke så dygtige pige', men i forholdet til de andre elever indtog hun en helt anderledes kompetent position: *"Altså jeg har altid været den der modertype, der har gået og passet på de andre elever, ikke.(...) Og det har nok også været det ry, folk har haft af mig. At jeg har været den der, der har løst konflikterne mellem andre. Det har altid været mig, der har været en mellemting eller i midten af det hele, og skulle løse alle de der konflikter. (...) Det er måske den type jeg er, at de har kunnet mærke, at her kunne de godt få hjælp. Og jeg er også lige sådan med lektier, det er altid mig de er kommet til og spurgt hvad vi har for"* (Kirsten 2000).

I relation til sine klassekammerrater indtager Kirsten altså positionen som 'hjælperen' og 'modertypen', der sørger for at 'passe på' de andre elever. Den interesse for at 'ville hjælpe andre', som Kirsten oplever, hun har, synes på den måde at være noget hun kan bruge til at positionere sig på en kompetent måde i elevgruppen. Det kommer blandt andet til udtryk i den måde, Kirsten omtaler sig selv. Hvor hun i relation til det boglige hierarki primært omtaler sig selv gennem negationer og mangler, så fortæller hun sig i denne sammenhæng frem som én, der har en række kompetencer. Blandt andet er hun i stand til aktivt at løse konflikter, ligesom det er hende, der har overblik over klassens lektier. Positionen som hjælper er derfor også en position, som Kirsten har gjort til sin egen. Hun har 'altid været typen', der ville hjælpe andre, og det er da også denne interesse, der er vigtigst for hende, da hun står overfor at skulle vælge videregående uddannelse. Selv om denne interesse, som jeg vil komme ind på senere i dette kapitel, ikke alene konstitueres i relation til skolen, så er det en vigtig pointe, at den også udvikles i relation til skolen. På den måde bliver det hendes positionering i elevgruppen, der får størst betydning for hendes oplevelse af interesse og kompetence i skolen.

Noget tilsvarende gør sig gældende for Pernille. For mens Pernille primært oplevede det faglige indhold i skolen som 'kedeligt', så oplevede hun at have en kompetent position internt i elevgruppen, som den 'der altid stod inde for dem, der blev mobbet'. Derfor var det også en 'positiv overraskelse' for hende at skifte til en skole, der netop søgte at bekæmpe mobning, og hvor hun derfor i højere grad oplevede at kunne bruge sine kompetencer: *"Den skole jeg [først] gik på, det var jo som sagt en lille landsbyskole, og der var ikke særlig mange elever, og det hele var sådan meget åh, det hele faldt næsten ned om ørerne på én, fordi at vi ikke var så mange om sladder, selvom vi ikke gik i andet end*

2. klasse. Men det var nok for mig, fordi at der var alt muligt krimskramseri og bagtaleri og alt muligt allerede på det tidspunkt. Og så kommer jeg til en stor skole, hvor der blev taget godt imod mig, og jeg fik en god klasselærer, som jeg godt kunne lide og fik en masse nye venner og veninder. Det var en absolut positiv overraskelse. (...) Ikke fordi at jeg sådan, hvad jeg selv kan huske, nogensinde selv er blevet mobbet sådan ekstremt meget, men jeg har altid stået inde for dem, som er blevet mobbet” (Pernille 2000).

Også for Pernilles vedkommende er den position, hun indtager i elevgruppen langt vigtigere for hendes oplevelse af interesse og lyst i skolen end den position, hun indtager i relation til det faglige hierarki. Og ligesom i Kirstens tilfælde synes der at være et sammenfald mellem hendes positionering som mobbeofrenes hjælper, og så hendes grundlæggende uddannelsesinteresse for ’at ville afhjælpe smerter’. De interesser informanterne konstituerer i relation til skolen, knytter sig således ikke alene til deres positionering i skolens boglige hierarki, selv om det så afgjort har en stor betydning. Det kommer også til udtryk ved, at flere af de informanter, der i forbindelse med skolens undervisning er i stand til at positionere sig som kompetente elever, har problemer med at positionere sig som kompetente i relationen til de andre elever. Det gælder blandt andre Kit. For som hun var inde på, så oplevede hun godt nok, at hun var hurtigere og dygtigere end sine klassekammerater, men hun oplevede samtidig, at de mente, hun kun klarede sig godt, fordi hun var ’lærerens kæledægge’. Poul fortæller om en tilsvarende oplevelse. Selv om han klarede sig godt og var på det ’bedre hold’, så oplevede han, at de andre elever positionerede ham som ’fessor’ og desuden i en periode undlod at invitere ham til festerne i klassen: ”Jamen fra 8. til 9. klasse, der var det mest brugte navn for mig, det var ’fessor’. Og ja det var nok ikke ment så slemt, men for mig, der var det bare et negativt ord, som blev brugt om noget, som jeg egentlig havde det ret godt med selv. Så det blev sådan lidt omvendt, at de gik og kaldte mig for noget, som de mente negativt, men som jeg egentlig synes var meget positivt. (...) Men altså jeg har aldrig selv haft problemer. Ikke store problemer i hvert fald. Der var en periode, hvor jeg synes, det var lidt træls, at jeg aldrig blev inviteret med til fest. Men så efter jeg kom med til en fest, så kom jeg med til dem alle sammen” (Poul 2000).

Bedømt på informanternes fortællinger, synes der således at være to, samtidige positioneringsspil i gang i skolerummet, og dermed også to sæt kriterier for, hvordan man er en succesfuld og kompetent elev. Hvor det ene positioneringsspil handler om, hvorvidt man i lærernes øjne er en dygtig elev, så handler elevernes indbyrdes positioneringsspil om, hvorvidt man overholder de interne regler i elevgruppen. I Kit og Pouls fortællinger synes de to positioneringsspil at kolliderer, forstået på den måde, at den adfærd, der i lærernes øjne opleves som kompetent, i de andre elevers øjne opleves som en form for fedteri og dermed som værende usolidarisk med de andre elever i klassen. Der kan naturligvis siges og skrives meget om de spil og hierarkier, der kan eksistere indenfor en elevgruppe, og det er på ingen måde hensigten at afdække det fyldestgørende i dette projekt. Sigtet er alene at illustrere, at informanternes interesser og positioner i relation til skolen, også afhænger af andre faktorer end lærernes bedømmelser.

Set under et så viser informanternes positioneringsforløb således, at de ved udgangen af grundskolen har vidt forskellige interesser i forhold til skolen. Nogle informanter har, som Kristoffer, Poul og Kit, oplevet sig positioneret som fagligt dygtige og har som følge heraf en stor lyst til at lære, om end det er en lyst, som de oplever, de ’ikke så hurtige’

klassekammerater sætter nogle begrænsninger for. Andre informanter som Pernille og Kirsten har i fagligt henseende været positioneret som 'ikke så dygtige', men oplever til gengæld en stor kompetence og interesse i forhold til at hjælpe deres klassekammerater og få klassen til at fungere socialt. Endelig har informanter som Pia og Karen svært ved at positionere sig på en kompetent måde i skolen, og kæmper gennem hele skoleforløbet med en svigtende interesse for skolen. De kunne, som Karen udtrykker det, lige så godt være stoppet. Men en vigtig pointe ved indeværende forløbsundersøgelse er, at det gør de ikke. Uanset hvilken interesse informanterne har for skolen, så vælger alle ti at fortsætte på det almene – og bogligt funderede - gymnasium.

Gymnasiet som naturligt valg

For nogle informanter blev valget af det almene gymnasium oplevet som noget 'naturligt', og de har som sådan ikke overvejet andre ungdomsuddannelser. Kristoffer, der jo som beskrevet var 'god til alle fag' i folkeskolen, var således ikke et øjeblik i tvivl om, at han skulle i gymnasiet: *"Det er jo så først omkring 9. klasse, at man begynder at tænke, at der er en idé med det her og ser en ende på det og ser at nå ja – det her har jo været et forløb på 9 år, og det kan så blive efterfulgt af et gymnasium. (...) Jeg tænkte nok mere, at det bare blev efterfulgt af et tre-årigt forløb, af et gymnasium, for det har altid været helt naturligt for mig, at det var det jeg skulle. / Og så er det måske også bare sådan, at det bare er vejen, hvis du vil... Altså jeg tror altid det har ligget i mig, at du skal have en højere uddannelse. Eller også er det bare fordi, man vil følge i sine forældres fodspor, de er også begge to akademikere"* (Kristoffer 2000).

For Kristoffer er valget af gymnasiet så naturligt, at det i bogstaveligste forstand opleves som noget, der 'ligger' som en disposition i kroppen. Men samtidig er han også bevidst om, at valget af gymnasiet indgår i en strategi, at det er 'en vej', der går langt videre end at få en studentereksamen; nemlig mod 'en højere uddannelse' og en position som akademiker. På den måde udtrykker Kristoffer en mere generel tendens i materialet. Når det handler om valget af gymnasiet, så begrundes informanterne ikke deres valg med, at de er interesserede i selve den undervisning, der foregår i gymnasiet. Deres interesse for at komme i gymnasiet relaterer sig i stedet til de positioner, som de kan få adgang til ved at få en studentereksamen, frem for alt på arbejdsmarkedet. Set i dette perspektiv handler valget af det almene gymnasium først og fremmest om at øge, eller som i Kristoffers tilfælde sikre, bestemte former for social mobilitet. Tilsvarende er det en gennemgående tendens, at informanternes interesser for bestemte former for social mobilitet, er konstitueret i relation til positioneringer i deres familier. Som Kristoffer siger, så vælger han gymnasiet, fordi han ønsker at 'følge i sine forældres fodspor'; konkret ved at reproducere deres sociale position som akademikere. Når det kommer til valget af ungdomsuddannelse er det således ikke kun elever og lærere, der optræder som aktører i informanternes fortællinger. Og så forældrene og deres uddannelsesniveau og position på arbejdsmarkedet spiller en central rolle for informanternes strategier og valg.

Også Klaus valgte gymnasiet ud fra et ønske om 'at gå i sin fars fodspor', og for ham handlede dette ønske ikke kun om at videreføre farens overordnede sociale position, men om decideret at uddanne sig til det samme som ham; nemlig kemiingeniør. Klaus vælger derfor gymnasiet med den klare intention at kvalificere sig til uddannelsen som kemiingeniør, og det præger såvel hans valg af den matematiske linie som hans valg af kemi og matematik på højniveau: *"Min far er, hvad hedder det, kemiingeniør. (...) Og det*

har altid været spændende, og jeg har da også været med ude og måle nogle gange og store maskiner og sådan noget. Og i skolen har det da også hovedsagligt været i fysik, matematik og kemi, jeg synes, det var sjovt at være./ Min far har jo fortalt utrolig mange spændende ting, fra hvad han nu laver af sjove forskningsprojekter. (...) Det er en spændende verden, synes jeg, at høre om, altså han er efterhånden kommet op på et rimeligt højt stadie, så det er sådan lidt.... Mange af de ting, han laver, (...) det er sådan lidt forretningshemmeligheds-plan, og det synes jeg har gjort det utrolig spændende, at man kan lave sådan noget, man virkelig, eller de virkelig, holder tæt ind til kroppen (...) Så da jeg startede [på gymnasiet] havde jeg den her klare idé, at jeg så lige ville gøre gymnasiet færdig og så læse videre på DTU eller KU” (Klaus 2000).

For Klaus vedkommende synes hans interesse for en bestemt uddannelse således at være konstitueret i forbindelse med, at han som barn har været med sin far på arbejde. Frem for alt synes besøgene at have bidraget til, at Klaus har opbygget en fascination i forhold til sin fars arbejde. Det er ’spændende’, det er på ’et højt stadie’ og det involverer ’store maskiner’ og ’forretningshemmeligheder’. Alt sammen ting, der får farens sociale position til at fremstå som attraktiv og privilegeret, og det konstituerer en længsel hos Klaus efter også selv at kunne positionere sig på denne måde. Og det er frem for alt den længsel, der får Klaus til at søge gymnasiet. For Klaus’ vedkommende konstitueres lysten til at reproducere sine forældres sociale position ikke gennem påbud og tvang, men gennem en fascination af de privilegier og den magt, som han oplever, hans fars position giver adgang til. Ligesom Kristoffer vælger Klaus derfor ikke gymnasiet, fordi han interesserer sig for den undervisning, gymnasiet kan tilbyde. Hans interesse er først og fremmest udtryk for en længsel efter at reproducere sin fars sociale position.

Også Poul vælger først og fremmest gymnasiet med henblik på at få adgang til bestemte, privilegerede positioner. I hans tilfælde er det dog ikke hans eget ønske om social mobilitet, der lægger til grund for denne beslutning, men hans fars. Valget af det almene gymnasium er således et resultat af en målrettet strategi fra farens side, som allerede begynder da Poul som to-årig bliver skrevet op til den boglige privatskole: ”Altså min far han er skolelærer, så han er et meget bogligt menneske. Og han har hele tiden sagt, at vi skulle have en ordentlig uddannelse, hvor vi lærte noget. Og jeg tror centralskolen altid har haft et ret dårligt rygte altid, lige siden den startede, så fra – jeg tror jeg var to år gammel, da jeg blev skrevet ind i [privatskolen]. Så de har hele tiden haft den idé, at jeg skulle på privatskole og lære noget bogligt, og gå sammen med børn, hvis forældre havde de samme tanker og ideer for dem. (...) Og min far har også i forlængelse af det, kan man sige, han har hele tiden modsat sig, at jeg skulle gå videre med musikken, fordi jeg har et rimeligt flair for sprog, har jeg fået at vide, og det ville han gerne have, at jeg brugte, han ville gerne have, at jeg skulle til Bruxelles og tjene en masse penge” (Poul 2000).

I Pouls fortælling er det først og fremmest faren, der udstikker retningen for hans sociale mobilitet; Poul skal til Bruxelles og tjene en masse penge. På den måde kan man sige, at faren lægger en position til rette for Poul, og det præger både de valg, faren træffer og den måde han ser på Poul. Det kommer fx til udtryk ved, at faren aktivt ’modsetter’ sig, at Poul ’går videre’ med musikken. Farens positionering af Poul sker imidlertid ikke med henblik på, at Poul skal gå i hans fodspor og videreføre hans egen position som skolelærer. Tværtimod sigter positioneringen mod, at Poul skal klare sig bedre end ham; både hvad angår hans positionering på arbejdsmarkedet og hans indtjening. Anskuet fra et Bourdieu-

perspektiv kan farens positionering derfor ses som udtryk for en investeringsstrategi, hvor faren med udgangspunkt i den boglige kapital og sans for spillet, han har som skolelærer, foretager nogle investeringer i sin søns skolegang med henblik på at sikre ham den sociale mobilitet, han ikke selv har haft. På den måde søger faren gennem sin positionering at overføre sine egne ambitioner til Poul. Og da det kommer til valg af ungdomsuddannelse synes Poul faktisk i vidt omfang at have overtaget sin fars ambitioner. Dels er hans fremtidsplaner ved afgang fra 9. klasse at blive journalist og siden hen korrespondent, dels vælger han at fortsætte i sprogligt gymnasium. I begge tilfælde positioneringer, der netop gør det muligt at komme til Bruxelles og tjene en masse penge.

Pouls ambitioner efter 9. klasse hænger imidlertid også sammen med, hvordan han ønsker at positionere sig i relation til andre familiemedlemmer: *"Den første kontakt jeg havde med gymnasiet, det var da min kusine blev student. Så tænkte jeg, at det ville jeg også være, for hun havde lært en masse. (...) Og så i gymnasiet, det er der, man bliver rigtig student sådan. Det har måske ligget lidt i luften i familien. Min storebror blev handelsstudent, og det er da flot nok og sådan noget, men jeg kunne da mærke, (...) da jeg fik hue på, at min morfar var ret stolt, fordi nu havde vi en rigtig student i familien og ikke sådan en skide handelsstudent. Så det har måske haft lidt med familiens forventninger at gøre"* (Poul 2000). For Poul handler valget af gymnasiet således ikke alene om at få adgang til bestemte, privilegerede positioner på arbejdsmarkedet. Det handler også om at kunne få adgang til en privilegeret position internt i familien. For Poul er det således vigtigt at positionere sig som sin kusine og blive 'rigtig' student, og samtidig positionere sig væk fra storebroren, som – i hvert fald i morfarens øjne - ikke er blevet 'en rigtig student', men kun 'en skide handelsstudent'. 'Man skulle i hvert fald ikke være dårligere end sin storebror', som Poul udtrykker det andetsteds i interviewet. Ønsket om at 'overgå' sin storebror synes således også at være en væsentlig drivkraft bag Pouls valg af det almene gymnasium.

Gymnasiet som nødvendigt valg

Også for Karens vedkommende var valget af det almene gymnasium et indlysende valg, men af nogle lidt andre grunde end dem, vi har set hos de foregående informanter. Karen vælger nemlig ikke gymnasiet med henblik på at få adgang til samfundets privilegerede positioner, men snarere for at undgå positioner, som hun oplever som underordnet: *"Det er jo bare sådan noget, man gør, går i gymnasiet. (...) Sådan er det bare altså. Det lyder lidt åndssvagt. Men vores klasse var bare opdelt i dem, der skulle i gymnasiet og dem, der skulle være håndværkere. Og jeg var bare i den gruppe, der skulle i gymnasiet. /Altså jeg synes ikke det faglige er altså dødspændende, men der er bare nogle, som man har vidst nærmest fra første klasse, at de skulle bare ikke mere end folkeskolen, for det interesserede dem overhovedet ikke, og de var heller ikke særligt gode til det. (...) Man kunne bare mærke, at det slet ikke interesserede dem. Og at de hellere ville være automekanikere"* (Karen 2000).

Karen oplever således ungdomsuddannelserne som et tvedelt og dikotomisk ordnet system, der virker gennem en 'opdeling' af eleverne. Der er den gruppe, der går i gymnasiet; det er det 'man gør'. Og så er den gruppe, der skulle være håndværkere; det er 'dem der'. Det interessante ved Karens fremstilling af ungdomsuddannelserne er dels, at hun kun oplever, der er to uddannelser at vælge mellem, dels den rangordning af uddannelserne, som kommer til udtryk gennem hendes ordvalg. 'Dem, der ville være håndværkere' positioneres således udelukkende gennem negation og fravær: Det er dem, der 'ikke var

særlig gode' og 'slet ikke interesserede', og det er 'dem der', hun med sit valg ønsker at distancere sig væk fra. Når Karen vælger gymnasiet, så er det altså først og fremmest for at positionere sig væk fra noget, nemlig positionen som håndværker. At netop Karen gør så meget ud af at distancere sig fra 'håndværkergruppen' kan hænge sammen med, at hun på mange måder selv er i fare for at havne i denne gruppe. Hun synes jo heller ikke, at det faglige 'er dødspændende', og hun var heller ikke 'særlig god' til at gå i skolen. For Karen er gymnasiet i højere grad et nødvendigt end et naturligt valg, som hun først og fremmest træffer for at undgå at havne i en underordnet position.

Samtidig hænger Karens valg også sammen med, hvordan hun ønsker at positionere sig i relation til sin familie: *"Og jo, selvfølgelig min familie så jo også gerne, ikke fordi de er sådan nogle, der pacer mig frem. (...) Men alligevel, de har da påvirket mig, og jeg har da set vildt meget op til min storebror, da jeg var mindre. Han var jo bare det helt store ideal, og så var det bare sådan, at han havde gået i gymnasiet. Det ved jeg ikke, det lå bare sådan i det, at det skulle jeg også, og jeg fik aldrig overvejet sådan virkelig nogle andre ting. / Også [min mor], hun er jo laborant, og jeg tror det keder hende ret meget. (...) Og jeg tror, at hun ville ønske, at hun havde taget en uddannelse, hvor hun kunne vælge bredere eller hvad skal man sige, og hvor hun kunne tjene nogle flere penge. (...) Og det er jo også derfor, at hun vil have jeg vælger noget, hvor jeg kan tjene nogle flere penge, fordi hun ved, hvordan hun selv har det. (...) Hun har sådan hele tiden haft en idé om, at jeg skulle, skal, læse videre og sådan noget, på universitetet. (...) Hun synes, jeg skal tage en lang uddannelse, så jeg er sikret"* (Karen 2000).

Ligesom tilfældet var for de forudgående informanter, så konstituerer Karen også sin interesse for gymnasiet i relation til forskellige familiemedlemmers sociale positioner. På den ene side bunder hendes interesse således i en længsel efter at blive som sin storebror. For hende er storebroren 'det store ideal', som hun ved at vælge gymnasiet søger at efterfølge. På den anden side hænger hendes interesse sammen med, at hun søger at gøre sin mors ambitioner til sine egne. Ved at tage 'en lang uddannelse' håber hun på, at hun kan få et sjovere job, en højere løn og derved være bedre 'sikret', end moren er. Det er således også i høj grad morens position, som Karen søger at undgå ved at vælge gymnasiet. Samtidig gør Karen meget ud af at understrege, at valget af ungdomsuddannelse er hendes eget valg. Der er ikke nogle, der har 'pacet hende'. Det var noget hun selv ville, ligesom der nogle der 'hellere ville være automekanikere'. Karen illustrerer på den måde en generel tendens i det empiriske materiale til, at informanterne oplever deres uddannelsesvalg som individuelle og personlige valg, også selv om de, som i Karens tilfælde, vælger det, som deres forældre 'gerne så', at de 'skulle'. Så selv om valget af uddannelse i vid udstrækning relaterer sig til ambitioner og forventninger, som informanterne møder hos deres forældre, så synes det at være en forudsætning for at vælge, at man gør disse ambitioner og forventninger til sine egne.

Også Kirsten vælger først og fremmest gymnasiet med henblik på at få det, hendes mor aldrig har fået; nemlig en god stilling med gode penge: *"Jeg har jo altid haft de der høje forventninger om, at jeg ville have en eller anden god stilling, hvor jeg kunne få nogle gode penge, så jeg også sikrede min fremtid. Og det stammer så helt tilbage fra de små klasser i folkeskolen/ Jeg har taget alt det skole, jeg kan, altså den slags skole, ikke. (...) Og jeg har også snakket med min mor om det, hvad jeg skal gøre, og hvordan skal jeg komme videre. Og hun synes også, det er en god vej, jeg har valgt. Og det synes min*

mormor og morfar også. / Det er måske fordi hun [moren] ikke selv har en uddannelse, så synes hun det er flot, at jeg har klaret det. Og så er hun glad på mine vegne, at jeg har nået længere end hende” (Kirsten 2000).

Kirsten har altså altid haft en ’forventning’ til sig selv om, at hun skulle ’klare sig’ bedre og ’nå længere’ end sin mor, der i mange år har været førtidspensionist som følge af sygdom. Hendes strategi har derfor været ’at tage al det skole’, hun kunne få, vel og mærke af ’den slags skole’, som hun udtrykker det. Ligesom Karen opererer Kirsten således med en form for rangordning af de forskellige ungdomsuddannelser, hvoraf det altså kun er en ’slags’, nemlig det boglige gymnasium, som hun oplever kan ’sikre’ hendes fremtidige positioneringsmuligheder. Både den ’forventning’ Kirsten har og den strategi, hun benytter sig af, synes i vidt omfang at være noget, hun udvikler gennem relationen til sin mor. I kraft af de samtaler hun har med moren, morens følelsesmæssige reaktioner på hendes valg og de handlingsanvisninger, moren kommer med, synes moren at konstituere en ambition hos Kirsten om, at hun skal have den uddannelse, som moren aldrig selv fik. At netop Kirstens mor har den ambition for sin datter kan hænge sammen med, at moren selv kommer fra en veluddannet familie. Kirstens morfar har tidligere arbejdet som generalkonsul i udlandet, og han har således haft en god stilling med gode penge. Moren har således ikke formået at positionere sig på samme niveau som sine forældre, og det kan være baggrunden for, at hun har særlige ’høje forventninger’ til Kirstens uddannelsesvalg. Kirstens fortælling illustrerer derved, at informanternes uddannelsesinteresser ikke alene konstitueres i relation til deres forældres sociale position, men også i relation til familiens positioneringsforløb gennem flere generationer. Hos Kirsten kommer det blandt andet til udtryk ved, at morfaren er den person som hun, næstefter moren, diskuterer sine uddannelsesvalg mest indgående med.

Også Peter relaterer sit valg af ungdomsuddannelse til sin families sociale position. Eftersom hans far er smed vælger han i første omgang at begynde på smedeuddannelsen på Teknisk skole. Det måtte være det mest naturlige for en fyr med hans baggrund: *”Efter 10. så blev jeg nødt til, så skulle jeg vælge noget nyt. Og jeg synes ikke, eller jeg vidste ikke rigtig, hvad jeg ville lige der så... Men så på grund af min far, han er smed og sådan noget, og han havde gode forbindelser inden for det og sådan. Og så kunne jeg måske komme den vej og sådan, og (...) jeg overvejede lidt, om jeg måske havde nogle af de samme egenskaber, som han havde” (Peter 2000).* Peter er altså som udgangspunkt i tvivl om valget af ungdomsuddannelse, og vælger derfor at gøre det, han oplever som indlysende for ham; nemlig at gå i sin fars fodspor og blive smed. Han må jo være disponeret med ’nogle af de samme egenskaber’, som ham. Smedeuddannelsen som en mulig ’vej’ for Peter er dog ikke noget, der først tegner sig ved afslutningen af 10. klasse. Allerede i 8. klasse har Peter været en uge i praktik på sin fars arbejdsplads, og valget af smedeuddannelsen bliver på den måde en videreførelse af en positionering, der allerede var i gang. Tilsvarende er det en positionering, der i vidt omfang lægges til rette for ham af hans far, i og med at det er faren og hans ’gode forbindelser’, der skaffer Peter praktikpladsen.

Men efter kun en uge på Teknisk skole føler Peter sig ’out of place’, at han vælger at skifte til sprogligt gymnasium: *”Der var flere ting, hvor jeg, altså ikke for at kigge ned på de andre, men dem, der starter på sådan en uddannelse, det var i hvert fald i mine øjne, altså det er dem, som ikke er, ja bare ikke kunne det der med det boglige og sådan noget. Og jeg*

sad egentlig der, det var jo egentlig ikke fordi, jeg ikke kunne det, og jeg sad der med de der skolefag, vi havde derover, der synes jeg nå men det lød sgu egentlig (...) meget let, det vi skulle der, ikke” (Peter 2000). Når Peter skal fortælle om sin uge på Teknisk skole benytter han sig af samme dikotomi og rangordning, som Karen. Teknisk skole er for de elever, som ’bare ikke kunne det der med det boglige’ og som han derfor oplever, der bliver ’set ned på’. Og ud fra denne betragtning oplever Peter at være havnet det forkerte sted. For dels ønsker han ikke at gå på en uddannelse, der positionerer ham på et underordnet niveau. Og dels oplever han gennem opholdet på Teknisk skole, at han faktisk har ’let’ ved de boglige fag sammenlignet med de øvrige elever. Derfor fører opholdet til, at han revurderer sin interesse og sin positionering i relation til skolen. Det var ’egentlig ikke’ fordi han ’ikke kunne’ finde ud af at det boglige, og derfor var han egentlig heller ikke nødt til at acceptere en position, som han opfatter som underordnet. For Peter er valget af gymnasiet således først og fremmest et nødvendigt valg, som han tager med henblik på at undgå bestemte underordnede positioner. Men det er samtidig et valg, som betyder, at han må revurdere sit syn; både på sig selv og på sin fars position som smed.

Boglig uddannelse som praktisk nødvendighed

Når det kommer til valget af ungdomsuddannelse oplever de ti informanter i praksis, at de kun har et valg; nemlig at vælge at fortsætte på det almene gymnasium. Udtrykt med en Bourdieu-term kan man sige, at informanterne oplever gymnasiet som en *praktisk nødvendighed*; men af nogle lidt forskellige årsager. For en gruppe af informanter er gymnasiet således det ’naturlige’ valg, og de overvejer som sådan ikke andre ungdomsuddannelser. Det hænger sammen med, at den boglige position er naturlig for dem. Dels har de i grundskolen været i stand til at positionere sig som kompetente elever. Dels kommer de fra familier, der netop har brugt boglig uddannelse til at nå bestemte, privilegerede positioner. For denne gruppe er valget af gymnasiet således først og fremmest udtryk for en reproduktionsstrategi. For en anden gruppe af informanter opleves valget af gymnasiet mere som et nødvendigt valg. Dels har de i gennem grundskolen indtaget ikke-kompetente positioner, dels er der ikke entydigt boglige traditioner og positioneringer i deres familier. Deres valg af gymnasiet er derfor ikke på samme måde et oplagt og naturligt valg, og denne gruppe overvejer da også andre ungdomsuddannelser i udgangspunktet. Når de alligevel ender med at vælge gymnasiet, så sker det først og fremmest som led i en strategi, der handler om at undgå positioner, som de oplever som underordnede. Denne oplevelse af at nogle positioner er underordnede stammer på den ene side fra informanternes forældre. Flere forældre har således fremstillet deres egne sociale positioner som underordnede positioner, som de ønsker, deres børn skal undgå at havne i. Samtidig synes informanternes forståelse af underordnede positioner også at stamme fra en mere vidtrækkende hierarkisering og rangordning af ungdomsuddannelserne, hvor det almene gymnasium rangerer højest, de tekniske skoler lavest. Ud fra denne betragtning opleves det almene gymnasium som ’vejen’ til en privilegeret position på arbejdsmarkedet, mens Teknisk skole en afvej, man skal undgå.

Hvad enten gymnasiet opleves som et naturligt eller et nødvendigt valg, så kædes det af samtlige informanter sammen med deres families uddannelsesniveau og sociale position. Den væsentligste grund til at vælge gymnasiet er således ønsket om at klare sig lige så godt eller bedre end sin familie. Informanternes fortællinger illustrerer på den måde Bourdieus pointe om, at den enkeltes uddannelsesvalg må ses som udtryk for hele en families reproduktionsstrategi. For når det gælder valget af ungdomsuddannelse, så vælger

informanterne ikke primært på baggrund af deres egne positioneringer og interesser i forbindelse med skolen, men først og fremmest på baggrund af deres familiers positioneringsforløb; endda i nogle tilfælde som det har fundet sted gennem flere generationer. Den interesse for at få en boglig uddannelse, som informanterne på forskellig vis mærker, og som får dem til at vælge gymnasiet, synes på den måde at være konstitueret på baggrund af forventninger og ambitioner i deres familier. Samtidig er det vigtigt at understrege, at informanterne netop har gjort disse forventninger og ambitioner til deres egne, og at de alle ti mærker en subjektiv interesse for at gå i gymnasiet. For de fleste informanters vedkommende forsvinder denne interesse imidlertid hurtigt, når de først er startet i gymnasiet. I stedet handler deres fortællinger om at gå i gymnasiet om motivationskriser, karakterdyk og overvejelser om at droppe ud.

Kriser og dyk i gymnasiet

Klaus var en af de informanter, der i udgangspunktet oplevede gymnasiet som et 'sikkert' og naturligt valg. Alligevel må han efter kort tid erfare, at det ikke var så 'simpelt' endda: *"Inden jeg tog på gymnasiet (...) så tænkte jeg, at ok nu tager jeg et år på efterskole, og så er det gymnasiet en-to-tre-fire, en-to-tre bare, og så er vi færdige der og sådan, og det var sådan lige så stille, det gik op for mig, at det ikke var så simpelt bare at løbe igennem gymnasiet. (...) Det kan godt være, at du kan komme den første dag og sige, nej – jeg nåede sgu ikke at lave min stil, men så får man bare at vide, at jeg er på skolen igen i morgen, og hvis du ikke har den med, så får du skriftlig fravær. (...) og så kan man godt tænke skriftlig fravær, nå ja, men når så sedlen kommer oppe fra kontoret, så kan man godt se hov, det er ikke så simpelt det her./ Og der kunne jeg måske godt inden i mig selv føle, at jeg måske ikke var så god som jeg gerne ville være. Og på den måde var det rigtig hårdt. Men efterhånden som vi kom længere hen, så har jeg tænkt, (...) at det var jo bare, hvad der kom ud af at slappe lidt for meget af"* (Klaus 2000).

Klaus begynder således på gymnasiet med en forventning om, at gymnasiet ville være noget, han 'bare løb igennem', så han kunne blive færdig og komme i gang med at realisere det, der egentlig var hans interesse; nemlig at blive kemiingeniør. Men stillet overfor de krav, der stilles i forbindelse med selve undervisningen, må Klaus gradvist erkende, at det ikke er 'så simpelt' igen. Først og fremmest fordi han ikke kan overføre de strategier, han havde med sig fra sit tidligere skoleforløb. Fx kunne han ikke snakke sig fra afleveringsfristerne, men oplevede i stedet at blive mødt med sanktioner som skriftligt fravær og, fortæller han senere, faldende karakterer i en lang række fag. Det betyder, at Klaus får problemer med at positionere som en kompetent elev, og det fører til, at han må revurderer sin syn på sig selv og på sine muligheder for at blive kemiingeniør. Han var ikke 'så god', som han gerne ville være, og i løbet af gymnasiet opgiver han i stigende grad sine oprindelige planer om at 'gå i sin fars fodspor'. Gennem gymnasietiden får Klaus således en oplevelse af, hvad Bourdieu betegner som 'en faldende position'. Selv om det på mange måder er forhold omkring selve undervisningen, der udløser dette fald, så oplever Klaus, at det først og fremmest er hans eget ansvar. Han kunne jo bare have ydet en større indsats og ladet være med 'at slappe så meget af'. Samtidig får oplevelsen af en faldende position ham ikke til at overveje at droppe ud, for hvad skal han så? I stedet gennemfører han gymnasiet med en 'følelse' af ikke at være så god. På den måde er Klaus fortælling også en historie om, hvordan gymnasiet bidrager til at konstituerer forskellige oplevelser af 'social elendighed'.

Også Pia oplever en faldende position i gymnasiet. For selv om hun gennemgående blev positioneret som 'ikke dygtig' i folkeskolen, så var der i hvert fald et fag, hun hele tiden var glad for. I faget dansk klarede Pia sig nemlig godt, hun fik høje karakterer og havde stor lyst til at skrive, også i fritiden. Alt det ændrer sig imidlertid, da Pia kommer på gymnasiet: *"Så fik jeg et ordentligt dyk i karakterer. Det hørte man jo også om, men jeg troede ikke, det ville være så slemt. (...) Jeg fik rigtig dårlige karakterer. Jeg fik..., jamen jeg tror jeg fik syv i dansk stil. (...) Og i folkeskolen har jeg altid fået ti og elleve. (...) Jamen det var selvfølgelig et nederlag for mig, fordi jeg har altid været så glad for at skrive og sådan noget. Og jeg har også skrevet meget sådan i fritiden ikke, digte og sådan noget. Det kan jeg utrolig godt lide, også at læse det, når det er, jeg har tiden til det. Og så er det jo klart, at lige pludselig mister man lysten til at skrive, når det er, at læreren synes, at der var godt nok dårligt det der, hun får syv. Så det var lidt et nederlag, det var det"* (Pia 2000).

Pia oplever således en faldende position i faget dansk i form af 'et ordentligt dyk i karakterer', og dette fald gør noget ved hendes interesse for faget. Hun 'mister lysten' til at skrive, og det, fortæller hun senere, får hende til at opgive en 'drøm om at blive forfatter', som hun ellers har haft gennem hele folkeskolen. Også for hendes vedkommende betyder gymnasietiden, at hun må revurdere sit syn på sig selv og på sine egne muligheder. Også Karen mister hurtigt sin motivation for at gå i gymnasiet, og det hænger i hendes tilfælde sammen med, at hun efter bare tre måneder oplever, at hun fagligt 'røg af vognen' og 'bare ikke kunne komme på igen': *"Jeg synes, at niveauet var helt vildt højt, og jeg synes ikke, at det var sjovt, og så gider jeg bare ikke gå hjem og kigge i en bog for at se, hvordan det fungerer. Og sidde og kigge på en masse beviser, jeg slet ikke forstår. Det gider jeg bare ikke. (...) Men jeg ville heller ikke droppe ud, fordi det var jeg bare for stolt til. (...) Jeg kunne ikke finde noget bedre alternativ, og jeg mente godt, at jeg kunne gennemføre det. Altså det ville jeg bare. Min mor sagde tit til mig, at; 'Karen, så må du droppe ud, så må du prøve at finde noget andet, hvis du virkelig ikke synes, det er sjovt'. (...) Men det ville jeg bare ikke. Jeg ved ikke hvorfor, men det nægtede jeg bare. Jeg ville ikke droppe ud. (...) Jamen der var bare ikke noget, som jeg havde lyst til at gøre. (...) Det er meget det der med, at gymnasiet og studentereksmensbeviset, det er det, der tæller for det meste, ikke. HF tæller ikke helt så meget, siger man så. Jeg synes måske der skulle være nogle flere alternativer, fordi jeg kunne da godt tænke mig at vælge Den Fri Ungdomsuddannelse, hvis den kunne give mig adgang til lige så mange uddannelser. (...) Det er jo derfor, at der er så mange, der vælger studentereksamen, fordi de ved at ellers kan de ikke komme ind, altså"* (Karen 2000).

For Karen er der ikke så meget tale om en faldende position, men mere om, at hendes positioneringshistorie fra folkeskolen gentager sig i gymnasiet. Hun mestrer ikke det faglige niveau og oplever sig positioneret som inkompetent, og det dræber hendes interesse for at gå i skole. Endnu en gang føler hun sig 'out of place'. Alligevel vælger hun at fortsætte og også at fuldføre gymnasiet, til trods for at hendes mor faktisk italesætter muligheden for at 'droppe ud'. Det skyldes frem for alt, at Karen oplever, at det er studentereksamen, der 'tæller for det meste' og som giver adgang til flest uddannelser. Så selv om Karen godt kan se, at der på papiret findes andre ungdomsuddannelser, så oplever hun dem ikke i praksis som reelle 'alternativer'. For hende står valget ikke mellem at fortsætte og gøre noget andet, men mellem at fortsætte og at 'droppe ud'. Hendes beslutning om at fortsætte handler først og fremmest om at undgå positionen som en 'drop-

out'; marginaliseret uden for uddannelsessystemet. Det er en position Karen føler sig for 'stolt' til og som hun nægter at tage op, og derfor fortsætter hun i gymnasiet, selvom hun ikke har 'lyst' til at være i skolen, men kun til den positionering, uddannelsen giver mulighed for.

Også Kirsten mister hurtigt sin interesse for at gå i gymnasiet: *"Altså der var utrolig mange fremmede, som gjorde niveauet utroligt lavt. Og så var der overhovedet ikke noget sammenhold. (...) Lærerne var jeg heller ikke særlig glade for altså. Jeg følte bare, at de stod oppe ved tavlen og snakkede, mens vi andre, vi sad bare og kiggede op på dem, og skulle selv tage initiativ til at lære noget. (...) Altså det har været sådan noget med, at jeg gad i hvert fald ikke at læse lektier, fordi jeg bare skulle derover og sidde på bænken, på skolebænken i flere timer, og jeg gad ikke rigtig være med i undervisningen: Jeg tror faktisk bare, at jeg har siddet og snakket, i hvert fald i 1.g., der fulgte jeg ikke særlig meget med. Det var bare ikke noget, jeg gad. Jeg ville bare hellere være derhjemme og føle mig fri og kunne lave hvad jeg ville, i stedet for at bruge en masse tid derovre, ikke"* (Kirsten 2000).

Kirstens mangel på interesse skyldes således først og fremmest, at hun ikke oplever noget tilhør i relation til gymnasiet. Der var ikke noget sammenhold i klassen, lærerne forholdt sig ikke til eleverne og i forbindelse med undervisningen følte hun sig fuldkommen hægtet af. Manglen på tilhør resulterer derfor i en manglende lyst hos Kirsten. Hun 'gider' ikke lave lektier og gå i skole, og hun vil hellere være derhjemme og 'føle sig fri'. På den måde fører manglen på interesse til, at hun, i hvert fald i 1.g., i praksis udelukker sig selv fra at gå i gymnasiet; simpelthen ved ikke at møde op. Men i modsætning til de forrige informanter mener Kirsten mener ikke, at hun selv er skyld i sin manglende interesse. I stedet mener hun, det skyldes 'de mange fremmede', som gjorde det faglige niveau 'utroligt lavt'. På den måde gav gymnasiet hende slet ikke mulighed for den privilegerede positionering, som hun havde regnet med. Derfor drøfter Kirsten situationen med sin mor, som derefter tager initiativ til, at Kirsten skifter til et andet og 'bedre' gymnasium, hvor der ikke er så mange fremmede elever til sænke niveauet. Og skiftet løser på mange måder Kirstens motivationsproblemer. Der er mere 'sammenhold' mellem eleverne i den nye klasse, lærerne er mere 'hjælpsomme' og 'klassevenlige', og det betyder, at Kirsten 'begyndte at kunne lide skolen igen', blandt andet bliver hun meget glad for faget biologi. Det er altså muligt for eleverne, at ændre deres oplevelse af interesse, men det kræver, at de og deres forældre er i stand til at læse det positioneringsspil, der foregår i gymnasiet, og så tilpasse deres strategi til det. I Kirstens tilfælde består strategien i at flytte hende fra et andenrangsgymnasium med mange fremmede og uengagerede lærere til et 'bedre' gymnasium, der i højere grad formår at motivere Kirsten.

At støde på loftet

Kirsten er imidlertid ikke den eneste informant, der oplever, at de andre elevers adfærd er skyld i, at de selv mister interessen for at gå i gymnasiet. Både Kit, Kristoffer og Poul oplevede som beskrevet gennem hele deres grundskoleforløb en grundlæggende lyst til at lære, og de var derfor også sikre på, at de skulle fortsætte i gymnasiet. Men til trods for dette udgangspunkt oplever alle tre informanter, at de mister deres interesse i løbet af gymnasiet. Og det skyldes frem for alt at de oplever en mangel på faglige udfordringer, fordi undervisningen tilrettelægges efter et princip om, at 'alle skal med'. For Kits

vedkommende var problemet særlig stort i forbindelse med undervisningen i matematik, som hun havde valgt som et særligt højniveaufag

"I 1.g der synes jeg, det var vildt fedt på en eller anden måde, det der med, at man fik udfordringer og sådan noget. Men så når man kommer op i 3.g (...), så kommer man igen ind til sådan et stadie, med hvem der er de bedste, og hvem der er ikke så gode. Og så kom jeg igen til at ligge rimeligt højt, og så havde jeg ikke så mange udfordringer. I hvert fald ikke i matematik. (...) Hun [læreren] kørte det så langsomt, ikke, fordi hun skulle have alle med. Og det gjorde så, at alle dem som måske lå sådan i midten og som der burde læse, de lod være med at læse, altså fordi hun kørte det så langsomt, ikke. Der var alt for lidt tempo på, til at man tænkte; okay, du bliver nødt til at læse, og tænke; okay, nu skal jeg bare være foran læreren næste gang og sådan noget, ikke. Så det var sådan lidt en ulempe, at hun havde det der med, at alle skulle med og sådan noget. Det synes jeg. Altså det er fair nok i for eksempel matematik i 1.g. og kemi i 1.g, og sådan noget, så er det fair nok, at de tager alle med. (...) Men lige så snart, at man vælger et højniveau, så skal der være fart på, ikke. Altså man skal ligesom få noget ud af det. Så det ikke bare kører som sådan en fortsættelse. (...) Altså det er måske lidt strengt at sige, at det ikke må køre på de svageste præmisser. Men jeg tror altså samtidig, at hvis det kører lidt højere, end hvad de svageste kan, så er de nødt til at tage sig sammen og lære det" (Kit 2000).

Kits historie fra folkeskolen synes altså at gentage sig. Også i gymnasiet oplever hun, at undervisningen går 'for langsomt', at der er 'for lidt tempo på', og at det ikke er 'nødvendigt' for hende at forberede sig, og det svækker gradvist hendes motivation for at gøre en indsats. Så selv om Kit gennem hele sit skoleforløb oplever at være blandt 'de bedste' elever, så oplever hun altså ikke, at denne positionering fremmer hendes interesse for undervisningen. Det hænger efter Kits mening sammen med, at undervisningen struktureres af en målsætning om 'alle skal med', som betyder, at det faglige niveau tilrettelægges efter den gruppe elever, som 'ikke var så gode'. Kristoffer har gået på samme højniveau-hold som Kit, og han deler hendes oplevelse af faldende interesse; både når det gælder faget matematik og de andre naturvidenskabelige fag i gymnasiet. Det fører til, at Kristoffer i løbet af 2.g., går fra primært at være interesseret i de naturvidenskabelige fag til i højere grad at interessere sig for de humanistiske. Også for hans vedkommende er det matematiklærerens alt for 'sociale' undervisningsform, der er udslagsgivende:

"Matematiklæreren var enormt socialt orienteret, og der var nogle få personer i klassen, som ikke burde have været der, fordi de var simpelthen ikke gode nok. (...) Så på en eller anden måde mistede jeg interessen for det, og så gik det sådan cirka fra nytår og op til eksamenerne, hvor jeg virkelig, virkelig fik lavet lidt. (...) Så lige meget hvor meget jeg så blev interesseret for de humanistiske fag, så lykkes det mig at blive skoletræt det sidste halve år, fordi jeg på en eller anden måde stødte på loftet. (...) Gymnasiet havde ikke meget mere at tilbyde mig intellektuelt" (Kristoffer 2002).

Kits og Kristoffers oplevelser kan naturligvis afspejle den konkrete lærers undervisningsform. Der er imidlertid flere forhold, der taler for, at de problemer, de beskriver i forhold til målsætningen om at 'få alle med' også bredt set gør sig gældende i uddannelsessystemet. Dels havde Kit som nævnt den samme oplevelse med undervisningen i folkeskolen, og dels gælder Kristoffers oplevelse af 'at støde på loftet' en lang række fag i gymnasiet. Så hvad er det for nogle problemer, de to informanter oplever? Umiddelbart betyder målsætningen om at få alle med jo ikke, at de to informanter får

problemer med at positionere sig som kompetente elever. Som Kit siger, så lå hun 'rimeligt højt' og var 'blandt de bedste', og det samme gør sig gældende for Kristoffer. Men målsætningen om at få alle med betyder, at undervisningen gennemføres på et fagligt niveau, hvor det er umuligt for informanter som Kit og Kristoffer at forbedre deres position. Uanset hvor meget de læser og hvor mange lektier, de laver, så vil de stadig være de bedste. Det betyder, at det ikke kan betale sig for dem at yde en indsats, og det er frem for alt det, der synes at underminere deres motivation og sætte loftet for deres faglige udvikling. For hvis man ikke får noget ud af sin indsats, hvorfor så overhovedet yde den i første omgang? Samtidig oplever Kit og Kristoffer, at målsætningen om at alle skal med gør det vanskeligt for dem at skille sig ud som særlig kompetente elever. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at de finder målsætningen særlig problematisk i forbindelse med deres højniveauhold. For hvis alle kan få adgang til et særligt højniveauhold, så er der ingen særlig udskillelse forbundet med at komme på holdet. Som Kristoffer udtrykker det, så 'er der nogle, der ikke burde være der', hvis holdet skal have en betydning.

Også Poul oplever problemer omkring den manglende udskillelse af eleverne, og også for hans vedkommende betyder det, at han mister sin interesse for 'den traditionelle klasseundervisning': *"Jeg kan godt lide skole, som jeg har sagt før, hvor man skal måle sig i forhold til sig selv i stedet for at måle sin i forhold til andre. Det synes jeg er ret vigtigt. Jeg kan ikke lide at gå i skole, når der er for meget Jantelov mellem eleverne, og man ikke må vise, at man er dygtig. Altså jeg synes den måde, jeg bedst kan lide at få undervisning på, det er faktisk den eneundervisning, jeg har fået i guitar, fordi der går en time, hvor det handler om mig og mine svagheder og forcer, og hvor jeg finder ud af, hvad jeg kan, og hvad jeg ikke kan, og jeg finder ud af, hvad jeg skal arbejde med for at lære det. Hvor sådan den traditionelle klasseundervisning, den synes jeg ikke så godt om./ Man skal vide, hvad man kan, og så skal man selvfølgelig forbedre det, man kan ud fra det, men man skal ikke måle sig i forhold til andre og man skal ikke måle andre i forhold til sig selv. Og altså det er jo det Janteloven gør, altså hvis man ikke er lige så god som en anden, så skal det godt nok rakkess ned, og det brøds jeg mig ikke om"* (Poul 2000).

Ligesom de forrige informanter rejser Poul således en kritik af den måde, den traditionelle klasseundervisning forløber. Efter hans mening er undervisningen nemlig styret af en 'Jantelov', der dikterer at eleverne skal være 'lige så gode', og at man ikke må 'vise', hvad man kan. Men på denne måde går 'loven' ind og hæmmer elevernes mulighed for at udvikle sig individuelt. For dels vil en udvikling betyde, at man bliver for 'dygtig' og derfor 'skal rakkess ned' af de andre elever. Og dels betyder Janteloven, at eleverne 'måler sig' med hinanden frem for at måle deres egen selvudvikling. På den måde synes målsætningen om at alle skal med og den Jantelov, som Poul beskriver at være to sider af samme sag. Begge er således betegnelser for et bestemt struktureringsprincip i undervisningen om, at det faglige niveau ikke må udskille eleverne. Det fører til, at elever som Poul, Kit og Kristoffer mister deres interesse for at gøre en indsats i skolen. Men det fører også til at elever som Klaus, Pia og Karen oplever at det er deres egen skyld, at de ikke klarer sig i gymnasiet. For når undervisningen sigter mod at få alle med, så må være dem selv, der skulle have ydet en større indsats. På den måde kommer målsætningen om, at alle elever skal med i praksis til at betyde, at ingen elever kommer med. For de ti informanter betyder det, at de mister interessen for den undervisning, der foregår i gymnasiet. I stedet begynder de i stigende omfang at længes efter andre måder at lære på.

Længslen efter andre læringsformer

I sin kritik af den traditionelle klasseundervisning kommer Poul ind på, at han i andre sammenhænge har oplevet, at en undervisningssituation har kunnet bidrage til hans selvudvikling. Når det gælder den 'eneundervisning' i guitaraspil, som han går til privat, har han således ingen problemer med at mærke sin egen udvikling og sine fremskridt. Det hænger sammen med, at undervisningen her fokuserer på ham og hans 'svagheder' og 'forcer', og på hvad han 'skulle arbejde videre med'. På den måde sætter guitarundervisningen ingen lofter for hvor stor en indsats, det kan betale sig for ham at yde. Hans udvikling måles alene i forhold til ham selv. Og måske er denne mulighed for ubegrænset selvudvikling en af årsagerne til, at Pouls interesse for at spille guitar stiger i løbet af gymnasiet, mens hans interesse for de boglige fag omvendt falder.

Også Kristoffer oplever en stigende interesse for at lære noget, der kan bidrage til hans selvudvikling og selvindsigt. Og da gymnasieundervisningen ikke kan bidrage til en sådan læring, begynder han i stigende omfang at være selvstuderende: *"Så gik jeg og rodede med tanker, der stammede fra fire forskellige humanistiske fag – deromkring – og det var spændende, fordi hver dag kunne jeg gå og tænke ting, hvor jeg kunne se sammenhænge (...) Ja, man gik og overraskede sig selv med, at man måske vidste mere end man lige gik og troede, og ellers så lærte man sig selv det. Altså det blev meget sådan selvstuderende – eller ikke meget, men meget mere end man måske kan forvente fra gymnasiet. (...) Altså jeg fandt selv ting frem og begyndte at læse og fik en enorm interesse i det. (...) Altså jeg er helt sikker på, at der er flere inputs, og det er bare noget, du selv skal udvide (...) Især de sidste tre år – ja, de sidste tre år – at se hvordan man bare er blevet mere bevidst. Bevidst om al ting, om verden, man er bare blevet... Nu kan jeg tydeligere se, hvorfor jeg gjorde ting for lang tid siden. (...) Men jeg kunne godt have brugt nogle flere enetimer i gymnasiet"* (Kristoffer 2000).

En af grundene til at Kristoffer i stigende omfang begynder at interessere sig for de humanistiske fag er således, at han oplever, at studiet i disse fag i højere grad bidrager til en udvikling af hans 'bevidsthed'. Han oplever af fagene 'overrasker' ham, at de får ham til at se nye sammenhænge, og at de får ham til at se ting 'tydeligere'. Det skyldes imidlertid ikke den undervisning, han får i de enkelte fag, men i stedet at han i forbindelse med disse fag organiserer sin egen læring og bliver selvstuderende. På den måde er han i stand til at sætte sig ud over nogle af de principper, der ellers strukturerer undervisningen, og som har ført til, at han på mange måder har mistet sin interesse for at gå i gymnasiet. For det første er han som selvstuderende i stand til at sætte sig ud over den gængse faginddeling, således at det bliver muligt for ham at 'rode med tanker fra fire forskellige fag'. For det andet er han ikke længere underordnet målsætningen om at alle skal med. Som selvstuderende skal han kun have sig selv med. Omvendt har han som selvstuderende heller ikke nogen lærer til at inspirere ham til videre udvikling. Derfor oplever han som Poul en stigende længsel efter 'nogle flere enetimer', hvor der var en lærer, som forholdt sig til netop ham og hans videre udvikling. Det er imidlertid ikke muligt inden for rammerne af gymnasiet, og det tætteste han kommer på en lærer, der kan inspirere ham i hans udvikling, er hans lærer i billedkunst. Han beskriver Kristoffer som 'en virkelig karismatisk' person, som får 'sat gang i' hans interesse for at tegne, som ellers var gået i stå på det tidspunkt. Af samme grund er Kristoffers uddannelsesinteresse ved tidspunktet for det første interview at læse kunsthistorie på universitetet.

Hos andre informanter konstituerer undervisningen i gymnasiet i højere grad en længsel efter at lære noget i praksis. Det gælder blandt andet Peter. For ham knyttede de vigtigste læringsoplevelser i folkeskolen sig til to erhvervspraktikker, ligesom at det var i forbindelse med det sidste praktikophold hos politiet, at han konstituerede sin grundlæggende uddannelsesinteresse; nemlig en uddannelse indenfor politiet. Erhvervspraktikkerne varede imidlertid kun en uge hver, og Peter giver derfor udtryk for, at han har savnet mere praktik i skolen: *"Jeg synes godt man kunne have kommet lidt mere ud af skolen og se, altså erhvervslivet i stedet for./ For det var efter jeg var i praktik ved politiet, så synes jeg sådan, da følte jeg mig, da blev jeg sådan mere klar over hvad det egentlig var, jeg ville. Og derefter har jeg bare synes det var spændende (...). Altså alle de der praktiske fag, altså sådan det der ikke er bogligt. Altså sådan hvor man kommer ud (...). Altså der er ligesom et formål med at skulle kunne alt det"* (Peter 2000).

Den praksis, Peter gerne vil lære noget i, er altså arbejdslivet, og det er derfor de to erhvervspraktikker har været så vigtige for ham – faktisk så vigtig at han taler om politipraktikken i alle tre interviews. Det er helt klart denne praktik, der har været det mest 'spændende' i hans skoleforløb. Og det er også denne læringsforståelse, der får ham til at længes efter fagene på politiskolen, som ikke er 'boglige', men handler om 'at komme ud' og kunne noget. Det forestiller han sig vil øge hans motivation for at gå i skole, fordi der så er 'et formål med at skulle kunne alt det'. Også Pernille giver udtryk for en længsel efter en mere praksisorienteret læring end den, hun har oplevet i skolen, og også i hendes tilfælde påvirker denne længsel hendes uddannelsesinteresser. Hun planlægger således at læse til fysioterapeut med den begrundelse, at denne uddannelse giver mulighed for et mere 'praktisk arbejde' med det faglige stof: *"Det burde ikke være så bogligt, det burde være mere fagligt og praktisk arbejde. Dette ville jeg synes var mere fair. (...) Altså for eksempel sådan noget som fysioterapi (...) altså der synes jeg, man har gode muligheder og det er godt tilrettelagt, også med praktisk arbejde. / Det synes jeg måske er lidt åndssvagt en gang imellem, at vi skal være så boglige alle sammen, ikke. Fordi hvad bliver der af dem... altså der er jo nogle, det kan man ikke komme uden om, der er nogle, som ikke er boglige, men hvad skal der blive af dem til sidst (...) hvad skal de lave altså? Det er dem, der kommer til at gå arbejdsløse"* (Pernille 2000).

Ligesom Peter rejser Pernille således en kritik af de boglige og teoretiske fags dominans i gymnasiet, frem for alt fordi hun oplever, at denne dominans har gjort det svært for hende at udvikle interesser i relation til skolen. Hun mener derfor, at det ville være 'mere fair', hvis eleverne også blev bedømt på deres praktiske kunnen. Ligesom Kit og Kristoffer oplever Pernille således, at den nuværende strukturering af undervisningen i gymnasiet er uretfærdig. Men hvor den første kritik går på målsætningen om at 'alle skal med', så gælder Pernilles kritik det efter hendes mening ensidige fokus på elevernes teoretiske og boglige færdigheder.

Også Klaus uddannelsesmæssige interesser relaterer sig til at kunne noget i praksis, og det er blandt andet derfor, at hans store interesse, da han starter i gymnasiet, er faget kemi. *"Kemi, det er et praktisk fag. (...) Fysik, det er udregninger og sådan noget, hvor kemi, så går du ind (...) og laver et forsøg og laver noget reelt kemi, hvor vi kan se, at her sker sgu noget, det er ikke bare nogen teoretiske tal. Det synes jeg er lækkert ved det, at man har noget mellem hænderne. (...) Men så til [studenter]eksamen, der skal du op i en rapport og i et teoretisk emne, og de to ting må ikke have noget med hinanden at gøre. Det vil sige, at*

du har en halv time til at gennemgå to vidt forskellige ting, og det synes jeg er så meget til grin. (...) Altså i kemi, der ville jeg sætte pris på, hvis man gjorde noget al la det, man gør i folkeskolen, hvor man går op til en praktisk eksamen. (...) Der går du ind og laver et praktisk forsøg og forklarer om teorien bag det, og viser at du kan finde ud af at gebærde dig i et kemilokale, og viser at du ikke får tingene til at springe i luften.” / ”Hvor når jeg ellers har lavet boglige ting i gymnasiet, så er det utrolig lidt praktisk, man får prøvet det af på. Så har man siddet og lavet sådan nogle mærkelige eksempler i matematik, der ikke har haft nogen relevans, fordi at nå ja, så har vi en trekant, men hurra, hvor er den trekant i virkeligheden, den er jo bare på et stykke papir” (Klaus 2000 og 2001).

Klaus interesse for kemi hænger på den måde sammen med, at det et fag, han kan sanse og mærke med kroppen. Det er et fag, hvor man kan 'se', at der sker noget, og et fag, hvor man 'har noget mellem hænderne'. Men netop derfor mister han sin interesse for faget i forbindelse med studentereksamen. Her bliver eleverne nemlig bedømt på deres teoretiske formåen, frem for på om de kan 'gebærde sig i et kemilokale'. Det får Klaus til at føle sig 'så meget til grin', og på samme måde som Pernille kritiserer han derfor den manglende anerkendelse af praktiske færdigheder i gymnasiet. Oplevelsen får imidlertid konsekvenser for hans videre uddannelsesinteresser. Efter gymnasiet påtænker han ikke længere at gå i sin fars fodspor og blive kemiingeniør, men overvejer i stedet en praktisk uddannelse som kok.

Der synes på den måde at være en generel tendens til, at de informanter, der har problemer med gymnasiets teoretisk og bogligt funderede læringsformer, giver udtryk for en længsel efter mere praktiske læringsformer. Men også Kit, der ellers har 'let ved' at klare de faglige krav i gymnasiet, konstituerer faktisk sin interesse for at læse biofysik i forbindelse med et virksomhedsbesøg i 3.g. Også for hendes vedkommende synes det at være afgørende, at hun får mulighed for at se faget udfoldet i en praksis – ja faktisk er det så afgørende, at hun, ligesom Peter, fortæller om begivenheden i alle tre interviews. Det der specielt gør indtryk på hende er, at hun i kraft af besøget er i stand til at visualisere sin fremtidige arbejdsposition. Hun kunne, som hun siger, 'se sig selv', og det ændrer hendes 'syn' på, hvad det er hun skal fremover: ”Så var jeg ude på et (...) center med sådan noget mikroteknologi. Og det var, da jeg var derude, at der tænkte jeg bare; okay, her kunne jeg godt forestille mig selv om ti år på en eller anden måde. Sådan man kom bare ind og sådan; bang. Det var sådan lidt underligt, fordi i (...) folkeskolen og 1. og 2. g., når man var ude på sådan nogle virksomheder og sådan noget, så var det bare sådan noget; ja okay fedt, og så fik man måske lidt kage og så fik man fri fra skole. (...) Men der synes jeg i 3.g, når man var ude og kigge, så var det lige pludselig sådan et ændret syn. (...) Altså da jeg stod derude og jeg lige pludselig fik den tanke, nej her kunne jeg da godt se mig selv, så tænkte jeg sådan; hov, ups. Det var sådan helt vildt underligt på en eller anden måde. Men det var også en fed fornemmelse (...), sådan at tænke okay her kunne jeg ende. Og biofysik, det er sådan lidt hen ad, hvad de bruger derude” (Kit 2000).

At fortryde sin indsats

Selvom samtlige informanter påbegynder og gennemfører gymnasiet på baggrund af en interesse for at få en boglig uddannelse, så mister de alle interessen for selve den undervisning, der foregår i gymnasiet. Sagt på en anden måde så handler deres interesse for at gå i gymnasiet primært om at få en studentereksamen. Selve undervisningen opleves mest som noget, der skal overstås. Det får konsekvenser; både for den arbejdsindsats,

informanterne yder og for de strategier, de benytter sig af. Men det får også konsekvenser for den værdi, den enkeltes studentereksamen har samt for hvilke muligheder, informanterne oplever, de har efter gymnasiet. For selvom samtlige informanter søger at minimere deres arbejdsindsats i forbindelse med undervisningen, så ender nogle informanter med en 'høj' studentereksamen med mange muligheder, mens andre ender med en 'lav' eksamen og med en oplevelse af at have begrænsede muligheder. I det følgende vil jeg, med udgangspunkt i Bourdieus begreber om indsats, spilforståelse og udbytte, belyse hvordan de forskelle, der er på informanternes udbytte fra gymnasiet, hænger sammen med, at de positioner, informanterne udøver deres strategier fra, ikke er de samme.

For Karen fører manglen på interesse til, at hun udvikler en strategi, hun kalder 'nødvejen', som blandt andet går ud på, at hun skriver opgaver af fra andre, samt at hun i forbindelse med valget af valgfag vælger de fag fra, som hun 'mindst' bryder sig om. Endelig overlever hun gymnasiet ved i stigende grad at prioritere det sociale samvær med de andre elever: *"Så blev det bare noget med, at man skrev opgaver af ikke. (...) Og jeg vil da sige, at 3g. klart har været det bedste år, fordi jeg efterhånden havde fået valgt det fra, jeg ikke brød mig om, så jeg havde nogle fag, jeg synes meget mere om. (...) Det var også sådan lidt en udvej, eller hvad skal man sige, nødvej./ Og så hjalp det jo også, at jeg kom meget mere ind i det sociale, jeg har virkelig haft det sjovt her i 2. og 3. g, og har virkelig fået noget godt ud af det på den side. Så nu er jeg glad for at jeg har en studentereksamen. (...) Også selv om jeg kom ud med et snit, jeg ikke kan bruge til særlig meget"* (Karen 2003). Umiddelbart virker 'nødvejen'. Karen gennemfører gymnasiet og er retrospektiv 'glad for', at hun har en studentereksamen', ligesom hun er glad for alle de gode venner, hun har fået undervejs. Men samtidig fortryder Karen det udbytte, som hun har fået i kraft af sin studentereksamen. Som hun siger, så kom hun ud med et snit, som hun ikke oplever, hun 'kan bruge til særlig meget'. Selvom hun har fået den boglige uddannelse, som hun gik efter, så oplever hun, at hendes efterfølgende handlemuligheder er meget begrænsede. Blandt andet oplever hun, at hendes eksamensgennemsnit på forhånd udelukker hende fra at læse psykologi på universitetet; noget hun ellers oplever at have en interesse for.

Også Peter står efter studentereksamen tilbage med en tvivl om, hvorvidt de strategier, han benyttede i gymnasiet, nu også var de 'rigtige': *"Jeg tror da faktisk også, at man tit har tænkt den tanke, om det nu var det rigtige man havde valgt og sådan noget, og hvad skulle man egentlig bruge det her til?/ Der er der nogle fag, hvor man tænker man godt kunne have givet den en skalle mere. Altså i nogle af de fag, hvor man havde en tendens til at slippe sådan lettere hen over det (...) Ja, hvor man kunne lave stort set ingenting og så få otte. Hvor man tænker på, hvad nu hvis jeg bare havde gjort lidt mere, så kunne jeg måske have fået ni. Altså det tænker man over bagefter. Men lige der, der tænker man nej, det orker jeg bare ikke (...) Altså hvis man lige pludselig finder ud af, altså det kan da godt være, at jeg skal bruge mit snit til noget. Men når du tager 2g. og sådan noget, der tænkte jeg ikke på, at jeg skulle læse videre(...) Det er først til sidst, at man begynder at tænke på, hvad skal jeg egentlig bruge det her til, hvad skal jeg egentlig videre med. (...) Så nu kan jeg godt tænke sådan, at mit snit, det ikke er højt nok til at komme ind på alt muligt, hvis man nu ville det"* (Peter 2000).

Ligesom Karen har Peter benyttet sig af forskellige strategier til at minimere sin arbejdsindsats i gymnasiet. For Peters vedkommende har strategierne bestået i at slippe

'lettere hen over' skolearbejdet, samt at lave 'stort set ingenting' i de fag, hvor han alligevel opnåede middelhøje karakterer. Men også Peter er efterfølgende kommet i tvivl om, hvorvidt hans strategier nu også var de rigtige? For når han ser på det udbytte, som han har fået med sig på sit eksamensbevis, så oplever han ikke, det er 'højt nok' til, at han kan 'komme ind på alt muligt'. Den forestilling, han havde om at studentereksamen ville give ubegrænsede muligheder viser sig således ikke at holde stik. Et gennemgående træk ved både Peters og Karens strategier er således, at de ikke kæder de strategier, de benytter i løbet af gymnasiet sammen med de positioneringsmuligheder, de ønsker at have efter gymnasiet. Det er først *retrospektivt*, de får en oplevelse af, at deres indsats ikke har været den rigtige. Det var, som Peter udtrykker det, ikke noget han tænkte på, da han gik i 2.g. Både Karen og Peter oplever på den måde, at de ender med det, Bourdieu ville betegne som 'billige' studentereksamener, og det får begge informanter til at fortryde deres indsats i gymnasiet. Og i denne sammenhæng bebrejder de først og fremmest sig selv. Som Peter udtrykker det, så kunne han jo bare have 'gjort lidt mere' og 'givet den en skalle', og han oplever således, at det først og fremmest er hans egen skyld, at han ender med en 'billig' eksamen.

Pia får også først oplevelsen af at have en 'billig' eksamen, da hun får sit eksamensbevis i hånden i forbindelse med den afsluttede translokation. Og ligesom Peter placerer Pia ansvaret hos sig selv. Hun har fået det gennemsnit, hun 'fortjener', for hun kunne bare have ydet en større arbejdsindsats: *"Da jeg havde afsluttet fagene tænkte jeg; gud, hvor er jeg skuffet, ikke, for jeg vidste, jeg kunne gøre det bedre, og hvis jeg havde knoklet hårdere, så kunne jeg godt have fået et større gennemsnit. (...) Så der til dimensionen, da vi havde været oppe og få det [eksamensbeviset] og sådan noget, så sidder jeg ved siden af én, og han var bare så dygtig i klassen ikke, og han havde fået 10,1, ikke, i gennemsnit. Og så tænkte jeg bare, jamen jeg åbner ikke mit her, jeg vil bare ikke åbne det, fordi jeg vidste jeg ville blive så skuffet. (...) På den anden side – jeg har nok fået det gennemsnit, som jeg fortjener, for jeg har heller ikke ligefrem været den bedste elev"* (Pia 2000).

Pia fremstiller således translokationen som en 'sandhedens time'. Det er her, det bliver tydeligt, hvem der har de gode eksaminer og hvem, der som hende, har de 'billige'. På den måde oplever Pia, at bevisoverrækkelsen nærmest foregår som en slags positioneringsspil, hvor der bliver delt 'høje' og 'lave' positioner ud til eleverne. Når Pia ikke har lyst til at åbne sit eksamensbevis, er det således et udtryk for, at hun forsøger at holde sig udenfor dette spil. For i det øjeblik hun åbner beviset, så positioneres hun samtidig som én med et lavt bevis. Også Kirsten forsøger at holde sig uden for det karakterræs og dertil knyttede positioneringsspil, som hun oplever gjorde sig gældende, ikke bare til translokationen, men i hele gymnasietiden: *"Altså det der karakterræs, der har jeg aldrig sådan... Altså jeg har holdt mine karakterer sådan, at det kun er den nærmeste kreds, der kender dem, ikke. Jeg gider ikke konkurrere med andre folk. (...) Jeg har bare mine karakterer. Og jeg ved godt, at jeg ikke kan få de der enormt høje karakterer. / Folk har kigget på deres karakterer og skulle sammenligne med andre. (...) Og det gider jeg ikke, jeg gider ikke det der karakterræs, der er. Det føler jeg ikke er nødvendigt. Altså jeg får de karakterer jeg får, og det er fint nok. (...) Altså selvfølgelig er jeg nervøs, når jeg skal op til eksamen, men jeg lukker det nok inde i mig selv og tænker ikke så meget over det, men der hvor de andre får karakterer, store karakterer, og sådan sidder og herre ryster, så tænker jeg hvorfor er I nervøse, I har da ikke grund til at være nervøse"* (Kirsten 2000).

Ligesom Pia holder Kirsten sine karakterer for sig selv, og også for hendes vedkommende synes det at være et led i en strategi om, at sætte sig ud over det positioneringsspil, der foregår i gymnasiet. For hvis de andre ikke ser hendes dårlige karakterer, så kan det heller ikke få konsekvenser for hendes positionering. Problemet er imidlertid, at det jo ikke er muligt at sætte sig uden for spillet på denne måde. Uanset om Pia og Kirsten ønsker det, så foregår der et karakterræs i gymnasiet, som grundlæggende handler om, hvem der får 'gode' eksaminer og hvem der får de 'billige'. Værdien af ens eksamen defineres således i relation til de andres elevs eksaminer, og det er baggrunden for, at karakterræset medfører en udbredt sammenligning og konkurrence blandt eleverne. Når Pia og Kirsten søger at holde sig uden for dette spil, kan det ses som en form for 'miskendelse' hos dem om, at deres eksamen er lige så god, som alle andre. 'Jeg får de karakterer, jeg får, og det er fint nok', som Kirsten siger. Samtidig synes karakterræset at gøre noget ved hendes krop, hvor det blandt andet kommer til udtryk som nervøsitet. Det er imidlertid en nervøsitet, som Kirsten søger at 'lukke inde i sig selv'. På den måde bliver spillet om karakterer for Kirstens vedkommende til et individuelt pres.

At indtage en privilegeret position

Andre informanter slipper imidlertid bedre af sted med at søge at minimere deres arbejdsindsats. Det gælder blandt andre Kristoffer. Selv om han laver mindre og mindre i løbet af gymnasiet, så ender han alligevel med et snit, der efter hans eget udsagn kan få ham 'ind på det meste': *"Ig. blev så virkelig en positiv overraskelse. (...) Jeg fandt jo ud af, at jeg ville gøre noget for at klare det her – altså klare det godt. Det var måske ikke noget, jeg rigtig fandt ud af, men mere sådan en ting, der måske også er meget typisk for mig, at jeg virkelig gerne vil klare det her godt. Så jeg gjorde meget ud af det i starten, og det blev måske mere intensivt senere, men altså jeg holdt det på et godt niveau gennem gymnasiet, det her med at tage mig sammen selv til de fag, man måske har knapt så meget interesse for. Det var måske lidt med (...) med at jeg kunne se, at OK – nu har jeg tre år, og der er altså en eller anden idé med det, og det er, at man skal have en eksamen, og den skal have et eller andet snit, og man skal have nogle fag på nogle visse niveauer/ Altså hele 3g. lavede jeg virkelig et minimum af lektier. Det virkede godt nok med, at jeg fik kigget lidt på det. Altså hvis man har let ved at forstå det, så er man også privilegeret på den måde"* (Kristoffer 2000).

I modsætning til de forrige informanter, synes Kristoffer altså at have en klar forståelse af, hvad spillet i gymnasiet går ud på; nemlig at få et højt eksamensgennemsnit og et antal fag på de højest mulige niveauer. Han tænker over, hvad det skal føre til, og han mærker en tydelig interesse i 'at klare det her godt'. Derfor er han også i stand til at lægge en succesfuld strategi, der dels går ud på 'at tage sig sammen' til at lave noget i alle fag, dels går på at arbejde 'mere intensivt' i starten af gymnasieforløbet, for så at kunne minimere arbejdsindsatsen senere. Kristoffer slipper på den måde af sted med en indsats, der for andre informanter betyder et markant fald i karakter og en deraf følgende 'billig' studentereksamen. Det skyldes, at Kristoffer i modsætning til disse informanter, har bygget sin position op i starten af forløbet, og det giver ham nogle 'privilegier', som dels udmønter sig ved, at lærerne accepterer hans faldende indsats, dels ved at han har 'let ved' at forstå det faglige stof og kun behøver at 'kigge på det'. Kristoffer er derfor heller ikke 'nervøs' i forbindelse med studentereksamen, fordi han 'vidste', at han nok skulle få 'et fint snit'.

Også Kit oplevede, at hun kunne klare sig med en minimal arbejdsindsats og alligevel få gode karakterer, specielt i faget matematik: *"Jeg tror aldrig, at jeg læste mere end ti sider matematik i gymnasiet, fordi jeg kunne forstå det hele ved at sidde ovre i timerne. (...) Man bliver sådan lidt, hvad helvede altså. Det er jo ikke sådan, at der bliver ringet til ens forældre, hvis man ikke er der til timerne. Så kan man lige så godt tage det stille og roligt og sidde og snakke nede i et hjørne og sådan noget. Også sådan når læreren ved, at man godt kan. Så er det sådan ok, når du sidder og prøver at få de andre til at lære det. / Der er da også mange af lærerne, der sådan; 'nej, mon ikke du snart skulle til at aflevere lidt' og sådan noget. Men altså så har man så lidt ekstra frihed på en eller anden måde, når det er, at man kan finde ud af det, og lærerne ved man kan finde ud af det"* (Kit 2000).

På linie med Kristoffer oplever Kit altså, at hun er privilegeret og har 'lidt ekstra frihed', fordi hun fra start har formået at positionere sig som en kompetent elev. Lærerne 'ved', hun godt kan klare de faglige krav, oven i købet så godt at hun også er i stand til at 'lære' de andre elever noget. Positionen giver hende på den måde en slags 'good-will kapital', som gør hende i stand til at forhandle og omgås krav om fx afleveringer, der ellers opretholdes og sanktioneres overfor andre informanter. Kits privilegerede position skyldes imidlertid ikke udelukkende lærernes anerkendelse. Ligesom Kristoffer oplever hun fra start, at hun har let ved at forstå og følge det faglige niveau, at hun så og sige føler sig 'hjemme' i stoffet. Hendes fortælling viser derved, at der er stor forskel på hvilke forudsætninger og ressourcer informanterne har med sig ind på gymnasiet, og dermed også på den arbejdsindsats, der er nødvendig for at klare sig godt. For Kits vedkommende er det tilstrækkeligt at 'sidde over i timerne'.

Også Poul oplever, at han får en privilegeret position som følge af, at han 'kan finde ud af det', og det betyder at han ikke går ned i karakter, selvom han i løbet af gymnasiet 'nedprioriterer' at lave lektier til fordel for at spille guitar og medvirke i skolekomedien: *"Jeg har indset, at man er nødt til at vælge nogle ting fra, hvis man vil være tilfreds med det man laver. (...) Så altså de eneste lektier jeg har lavet de seneste to år, det har været afleveringsopgaver, fordi læselektier og sådan noget, det har jeg kunne nå i bussen eller i frikvarteret eller et eller andet. Det har jeg nedprioriteret kraftigt (...) Men jeg har så også været rimelig god til at skjule det, hvis jeg ikke har fået læst. Altså bruge den første halvdel af timen på at læse lektier, og så række hånden op i resten af timen. (...) Men altså hvis jeg yder til den karakter, jeg får så..., altså de giver da i hvert fald ikke lavere karakterer end de ellers ville have gjort. (...) Der har også været flere af mine lærere, som har sagt at; 'nå men nu når [skolekomedien] er slut, så får du vel tid til at lave dine lektier igen'. Og så har jeg været nødt til at sige nej, det gør jeg ikke, fordi så skal jeg øve mig på min guitar. (...) Der er så nogle af mine lærere, der har brugt det. Min gamle [sprogslærer], hun kunne godt lide at sætte mig på en musikalsk opgave i stedet for at lave opgaver en gang imellem, for så kunne vi synge en sang i hendes timer"* (Poul 2000).

Poul er på linie med de foregående informanter i stand til at læse spillet i gymnasiet, og lægge det, man kunne kalde en prioriteringsstrategi. Han opprioriterer at aflevere skriftlige opgaver til tiden, således at han undgår at blive noteret for skriftligt fravær, samtidig med at han nedprioriterer sine 'læselektier'; dels fordi han hurtigt kan lave dem i bussen eller i frikvarteret, dels fordi han efter sit eget udsagn er 'rimelig god til at skjule', hvis han ikke har fået læst. Han har således udviklet en teknik, hvor han læser lektierne i første halvdel af timerne og svarer på lærerens spørgsmål resten af timen. Poul har således en fornemmelse

for spillet, og han opnår lige som Kit og Kristoffer en privilegeret position, der gør det muligt for ham at komme gennem gymnasiet med en minimal arbejdsindsats og et højt eksamensgennemsnit. Derudover synes Poul at få ekstra privilegier som følge af, at han er god til at spille guitar. Dels bringer det ham i en position, hvor han kan sige fra overfor lærerens krav. Dels betyder det, at han i nogle sammenhænge får mulighed for at konvertere sin musikalske kapital til boglig kapital, fx når han i et af sprogfagene får lov at akkompagnere i stedet for at lave opgaver, som de øvrige elever.

Betydningen af støtte fra forældrene

Forskellene på værdien af informanternes eksamensbevis hænger således grundlæggende sammen med deres sans for det karakterspil, der foregår i gymnasiet. De informanter, der bedst kan gennemskue spillet, kan også bedst lægge en strategi, så de kommer gennem gymnasiet med lav arbejdsindsats og høje karakterer. Sansen for spillet er imidlertid ikke noget, informanterne alene udvikler i relation til undervisningen i gymnasiet. Også de ressourcer, som de har med sig ind i gymnasiet, synes at spille en væsentlig rolle for hvor 'let', det er for dem at positionere sig på en kompetent og indbringende måde. Dels synes de informanter, der i grundskolen formåede at positionere sig som boglige og kompetente, at have lettere ved at opnå en privilegeret position i gymnasiet. Og dels synes det at have en betydning, hvor meget støtte og opbakning informanterne i løbet af gymnasietiden får fra deres forældre.

Kristoffer oplever det således som en 'force', at han gennem hele sit skoleforløb har kunnet 'bruge' sine forældre som faglige sparringspartnere: *"Også fordi man måske følte, at man lidt havde en force i forhold til sine forældre – måske lidt. Altså jeg har jo altid brugt meget mine forældre til hjælp. / Det har i hvert fald været sådan, at jeg tit er gået hen til mine forældre, når jeg har haft stile, og bedt dem om at læse mine opgaver og få dem til at kigge dem igennem og se hvad jeg kunne gøre bedre, men det har altid været op til mig selv så at lave det færdige resultat. / Men det er meget typisk mig, det der med at jeg kommer hjem, og så snakker jeg med [min mor] om det, og det får jeg bare endnu mere ud af, fordi ... altså i det hele taget bare at have, ikke to lærere, men to personer at snakke med det om"* (Kristoffer 2000). I forbindelse med lektielæsning og opgaveløsning har Kristoffer således fået stor 'hjælp' fra sine forældre, der som nævnt i præsentationen begge er universitetsuddannede. Hjælpen har imidlertid ikke bestået i, at forældre har givet ham 'det færdige resultat'. I stedet har forældrene virket som en slags ekstra 'lærere', der har læst hans oplæg og givet ham råd til, hvordan han skal komme videre. Det har, som han understreger, 'altid været op til mig selv' i praksis at udføre opgaven. Forældrenes hjælp handler således ikke primært om, at de deler deres faglige viden, men først og fremmest om, at de lærer Kristoffer en faglig teknik; nemlig at tage ansvar for sin egen læring.

Også Kit har gennem skoleforløbet fået hjælp fra sine forældre, som først og fremmest har bestået i, at forældrene har fundet matematikopgaver frem til Kit og hendes søskende, sådan at de ikke kommer til at 'kede' sig i matematiktimerne: *"Nu er mine forældre også meget sådan med, at vi skal have lov til at prøve, så hvis vi kommer hjem og siger, at vi keder os i matematiktimerne, jamen så finder de et eller andet sted, hvor vi kan regne et eller andet. (...) Vi skal heller ikke kede os, hvis det er, vi synes det er sjovt"* (Kit 2000). Den hurtighed, som Kit som nævnt oplever giver hende nogle fordele i matematiktimerne, konstitueres således i vidt omfang i familien. Ved at give Kit ekstra opgaver er forældrene således både med til styrke Kits forudsætninger for at klare sig godt såvel som hendes

interesse for faget. Det skal jo være 'sjovt'. Samtidig viser Kits fortælling, at det sjove og interessante ved matematik også hænger sammen med, at der er et fagligt fællesskab omkring faget i familien. Det er således 'vi', der ikke skal kede sig, ligesom det er 'vi', der sidder og regner ekstra opgaver sammen.

Også Kits morforældre, der begge er naturvidenskabeligt uddannede, synes at indgå i dette fællesskab. Specielt oplever Kit, at hendes morfar har været en 'stor støtte' for hende gennem hele gymnasiet: *"Altså det er overhovedet ikke på nogen måde et pres, det er mere sådan, at det er fedt, at der sådan er én, der interesser sig for, hvad man laver, ikke. Og det gør han virkelig, fordi det er ikke noget med, at han lige kigger på forsiden af mine opgaver og så lige kigger på bagsiden, hvor jeg har skrevet de sidste to linier. Han sætter sig ned, og så bruger han den tid til det, man skal bruge for at læse den. Og så kan han finde på at komme bagefter og spørge, nej men hvad betyder det, der står her og sådan noget, hvis det lige er noget, han ikke ved noget om. (...) Altså han går virkelig op i det, ikke. Og det synes jeg, det er fedt at vide, at der er nogle der gør det for én ikke. Så det er mest sådan støttende"* (Kit 2000). Ligesom Kristoffer oplevede det med sine forældre, så oplever Kit, at samtalerne med morfaren er en 'hjælp' for hende. Ikke fordi morfaren kommer med svarerne, men fordi han giver hende den ekstra mulighed – og den ekstra tid – til at reflektere over hvorfor hun har gjort som hun har gjort. Og denne mulighed for selvrefleksion kan meget vel være en af grundene til, at informanter som Kristoffer og Kit klarer sig godt i gymnasiet, trods deres begrænsede arbejdsindsats.

Anderledes forholder det sig for Klaus. Da hans motivationskrise i gymnasiet indtræffer, formår han i lang tid at skjule problemerne for sine forældre, blandt andet fordi forældrene har lange arbejdstider og derfor ikke opdager, at han har meget fravær og ikke laver sine lektier. Men da han i 3.g. alligevel formår at overkomme krisen, så skyldes det netop den hjælp og støtte han får, dels fra en ven, dels fra sine forældre: *"Og han [vennen] tog mig så i nakken og sagde, at nu skulle jeg kraftedeme tage mig sammen. Så han havde fat i mig hver gang, han kunne se, at jeg sad nede i kantinen og sådan ikke rigtig mødte op efter frikvarteret. (...) Så han fik mig sparket gennem hele 2g. Jeg lavede alle min ting..., nej jeg fik faktisk lavet rigtig få af mine ting, men jeg kom til timerne og fik mit fravær ned, sådan at jeg ikke skulle op på særlige vilkår. Og så sluttede vi i 2g., og så var det ligesom om, at mit snit lå rigtig langt nede, jeg havde et snit på under 6. Og så måtte jeg jo lige se mine forældre i øjnene og sige, at det gik sgu ikke så godt, og om de ikke nok ville hjælpe mig. Og det gjorde de så. Det endte så med at (...) jeg begyndte på noget ekstra-undervisning ude på skolen. Og en gang om måneden gik jeg igennem, hvordan det gik og jeg tog op til læreren, min egen lærer, og krævede karakterer, så jeg kunne få at vide hvor jeg lå, og hvad jeg skulle gøre for at det hele kunne komme op ad og sådan noget. Og det gjorde jeg faktisk hver måned i hele 3.g."* (Klaus 2000).

Den hjælp, som Klaus får, består således først og fremmest i, at han bliver bedre til at læse spillet i gymnasiet, og på den baggrund bliver i stand til at lægge en bedre strategi. Dels overholder han i højere grad spillets regler om fremmøde og opgaveafleveringer, dels bliver han i stand til at arbejde målrettet med at forbedre sine karakterer. Hans forbedrede indsats giver da også pote, forstået på den måde, at han gennemfører gymnasiet og ender med et karaktergennemsnit omkring otte. I denne sammenhæng synes hans forældres 'sans' for at læse spillet i gymnasiet at være udslagsgivende. Det er således forældrene, der øger hans boglige kapital ved at sørge for ekstraundervisning på skolen, ligesom det er

forældrene, der udtænker strategien med at 'kræve' et karakterstandpunkt på månedlig basis. Når han ser tilbage på gymnasietiden, oplever han således, at han har lært noget efter hans mening værdifuldt; nemlig 'det der med at hey, det kan godt være, at du lige skulle lave tingene og lige tage dig sammen'. Klaus har således lært, kunne man sige, at 'præje' sig selv, og disciplinere sin krop til at gøre, det der skal gøres.

Andre informanter får nærmest det modsatte af støtte i forbindelse med deres gymnasieforløb. Deres familierelationer er i stedet præget af store sociale og psykiske problemer, der for flere informanters vedkommende betyder, at de vælger at flytte hjemmefra i løbet af gymnasiet. Det betyder imidlertid, at deres hverdag bliver væsentlig mere presset end deres klassekammeraters, og det går blandt andet ud over deres arbejdsindsats. Det oplever blandt andet Pia, da hun i 2.g flytter hjemmefra på grund af problemer med hendes mor og morens voldelige kæreste: *"Jeg følte mig bare så meget ældre på en eller anden måde, ikke. At nogle gange så kunne jeg ikke, så synes jeg med nogle ting, så synes jeg ikke, det var så sjovt mere, vel. Der var nogle ting..., altså jeg følte mig så voksen nogle gange og jeg skulle tænke på mange andre ting end lige; 'jamen vi skal lige ned og lige derhen og lige sidde foran fjernsynet. Det kunne jeg ikke lige, for jeg skulle lige på kommunen, og jeg skulle lige handle og jeg skulle lige dit og dat, og alt sådan noget, og betale regninger og alt sådan noget. Så i forhold til mine kammerater kunne jeg godt føle mig sådan lidt voksen. (...) Men om det har betydet noget for selve skolegangen, det ved jeg ikke, andet end jeg ikke lige fik lavet mine ting til tiden og sådan, det tror jeg er det eneste"* (Pia 2000).

For Pias vedkommende betyder flytningen hjemmefra altså, at hun kommer til at indtage en anden position end sine klassekammerater; nemlig en position som voksen, som betyder, at hun må bruge tid på en masse gøremål, som hendes 'ikke-voksne' klassekammerater ikke behøver. Og det synes blandt andet at være en tid, der tages fra hendes indsats i skolen, hvor hun ikke 'lige' får lavet sine ting 'til tiden'. Også Pernille vælger ved udgangen af 2.g. at flytte hjemmefra på grund af problemer med sin stedfar, som hun 'stort set' ikke snakkede med, fra hun var otte til hun var sytten år gammel. Flytningen betød, dels at hun fik lang transport til gymnasiet, dels at hun måtte arbejde mere for at tjene til sin egen forsørgelse, og det betød, at hun fik en meget presset hverdag. Mange dage stod hun op kl. fem, hun var først hjemme sent om aftenen, og i alle weekender arbejdede hun for at tjene penge til at forsørge sig selv: *"Der har jeg ikke tænkt på så meget andet, end at jeg skulle hjem og sove, fordi jeg var så træt hele tiden, fordi jeg kørte mig selv sådan lidt hårdt. Jeg skulle nå det hele, ikke. Så det har været lidt strengt, men alligevel har det været meget sjovt, fordi jeg har kun gjort det, jeg helst ville kan man sige. (...) Det har da været hårdt, men det har da klart været et valg, fordi jeg ikke ville flytte gymnasium. Det har jeg været for meget luksusdyr til, fordi jeg havde ikke lyst til at komme ud og lære de der nye mennesker at kende, og åh nej, - hvad tænker de om mig? (...) Jeg tog det ikke så tungt, som jeg måske nok burde have gjort, fordi hvis jeg havde gjort det, så havde jeg nok lagt mere vægt på min skolegang, end jeg egentlig gjorde"* (Pernille 2000).

Det at flytte hjemmefra konstituerer således en kropslig oplevelse af pres hos Pernille. Hun synes, det er 'hårdt', hun er stresset og hun går rundt med en konstant oplevelse af træthed. Men også følelsesmæssigt synes flytningen at tære på Pernilles ressourcer, og det giver sig blandt andet udslag ved, at hun ikke har 'overskud' og 'lyst' til at skifte til et gymnasium

tættere på hendes nye bopæl. Samtidig betyder det at flytte hjemmefra, at hun må 'nedprioritere' sin indsats på andre områder, og det får konsekvenser for hendes indsats i skolen. Pernille er således en af de informanter, der ender med en 'billig studentereksamen, og af den grund retrospektivt fortryder sin indsats. Hun 'burde' nok have vægtet sin skolegang højere. Samtidig understreger hun, at beslutningen om at flytte var hendes eget 'valg', og at hun alene gjorde det, hun selv 'ville'. Gennemgangen af de ti informanternes fortællinger viser imidlertid, at det kun er Pia og Pernille, der har mødt forhold i deres familier, som har fået dem til at flytte hjemmefra i løbet af gymnasiet. På den måde har ikke alene forældres uddannelsesniveau, men også deres opbakning og støtte, betydning for, hvilken indsats informanterne har kunnet yde i gymnasiet, og dermed også for det resultat, de får med sig. Omvendt skal det ikke underkendes, at både Pia og Pernille rent faktisk tager en selvstændig beslutning om at flytte hjemmefra, og at de i den forbindelse oplever subjektiv 'lyst' og motivation i forhold til aktivt at forme rammerne for deres eget liv. Det er bare ikke en lyst og motivation, der virker som en ressource i forhold til at klare gymnasiet.

Huen som symbol og kapital

Uanset forskellige udgangspositioner, og diverse motivationskriser og karakterdyk, ender alle informanterne med at gennemføre gymnasiet. Og det for alles vedkommende med en oplevelse af, at de trods alt har opnået noget; nemlig den hvide studentehue og den symbolske betydning, som de oplever, omgiver huen. Mange informanter fortæller således om, hvordan deres studentereksamener, uanset karaktergennemsnittets størrelse, blev mødt med stolthed og rituelle fejringer fra deres familiers side. Det gælder ikke mindst de informanter, der oplevede at være 'den første student i familien'. Uanset hvad der sker undervejs, så har den hvide hue en stærk symbolværdi. Og hvis man vender tilbage til informanternes begrundelser for at vælge gymnasiet, så er det netop denne symbolske betydning, der synes at gøre studentereksamen til en praktisk nødvendighed for et stadig stigende antal unge. Den hvide hue opleves simpelthen som en nødvendighed, hvis man på længere sigt ønsker adgang til samfundets privilegerede positioner. Derfor virker det også indlysende, at huen fejres så massivt, som det er tilfældet.

Samtidig viser informanternes fortællinger også, at gymnasiet i dag danner ramme om flere paradokser. For det første synes der at være forskel på huens symbolske værdi og så den værdi, som den i praksis udgør for den enkelte informant. Nogle informanter oplever som nævnt at have et snit, der 'kan få dem ind på det meste', mens andre står tilbage med en følelse af at have en 'billig' studentereksamen. En oplevelse, der fører til, at mange på forhånd udelukker sig selv fra at søge en række videregående uddannelser. For denne gruppe har studentereksamen måske nok en symbolsk værdi, som de kan fejre, men når det kommer til valget af videregående uddannelse, udgør den kun i begrænset omfang en reel kapital. Der sker altså noget i løbet af gymnasiet, der påvirker informanternes perspektiv på deres videre muligheder. På dette punkt synes Bourdieus pointe om, at den tiltagende uddannelsesinflation i de vestlige samfund hænger sammen med en ny form for social selektion; 'outcast on the inside', på mange måder at kunne overføres til gymnasieskolen i dag. I dag har de fleste unge, der har lyst til at komme i gymnasiet, også mulighed for det. Selektionen af de unge finder således ikke sted ved indgangen til gymnasiet. Til gengæld tyder analyserne i denne undersøgelse på, at der finder en udbredt selektion sted *indenfor* gymnasiet. Selvom samtlige informanter vælger gymnasiet på baggrund af en interesse for at få en boglig uddannelse, så oplever en gruppe af informanterne, at en række uddannelser

ikke længere er sandsynlige for dem. Og de oplever, det er deres egen skyld. De kunne jo bare have ydet en større indsats.

Spørgsmålet er så, om en større arbejdsindsats ville have hjulpet disse informanter, og det bringer mig frem til et andet paradoks; nemlig målsætningen om, at alle skal med. For som informanternes fortællinger viser, synes undervisningen ikke at få nogle af informanterne med, det sker bare på forskellig måde. Selvom de kompetente elever også mister deres interesse for de boglige fag i løbet af gymnasiet, så er de stadig i stand til at læse spillet og lægge en succesfuld strategi; nogle med hjælp fra deres forældre. For dem er der ingen modsætning mellem at minimere sin arbejdsindsats og samtidig kunne positionere sig som kompetent. Det hænger sammen med, at arbejdsindsatsen ikke er det afgørende. Det afgørende er, om man formår *at skjule*, at man minimerer sin indsats. Og det er det, de ikke-kompetente elever ikke kan. Når de mister deres interesse, så forsøger de ikke at skjule, at de ikke laver noget. De er stille, pjækker og lader være at aflevere deres opgaver. På den måde bliver elevernes manglende interesse for undervisningen en væsentlig del af den måde, selektionen i gymnasiet fungerer. Ud fra denne betragtning er målsætningen om, at alle skal med, udtryk for en miskendelse, der er med til at få selektionsprocessen til at virke. Alle skal ikke med, men alle skal tro, at de kan komme med, hvis bare de yder en større indsats.

Samtidig viser informanternes fortællinger også, at selektionsprocessen har nogle uintenderede konsekvenser. Informanterne mister rent faktisk deres interesse for de boglige fag og den traditionelle klasserumsundervisning i løbet af gymnasiet, og det får konsekvenser for deres videre uddannelsesplaner. Som det er blevet belyst i afsnittet, så har Kristoffer fx opgivet at tage en uddannelse indenfor naturvidenskab, Pia har opgivet at blive forfatter og Klaus har opgivet sin oprindelige plan om at blive kemiingeniør. Samtidig synes de interesser og længsler, som informanterne får, at relatere sig til oplevelser, de har fået uden for gymnasiet, fx i fritidslivet og i forbindelse med erhvervspraktikker og virksomhedsbesøg. Manglen på motivation og interesse hænger således også sammen med, at informanternes uddannelsesinteresser konstitueres andre steder end gymnasiet, og det er netop disse 'steder', der vil være i fokus i resten af dette analysekapitel.

At dyrke en fritidsinteresse

Fritiden som første og gennemgående interesse

Hvor skolen som beskrevet viste sig at have en begrænset betydning for informanternes uddannelsesinteresser, så viste fritidslivet sig til gengæld at have en overraskende stor betydning. De fleste informanter fortæller således om interesser, som de har fået i forbindelse med fritidsaktiviteter, og for mange informanter er fritiden det landskab, som har størst betydning for deres konstituering af uddannelsesinteresser og –planer. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at flere informanter indleder det første narrative interview med at fortælle om deres fritidsinteresser, ligesom mange også i forbindelse med det afsluttende interview, peger på fritidsinteressen som det, der har haft størst betydning for deres uddannelsesforløb.⁴⁰ Fritidsinteressen synes på den måde at være afgørende både

⁴⁰ Procedurene for de tre interviews er gennemgået i kapitel 2.

for disse informanternes positioneringsforløb såvel som for deres konstituering af uddannelsesinteresser.

Både Klaus, Pernille og Pil indleder således deres uddannelsesbiografiske fortælling med at fortælle om deres fritidsinteresser:

”En af de største ting, og en af de første ting, som sådan stadig betyder noget for mig, det var i hvert fald, at jeg blev spejder tilbage i syvogfirs, og det er jeg så stadigvæk” (Klaus 2000).

”Mine forældre blev skilt, da jeg var to. Og ja så boede jeg så i en meget lille by, hvor jeg startede på, hvad der nok også har hjulpet til, hvad jeg regner med bliver min fremtidige uddannelse. Jeg startede på gymnastisk, da jeg var to faktisk. Og det har jeg så dyrket lige siden” (Pernille 2000).

”Jeg blev født i 1980 et sted i Jylland. Og så flyttede min mor og far til [en lille provinsby], fordi mine forældre blev lærere der. Og der har vi så boet lige siden. Og det er jo en hyggelig lille by (...), den tror jeg har betydet meget for mig. Og der spillede jeg så i [byens] marinagarde, der startede jeg, da jeg var 9. år. (...) Og efter tre år, der begyndte jeg også i orkester i [en større by]. Og så har jeg i lang tid haft musik, lige siden jeg var ni år. Og det resulterede så i, at jeg søgte optagelse på et gymnasium inde i København (...) som også havde sådan en musikeruddannelse, så man kunne forberede sig til konservatoriet” (Pil 2000).

For disse informanter er påbegyndelsen af deres fritidsinteresse således noget af det første, de kan huske, og det er en begivenhed, der nævnes på lige fod med deres egen fødsel og deres forældres skilsmisse. Fritiden er således en af de første sammenhænge, hvor disse informanter positionerer sig som et subjekt; det er der, deres historie begynder. Informanterne har desuden en meget detaljeret hukommelse, når det gælder deres fritidsinteresser. Fx kan de huske præcist hvilket år, de startede, hvor gamle de var og hvor de boede. En sådan detaljeringsgrad optræder omvendt ikke i forhold til informanternes fortællinger om deres skoleforløb. Her har informanterne ikke samme klare erindring om alder og årstal, og flere informanter berørte kun deres skoleoplevelser, efter at jeg som interviewer havde bragt emnet på banen. Fritidsinteresserne synes således at have en helt central betydning, når informanterne selv skal fremstille deres positioneringsforløb. Samme tendens går igen, når informanterne ved det sidste interview skulle samle op på, hvad de oplevede havde haft størst betydning for deres forløb. Også i denne sammenhæng pegede flere informanter på deres fritidsinteressen, som det, der havde haft størst betydning for, at de var havnet, der hvor de var:

”Det har helt klart været spejder. Det har hele tiden betydet utrolig meget for mig. (...) Det er jo nok noget med tankegangen, der er omkring spejder, og nogle af alle de fede oplevelser, som spejder har givet mig” (Klaus 2003).

”Altså jeg tror, at det var i fjernsynet, da jeg så Billy Cross spille, og så tænkte jeg at det ville jeg også. (...) Altså jeg ved ikke, hvorfor det lige er den fredag aften, der har sat sig fast. Men det er den altså. Jeg har jo set massere af guitarister både før og efter den aften. Men lige netop det der, det har altså virkelig sat sig fast” (Thomas 2003).

"Jeg ved ikke, jeg har altid haft det sådan. Jeg tror ikke, jeg var andet end otte år gammel, da jeg sagde, at jeg ville være fysioterapeut. Men det er nok også, fordi jeg har været aktiv gymnast hele mit liv og altid har trænet med alle mulige ting" (Pernille 2003).

Fritiden vigtigere end skolen

Også når det kommer til informanternes konstituering af uddannelsesinteresser, spiller fritidsinteresser en altafgørende rolle. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at mange informanter oplever fritiden som et vigtigere rum for deres konstituering af lyst og interesse end skolen, som mange mest af alt oplever som 'kedelig'. Det gælder blandt andre Pernille. Hun nævner overhovedet ikke skolen i sin indledende fortælling, og da jeg efterfølgende spørger ind til, hvordan hun oplevede sit grundskoleforløb, svarer hun således: *"Jeg gik der bare. Altså det var ikke fordi, jeg var overdreven aktiv med lektier og sådan noget. Jeg lavede gymnastik, og det var det (...) Jeg fulgte med altså, og lavede det, jeg skulle lave, men heller ikke mere.(...) Jeg har jo gjort det, jeg skulle, så min mor har ikke rigtig haft noget at brokke sig over. (...) Det var da ok, jeg havde da masser af gode venner og veninder og sådan noget, men det var vist, hvad det var. Det var ikke så meget skole og lektier for mig. Det skulle bare overstås. / Det er ikke noget med, at jeg har været sådan; 'åh, jeg gider ikke gå i skole' og 'udrr – jeg er træt af det' og sådan noget, sådan har det ikke været. (...) Det er bare et sted man er fem-syv timer om dagen, og så tager man hjem, og så tager man videre. Det har ikke været så meget mere for mig" (Pernille 2000).*

Pernille oplever således grundlæggende skolen som en forpligtelse. Det er noget, der 'bare skal overstås', så hun kan komme 'videre', ligesom det er noget, hun primært gør, fordi andre, fx hendes mor, siger hun skal. For Pernille selv var det hendes fritidsinteresse, at dyrke gymnastik, der betød noget i folkeskolen. 'Jeg lavede gymnastik, og det var det', som hun selv udtrykker det. For Pernilles vedkommende er fritidsinteressen altså vigtigere end skolen, og det skyldes frem for alt, at det er i forbindelse med gymnastikken, hun kropsligt oplever lyst og interesse; ikke bare i løbet af folkeskolen, men gennem hele hendes positioneringsforløb: *"Det giver mig glæde og sammenhold. Jeg kan godt lide samværet med andre mennesker og sådan noget. Det er også derfor jeg har valgt at være træner, for at bringe glæden videre eller hvad skal man sige. Fordi det har så stor betydning i mit liv. Jeg prøvede i 2g., hvor jeg var blevet skadet og sådan noget, da prøvede at ; nej nu skulle jeg ikke træne og sådan noget, fordi at nej, det havde jeg ikke rigtig tid til og sådan noget, og jeg skulle også lave lektier og sådan nogle ting. Så forsøgte jeg helt at stoppe med at lave gymnastik, men det kunne jeg slet ikke. Så startede jeg en gang om ugen, men åh det var heller ikke nok, og så trænede jeg så to gange om ugen. Det er jeg så blevet ved med, fordi at jeg kan ikke undvære det, der mangler et eller andet så/ Og jeg træner også selv, det er sådan, at jeg slet ikke kan lade være med at hoppe lidt rundt hjemme i stuen" (Pernille 2000).*

For Pernille er gymnastikken således en så vigtig en del af hende, at hun ikke kan undvære den. Hun kan, som hun siger, 'slet ikke lade være med at hoppe rundt'; det at dyrke gymnastik er simpelthen en integreret del af hende selv. Pernille mener selv, at hendes interesse hænger sammen med to ting. Dels giver gymnastikken hende en oplevelse af glæde, og det er blandt andet denne oplevelse, hun ønsker 'at bringe videre', ved også selv at blive træner. Og dels oplever hun, at det stærke sammenhold på hendes gymnastikhold, øger hendes motivation for at træne. Noget tilsvarende gør sig gældende for Karen. For

mens hun, som beskrevet i foregående afsnit, primært oplever skolen som kedelig, så oplever hun en stor interesse i forbindelse med hendes fritidsinteresse; at spille basket. Og selvom hun i udgangspunktet begynder at spille basket, fordi både hendes far og storebror har spillet basket på landsholdsniveau, så gør hun hurtigt interessen til sin egen: *"Så fik jeg en masse til at begynde fra min klasse og fra min parallelklasse. Og så blev vi bare et hold, som så fulgte hinanden i otte år eller sådan noget, hvor vi havde det, vi fik det så sjovt altså. Og det gav en masse, vi brugte..., jamen, jeg brugte al min tid på basket. (...) Det var bare sådan, hele min folkeskole det var basket (...) Det var jo et samvær altså. Eller noget socialt med en masse mennesker. (...) Jamen, man begynder til et eller andet, der interesserer én, og vi blev ret gode, og man er sådan fælles om noget"* (Karen 2000).

Også for Karen er folkeskoletiden lig med hendes fritidsinteresse. Det er den, der fylder mest i hendes fortælling, ligesom det også er den, hun i praksis brugte mest tid og energi på. Og ligesom Pernille fremhæver Karen det sociale sammenhold på holdet. Hendes oplevelse af interesse hænger i høj grad sammen med, at hun indgår i et interessefællesskab, hvor man netop er 'fælles om' at dyrke sin interesse og lyst til at spille basket. Hendes interesse handler således ikke om at positionere sig som et individ, men om at positionere sig som en del af et hold, og det kommer blandt andet til udtryk ved, at hun i denne del af fortællingen grammatisk benytter sig af vi-form. Derudover synes Karens interesse også at hænge sammen med, at hun i forbindelse med basket er i stand til at positionere sig på en kompetent måde. For mens hun i skolen først og fremmest blev positioneret som stille og uintelligent, så var hun faktisk 'ret god' til at spille basket, ligesom hun også er i stand til at positionere sig som en handlekraftig og initiativrig aktør, der 'får' andre til at begynde på holdet.

Også for Klaus hænger hans store interesse for at være spejder sammen med, at det sammenhold, han oplevede i forhold til spejder, var langt større end det, han oplevede i skolen. For mens han i skolen gennemgående oplevede at blive positioneret som den nye elev uden for klassens fællesskab, så oplevede han som spejder at være en del af et stort fællesskab: *"I folkeskolen, da var jeg ikke skide social (...) Jo med spejder var jeg social, jeg havde utrolig meget med spejder, og det har jeg stadigvæk, det var min hovedsagelige vennekreds. / Jeg var jo også spejder, før jeg startede i skolen, ikke også. Og så startede jeg et nyt sted der efter 3. klasse, det var sådan lidt, jeg kendte ikke rigtigt nogen af dem. (...) Men jeg kendte stadig mine spejdere, de var jo de samme, fordi dem havde jeg ikke skiftet ud./ Og så det at komme ud, så møder man bare 300 andre, der var lige så meget spejdere som én selv. Det synes jeg egentlig var meget fedt, hvor der, når man så stod i klassen, så var det sådan lidt; 'ja, ja bare gå rundt og binde små knuder og følge gamle damer over vejen og lave bål'. Og det følte jeg sådan lidt, jamen, det ved jeg ikke, det var bare irriterende, og så gad jeg dem ikke. (...) Altså når man har valget mellem at rende rundt med dem, og så nogle af de andre spejdere, som der på en eller anden måde forstår én, ja så valgte jeg dem"* (Klaus 2000).

Pia kan fortælle om lignede oplevelser. For hvor fællesskabet i hendes gymnasieklasse først og fremmest handlede om at få den højeste karakter, så oplevede hun et helt anderledes sammenhold og interessefællesskab på hendes håndboldhold. De var sammen om noget, og det øgede hendes glæde og lyst til at spille håndbold: *"Det at komme ud og lave noget andet sammen med folk end at sidde..., For eksempel i gymnasiet sad jeg og læste, det var jo primært det, man lavede sammen med dem. Og jeg kan huske, at jeg var*

så glad hver gang jeg skulle til håndbold, ikke, fordi så kom jeg ud og snakkede med nogle andre mennesker om noget andet end lige lektier altid. Så altså man får et andet sammenhold. Selvefølgelig havde jeg et sammenhold sammen med klassen og nogle af de veninder, jeg havde der, men det var et helt andet forhold jeg havde til dem jeg spillede håndbold med. (...) Fordi når vi var sammen, så drejede det sig om nogle andre ting. (...) Når vi var ude og spille håndbold, så var vi der for at vinde og have det sjovt, ikke. I gymnasiet, der drejede det sig om at få den højeste karakter og sådan, der i håndbold, der var vi sådan lidt mere på lige fod, ikke. Så det var nogle andre ting, det lige drejede sig om, så skulle man ikke lige tænke lektier hele tiden. Så det var meget rart” (Pia 2000).

Som det kommer frem i Pias fortælling, så foregår der også en konkurrence i forbindelse med håndbold; fx betyder det meget for holdets sammenhold, om de er i stand til at vinde. Men det er en konkurrenceform, som Pia befinder sig bedre med. Dels fordi hun indgår i konkurrencen som del af et hold, og ikke, som i gymnasiet, står alene. Og dels fordi hun i forhold til håndbold oplever, at hun er mere ’på lige fod’ med de andre aktører. Det hænger sammen med, at hun i forhold til håndbold rent faktisk er i stand til at positionere sig på en kompetent måde, og ikke som i skolen positioneres som ’en bølge’, der ikke kan finde ud af det faglige. Denne sammenhæng mellem kompetence og lyst kommer Pia også ind på i forbindelse med interviewet i 2001: *”Det var også meget rart at, altså når man var god til det. Der var en overgang, hvor jeg var rimelig god til det, så altså at blive rost og sådan, det betydet meget (...) Og altså at vinde en kamp, det er også meget rart. Altså det er en god følelse” (Pia 2001).*

Både Pia og de forudgående informanter føler sig således som langt mere kompetente i relation til deres fritidsinteresser, end de gør i relation til skolen; blandt andet fordi de her oplever at blive anerkendte for deres indsats. De er faktisk gode til noget, og de er i stand til at vinde. Dertil kommer, at den anerkendelse informanterne får i fritidslivet også vedrører deres sociale kompetencer; fx i forhold til at få sammenholdet på holdet eller i spejldertroppen til at fungere. Der synes derfor at være en tendens til, at de informanter, der har en interesse for at ville hjælpe andre, i højere grad oplever, at de kan bruge deres interesse i forhold til fritidslivet. Den store betydning, som fritiden har for informanternes oplevelse af interesse og lyst, hænger således også sammen med den forståelse af kompetence og læring, som informanterne møder i deres fritidsliv.

Fritiden som udgangspunkt for læring

Også Pil oplever, at hendes fritidsinteresse giver hende en langt større oplevelse af interesse, end det at gå i skole. I forhold til skolen havde Pil således ikke det store at fortælle; *”Der synes man bare skolen var kedelig eller et eller andet”,* svarer hun, da hun på min opfordring bliver bedt om at fortælle om sin skoletid. Anderledes forholder det sig med hendes fritidsinteresse; at spille musik. For i denne sammenhæng oplever Pil en stor lyst, og det hænger blandt andet sammen med den måde, der bliver undervist på i hendes orkester: *”Da jeg gik i [pigegarden], der var det den samme dirigent, og så spurgte hun og jeg ikke ville med derud og spille [i orkesteret i en større by], fordi de manglede en og det kunne jeg jo godt. Og så..., jamen det var fordi, at det var lidt mere seriøst, det var sådan lidt med, fordi at det ikke var en garde samtidig, det var kun orkesteret, så der kunne man sådan koncentrere sig om selve musikken. Og der begyndte det så at blive mere spændende, så derfor ville jeg gerne spille i det der landsdækkende noget, så der spiller man noget mere original musik for den slags orkestre, og det fede er at kunne sidde og*

mærke, at man er med til at lave noget musik, der bare er rigtig lækkert. Det at man kan føle, at det bare er rigtig god musik, det synes jeg er rigtig fedt. (...) Og den dirigent, vi har haft, han er sådan en, at når han stiller sig op, så har man virkelig lyst til at spille, så får man rigtig meget lyst til at spille, og man får lyst til at give alt hvad man har, fordi han er bare så inspirerende. (...) Altså det er det at være med til at lave musik, det synes jeg bare er rigtig, rigtig fedt” (Pil 2000).

Også for Pils vedkommende hænger lysten til at spille musik sammen med, at hun i denne sammenhæng er i stand til at positionere sig på en kompetent måde. Det er vigtigt for hende, at hun er med til at lave noget ’rigtig god musik’, ligesom hun synes, at det at spille bliver ’mere spændende’, da hun oplever at blive udtaget til et ’landsdækkende orkester’. Men også den måde, selve øvningen i orkestreret er tilrettelagt på, øger hendes interesse og motivation. Noget af det, der gør det spændende at spille i orkestreret er således, at der bliver arbejdet ’seriøst’ og ’koncentreret’ med musikken, og at den ansvarlige dirigent er ’så inspirerende’, at Pil får ’lyst til at give alt’, hvad hun har. Fritidsinteressen synes på den måde at give Pil nogle læringsoplevelser, som hun ikke på samme måde får i skolen.

Kristoffer kan fortælle om tilsvarende oplevelser. For mens han som beskrevet gennem gymnasiet oplevede en stigende længsel efter undervisning, der kunne bidrage til hans selvudvikling og personlige vækst, så oplevede han, at den undervisning, han fik i forbindelse med sin fritidsinteresse; at tegne, netop bidrog til en sådan udvikling. Allerede i folkeskolen oplevede Kristoffer således en stor interesse for at sidde og tegne, og interessen blev yderligere forstærket, da hans mor melder ham til privatundervisning hos en ’professionel’ tegner: *”Jeg har altid været mere tegnende end de andre, og mig og ham [min ven], som jeg gik sammen med, vi kunne sagtens sidde i timerne med et stykke papir og tegne. Og jeg tror det er noget, altså de er stadig gode venner, min mor og hans mor, og de fandt så ud at melde os til noget undervisning sammen. Hans mor er arkitekt, så hun har også haft nogle forbindelser på den måde, og hun kendte så ham tegneren, den professionelle tegner, som så tilbød os den her eneundervisning. Og jeg tror det begyndte i 8. klasse. Og det var måske også mest for, sådan som forældre tit kan gøre med sådan noget her, man ser sådan i det små, hvad det er ens barn interessere sig for, og så prøver man at sætte det i gang. Og det var måske på den måde, det rigtig blev startet, for ham her tegneren, han var jo fantastisk altså” (Kristoffer 2000).*

Også Kristoffer oplever således, at de undervisningsformer, der blev benyttet i forbindelse med hans fritidsinteresse, i højere grad vækker hans lyst og motivation. Dels virker det motiverende, at undervisningen er organiseret som private enetimer, og dels underviser tegnelæreren på en måde, der ’sætter gang i’ Kristoffers egen lyst til at tegne. Denne oplevelse af lyst og personlig udvikling, oplever Kristoffer, som tidligere beskrevet, gentager sig i forbindelse med billedkunstundervisningen i gymnasiet. Også her var lærerens personlige udstråling og engagement katalysator for Kristoffers egen motivation til at blive bedre. Både som fritidsinteresse og som valgfag giver tegningen således Kristoffer mulighed for at arbejde med de læringsformer, han befinder sig bedst med, og det viser sig at have stor betydning for hans konstituering af uddannelsesinteresser. De læringsoplevelser, han har i forbindelse med tegning, udgør således en væsentlig baggrund for, at Kristoffers uddannelsesinteresse efter gymnasiet er at læse kunsthistorie. Men som Kristoffer også kommer ind på, så er det ikke ham selv, der tager initiativ til at opsøge denne form for målrettet læring og kvalificering i forbindelse med fritidslivet, men

derimod hans egen og hans vens mor. Også når det gælder fritidsinteresser, har familiens 'kendskab' og støtte således en indflydelse på hvorvidt en interesse bliver til en uddannelsesinteresse.

Også Poul begrundet sin store interesse for at spille guitar med, at den undervisning, han får i denne sammenhæng, i højere grad motiverer ham til 'at arbejde' med at blive bedre: *"For det første kan jeg godt lide at spille for publikum, jeg kan godt lide det adrenalin, jeg synes man får. Jeg kan ikke lide det, mens jeg er på, men jeg kan godt lide det bagefter. I hvert fald med klassisk kan jeg ikke lide det, når jeg er på, fordi det..., hvis jeg laver en fejl i klassisk, så synes jeg, at det høres tydeligere, end hvis jeg står med en elguitar og spiller rock. Men hvad jeg også godt kan lide, det er, at musikken har jeg været nødt til at arbejde for. Jeg har altid haft det sådan med skolearbejde og sprog og sådan noget, der har jeg altid fået karakterer i den højeste ende af skalaen (...) og jeg har egentlig aldrig skulle arbejde særlig meget for det. Men det har jeg med musikken. Også fordi at ved musikken, der har jeg individuel undervisning en gang om ugen, så der skal jeg gøre fremskridt i forhold til mig selv, og ikke i forhold til den proportion, som min klasse gør"* (Poul 2000).

Det, der specielt tiltrækker Poul ved guitarundervisningen er således, at undervisningen specifikt fokuserer på hans individuelle kunnen samt, at den konkretiserer, hvad han præcist skal gøre for at blive bedre. Det er, som Poul er inde på, 'tydeligt' hvornår han laver en fejl, ligesom det også er tydeligt, hvordan han skal gøre fremskridt. Det er blandt andet noget, han kan mærke rent kropsligt som adrenalin, når han spiller koncert. Han har simpelthen lyst til at strække sig til det yderste af sin formåen. Kit har det på samme måde i forbindelse med sin fritidsinteresse, hvor hun dyrker svømning på 'eliteplan'. Også hun føler sig her motiveret til at 'gøre det perfekte', og det skyldes frem for alt, at den undervisning hun får, fokuserer på hendes individuelle kunnen: *"Jeg er rimelig sådan selvstændig, når det kommer til det. Altså jeg har valgt sådan en individuel sport, ikke, frem for fx holdsport eller sådan noget, fordi jeg har det meget med om det er godt nok, det jeg gjorde, jamen altså det er mig, der skal gøre det godt, ikke. (...) Altså jeg synes, det er fedt, det der med at man stiller sig op, ikke og så er det bare dig, og så har du bare..., ok det er nu, og du har lige under to minutter og du skal gøre det perfekte, ikke. Det synes jeg er fedt. Også det der med, at det er mig selv, som det afhænger af"* (Kit 2000).

Både Kits og de tre forrige informanternes fortællinger viser på den måde, at den undervisning, de får i forbindelse med deres fritidsinteresser, i højere grad formår at stimulere deres lyst og interesse end den undervisning, de modtager i skolen. Det hænger først og fremmest sammen med, at fritidsundervisningen foregår som en slags personlig coaching, hvor informanterne oplever at få en individuel feedback på, hvordan de konkret kan blive bedre. Undervisningen handler således ikke som i skolen om at få alle med, men om at få hver enkelt deltager med. På den måde synes fritidsundervisningen at give informanterne den personlige udvikling, som flere af dem gav udtryk for, at de manglede i gymnasiet. Men den konkrete og personlige coaching tiltaler også de informanter, der i skolen længtes efter mere praksisorienteret læring. Det gælder blandt andre Pernille. For mens hun som beskrevet mest af alt synes, at den teoretisk funderede undervisning, hun fik i skolen, var kedelig, så har hun en helt anderledes oplevelse af interesse i forbindelse med undervisningen i gymnastik. For her er undervisningen nemlig rettet mod, hvordan hun konkret kan gøre noget med sin krop i praksis. Og denne læringstilgang oplever hun faktisk, det er muligt at videreføre, da hun vælger idræt som valgfag i 3.g:

Camilla: "Hvis du sammenligner med gymnastikken, hvad er det så, der gør, at for eksempel matematiktimerne er kedelige?"

Pernille: "Det er fordi, man sidder stille. Altså jeg er bedst til, at jeg skal ud og bevæge mig og sådan noget. Det er også derfor, at jeg har idræt her i 3.g., det har været nogle gode timer, i stedet for bare at sidde på sin flade, så at komme ud og bevæge sig lidt, det er da mere mig, det er meget rart. / Men her i 3.g., hvor jeg har haft idræt, der har jeg også haft noget fysiologi og psykologi og anatomi og alt det der. (...) Altså idræt i teori-afsnittet. (...) Og det har jeg synes var enormt spændende. Det har været svært, men det har været spændende. (...) Men altså på et eller andet punkt, så kan du mærke teorien på dig selv. Hvis du trykker der, så gør det ondt, ikke. Og det er også en del af teorien. Matematik, nå ja fem plus fem er ti, altså det kan jeg jo ikke... jo, jeg kan bruge det, når jeg står nede i Føtex og skal handle eller et eller andet. Men ellers så er det ikke noget, der påvirker mig" (Pernille 2000).

For Pernille er det altså vigtigt at kunne bruge sin krop aktivt i de lærerprocesser, hun indgår i. Denne læringstilgang oplever hun imidlertid ikke er mulig i forbindelse med de teoretisk funderede fag i skolen, som fx matematik. Her skal man bare sidde stille og lytte. I forbindelse med idrætsundervisningen i gymnasiet oplever Pernille imidlertid, at hun kan overføre den praksisorienterede læringstilgang, som hun kender fra fritiden, til et teoretisk skolefag. Det hænger sammen med, at det i dette fag er muligt for hende at overføre teorien til sin egen praksis. Hun kan, som hun udtrykker det, 'mærke' teorien på sig selv, og det opretholder hendes interesse for faget; også selv om det er 'svært'. Peter kan fortælle om en tilsvarende oplevelse. Også for hans vedkommende var hans fritidsinteresse; fodbold, vigtigere for ham end skolen, men også han oplever at, at idrætsundervisningen i 3.g formår at videreudvikle hans praktiske forståelse: *"Jamen man passede bare sin skole og havde lidt venner og dyrkede sin fritidsinteresse. Og fritidsinteressen var nok det, der stod højest på listen, ikke, i de år der. / Så der valgte jeg idræt i 3.g. og det var meget af interesse, fordi jeg har måske ikke tænkt så meget over det, at der også sådan var meget teori, men der er også meget det der praktiske, (...) og det følte jeg, at jeg var god til. Og så da vi endelig var kommet i gang med faget, så fandt jeg ud af, at det der teori, det var altså ret svært. Men selv om det var svært, så interesserede det mig også sådan en hel del, noget af det i hvert fald. Så det blev alligevel læst lidt mere end de andre fag, ikke, hvor man gav op på noget af det svære, fordi det ikke interesserede én"* (Peter 2000).

Både Peter og Pernille har således ingen problemer med at lære noget teoretisk, hvis bare de kan overføre den teoretiske viden til deres egen kropslige praksis. Teori og praksis er således ikke i disse sammenhænge modsætninger, men to elementer, der spiller i sammen i forhold til deres konkrete lærerproces. Så selv om de to informanter i udgangspunktet vælger idræt, fordi de igennem deres fritidsinteresser har fået en interesse for faget, så oplever de begge to, at den undervisning, de får i skolen, på mange måder er med til at udvikle og kvalificere deres fritidsinteresser. Også Klaus oplever interesse og lyst i forbindelse med et valgfag i gymnasiet. I faget film- og TV oplever han nemlig, at undervisningen tager udgangspunkt i elevernes egen produktion og praksis, og på den måde bryder med den gængse, bogligt funderede undervisning, som han ellers får i gymnasiet:

”Jamen, der skete nogle anderledes ting, altså i stedet for at jamen så stod du op kl. halv syv om morgenen (...) og så ud af døren og op på cyklen og så cykle til den anden ende af byen, og så har du lige mellem fem og otte timer, og så tager du (...) hjem og læser. Og så kan du ellers starte forfra (...) Hvor den periode, hvor du er ude at filme, vi brugte utrolig mange dage på at filme. Og havde nogle meget sjove diskussioner derinde om, hvordan vi skulle gøre det her og sådan noget. / Og det var sådan, at da vi kom i gang, så var det helt vildt lækkert, fordi jeg har stået om natten inde i byen og pisse frosset og prøvet at stå og holde biler tilbage, og skændtes med politiet, fordi de mente, at vi spærrede vejen og sådan noget.(...) Og så var vi to personer, der tog og satte os ned en hel weekend og låste os inde på skolen. Og så havde vi en mobiltelefon, så vi kunne ringe efter pizzaer, og så sad vi ellers der og klippede filmen sammen igen, det gjorde vi så i løbet af en weekend. Og så fik vi så et 13-tal for filmen, det var rigtigt lækkert at komme ud med. /Altså det er jo nogle vidt forskellige ting, man lærer. Altså i skolen, der får du det hele serveret dybest set. Der får du bøger, dem går du ned og henter i bogkælderens, hvis ikke lige lærerne kommer op med dem til dig, og så er det jo sådan set bare lige at skrive lidt, så får du det hele serveret. (...) Så dels er det jo praktiske ting, vi laver, og dels så er det os selv, der vælger. Altså det er os selv, der har valg, at det her vil vi godt lave. Så altså det ene er bogligt, det andet er praktisk, så det er to vidt forskellige ting” (Klaus 2001).

Undervisningen i film- og TV overskrider således på mange måder de rammer, som der ellers undervises indenfor i gymnasiet. Eleverne kommer ud af klasselokalet, og prøver i praksis at lave deres egen produktion. Der arbejdes i grupper, og eleverne har selv ansvaret for processen. Og måske vigtigst af alt; undervisningen tager udgangspunkt i elevernes egne interesser og ideer, og det betyder for Klaus's vedkommende at opdelingen i skole og fritid reelt ophæves. Han har faktisk lyst til at bruge sin weekend på at sidde på skolen og redigere, ligesom han har lyst til at bruge sine nætter på at filme. Klaus oplever derfor mere filmproduktionen som en fritidsinteresse end som 'skole', og han fortsætter således også med at dyrke interessen i sin fritid efter at valgfagsundervisningen er afsluttet.

Samlet set peger informanternes fortællinger således på, at de undervisnings- og træningsformer, de oplever i fritidslivet, i højere grad stimulerer deres lyst og motivation. Det skyldes for det første, at undervisningen er baseret på individuel feedback og coaching, og derfor i højere grad end skoleundervisningen formår at bidrage til informanternes personlige udvikling. Samtidig relaterer undervisningen sig til en konkret praksis, og formår derfor også at motivere de informanter, der har problemer med skolens boglige og teoretisk funderede undervisning. Det bliver tydeligt, hvad man skal gøre for at blive bedre. Et gennemgående træk er desuden, at flere af informanterne oplever, at de i forbindelse med konkrete, og for alle informanternes vedkommende musik-kreative, valgfag, får mulighed for at dyrke og videreudvikle deres fritidsinteresser; netop fordi at undervisningen i disse fag i højere grad minder om fritidsaktiviteter end om skole. En tilsvarende oplevelse gør sig gældende for den halvdel af informanterne, der vælger at tage 10. klasse på en efterskole.

Efterskolen som rum for læring og interesse

Netop længslen efter at lære noget på en anden måde er en vigtig drivkraft for de fem informanter, der vælger at tage et år på efterskole. En længsel, der både hænger sammen med et ønske om at kunne dyrke sine fritidsinteresser, men også afspejler et ønske om at komme væk; både fra det boglige skolesystem og fra forældrene. For Pernille er

beslutningen om at tage på efterskole, således noget, hun egenhændigt beslutter sig for, ligesom hun også selv sparer de 23.000 kroner sammen, som opholdet koster. Det var nemlig hendes mors 'betingelse' for, at hun måtte tage af sted: *"Det var en fordi en veninde, som jeg gik til gymnastik, hun havde været nede og se [den efterskole] der. (...) Og nej, de havde gymnastik, og uh, det var rigtig godt og sådan noget. Og så blev jeg bare sådan helt; orv gymnastik, det må jeg, det bliver jeg nødt til. Og jeg havde ikke været nede og se efterskolen eller noget som helst, men det skulle jeg bare. (...) Der var ingen tøven i det. / Og jeg fik jo lov til at lave gymnastik hele tiden (fnisen). Og fordi, at jeg også havde været træner og sådan noget, så fik jeg lov til, ... eller vi var tre, der fik nøgler til hallen, så vi kunne stå for træningen af de andre og alt sådan noget. Også om aftenen hvis det var, at vi havde lyst til det, så kunne vi bare gå derned, når det var vi havde spist og sådan noget, og så kunne vi lave mere gymnastik, og det gjorde vi. Så altså jeg lavede gymnastik hele tiden. Jeg lavede stort set ikke andet. Vi havde fire almindelige timer om dagen fra otte til tolv, og så var det ellers gymnastik til vi gik i seng kl. ti. (...) For mig var det jo næsten ligesom at være til gymnastik selv, altså at være til træning, ikke. Og det var jo bare dejligt, fordi jeg kunne få lov til at gøre det, jeg ville og udvikle mine spring og udvikle mine rytmiske bevægelser"* (Pernille 2000).

Pernille vælger altså først og fremmest at tage på efterskole for at kunne dyrke sin fritidsinteresse, og efterskoleopholdet giver hende præcis det, hun havde håbet på. Opholdet er som en lang træningssession, hvor hun kan dyrke og videreudvikle det, hun brænder allermost for; sin gymnastik. Som læringsrum står efterskolen således i stærk kontrast til hendes øvrige skoleforløb. For mens Pernille gennemgående oplever skolen som kedelig, så oplever hun på efterskolen en stor interesse og lyst til at udvikle sig og til at lære noget nyt. Også Klaus tager på efterskole for at dyrke sin fritidsinteresse, på trods af at hans forældre forsøger at overtale ham til at vælge en anden efterskole og efterfølgende gør grin med hans begrundelse for at tage af sted: *"Efter 9. skulle jeg i efterskole. Jeg ved ikke, hvor det egentlig kom fra, det skulle jeg bare. Sådan havde jeg det bare (...) Og så fik jeg tilsendt det der tynde katalog om efterskolerne, hvor der står lige sådan en blok om hver, og så bladrede jeg det så igennem, og så så jeg spejderskolen med stort sort rammet ind. Og det var det sådan lidt, det var ligesom den, jeg havde valgt, og sådan var det. Og så mine forældre, de kom ned og så på den, og nej det synes de ikke; vi kom til at snakke med sådan en lidt mærkelig lærer dernede. (...) Og så prøvede mine forældre at få mig andre steder hen (...), fordi de synes ikke, det var et godt sted det der, men jeg var da frisk. Og så tog jeg på [spejder-efterskole] efter 9. klasse. Det lærte mig at stå på egne ben./ Men det er sådan noget, mine forældre har grinet meget af, at jeg kom til at sige, at jeg ikke var der for at lære noget. Jeg var der for at have det sjovt med en masse venner. Det kom jeg desværre til at hænge lidt fast på. Altså (...) de lavede sjov med at 'way' stå i køkkenet og 'way' rende rundt og tage på vandreture i weekenden"* (Klaus 2000).

Ligesom i Pernilles tilfælde, så er efterskolen noget, som Klaus selv vælger. Når det kommer til valget af efterskole, synes det således først og fremmest at være informanterne selv, der er aktører, og ikke deres forældre. I begge tilfælde søger forældrene imidlertid at påvirke deres børns valg. Pernilles mor ved at overlade betalingen til Pernille selv, og Klaus forældre ved at forsøge at ændre hans beslutning, samt ved efterfølgende at gøre 'grin' med den læringstilgang, han praktiserer på efterskolen. Men Klaus oplever selv, at han rent faktisk lærte noget på efterskolen; nemlig at stå på egne ben. Det hænger blandt andet sammen med, at efterskolen er med til at videreudvikle de interesser og

kompetencer, som han havde fået i forbindelse med spejder. Fx bliver han bedre til at indgå i sociale relationer, ligesom han bliver bedre til at klare sig selv i såvel dagligdagen som i naturen. Og på denne måde er efterskoleopholdet, som jeg vil komme mere ind på senere, faktisk med til at konstituere en interesse hos Klaus for at lave mad. Det som forældrene ser som planløs 'renden rundt', udgør således en vigtig kvalificeringsproces for Klaus.

Også Poul vælger at tage på efterskole i 10. klasse for dels at dyrke sin anden fritidsinteresse; gymnastik, og dels for at få en anden form for læring, end han har fået på den boglige privatskole: *"Man lærte at være åben, og man lærte at blive mere fysisk på en eller anden måde. Jeg har aldrig været vant til knus og kram, men dernede der blev det en ganske naturlig ting (...) I det hele taget lærte jeg at gøre nogle utraditionelle ting. Og også at trodse hvis der er noget, man er utilfreds med eller noget man synes er åndssvagt. Fx hvis sengetiden var kl. ti, og man ikke havde lyst til at gå i seng kl. ti, så lagde man sig i sengen og ventede til lærerne var gået i seng (...) Så lærte man også noget om, at omgås reglerne uden at man blev straffet for det. Det er jo ikke kun positivt, men en gang imellem kan det være nødvendigt, synes jeg i hvert fald, at man kan dreje tingene en lille smule. (...) Så jeg har fået en hel masse ud af det modningsmæssigt./ Altså på [privatskolen] der var det lidt det der med, at hvis man gik på det gode hold, så var man god, og det var dem, som lærerne ligesom havde fokus på meget af tiden og sådan noget. Men dernede der var (...) de hold, hvor niveauet måske ikke var særligt højt, det var der, hvor man havde det sjovest og hvor der var mest gang i den"* (Poul 2000).

Ligesom Klaus så oplever Poul, at han lærte 'en masse' ved at gå på efterskole, som han ikke lærte i sit øvrige skoleforløb. For hvor undervisningen på privatskolen udelukkende fokuserede på, hvor 'gode' eleverne var rent bogligt, så fokuserede undervisningen på efterskolen på, at udvikle eleverne rent 'modningsmæssigt'. Og i denne sammenhæng har efterskoleopholdet en stor betydning for Pouls positioneringsforløb. Dels lærer han at 'omgås' og 'dreje' de regler, som lærerne stiller op, og dels lærer han at være mere 'åben' og fysisk i relationen til sine klassekammerater, og på den måde er opholdet med til at bryde og nuancere den position som 'fessor', som han indtog i grundskolen. Karen kan fortælle om tilsvarende oplevelser i forbindelse med efterskolen. Hun tager således også af sted med henblik på at bryde den positionering som stille pige, som hun havde i grundskolen, men også for hendes vedkommende fører efterskoleopholdet ikke bare til et brud, men også til en oplevelse og udvikling af interesser: *"For det første var jeg træt af de mennesker, og så havde jeg brug for at gøre noget, de ikke gjorde, og at lære nogle nye mennesker at kende. For ellers kunne jeg se mig selv sidde i det samme spor de næste tre år også. (...) Så hvis jeg nu tog på efterskole, så kunne det være, at jeg kunne udvikle mig selv noget mere. Så jeg tog derned, og det gjorde præcist det, det skulle altså. Mødte en masse mennesker og lærte en masse ting og..., ikke så meget fagligt altså. Men altså bare alt muligt. Havde det virkeligt, virkeligt sjovt. (...) Jeg lærte så meget andet. (...) Så havde man alle mulige kreative fag, jeg godt kan lide. Og det var sådan, så havde jeg friluftsliv, og der var bare alle mulige ting, hvor man bare overgik sig selv. Det var bare udfordring på udfordring på udfordring, og det var bare sjovt. Og en masse gode venner og sådan noget. Det var virkeligt godt. Engagerede lærere, der kunne give en masse"* (Karen 2000).

Efterskoleopholdet 'gjorde det, det skulle'. Karen fik mulighed for at positionere sig selv på en ny måde, og derigennem bryde det 'spor', hun havde befundet sig gennem

folkeskolen. Men hun 'lærte' også en masse ting. Lærerne var engagerede, undervisningen udfordrede hende og fik hende til 'at overgå sig selv', Karen oplever derfor en stor udvikling og interesse i forbindelse med opholdet. Det er imidlertid ikke en udvikling, som hun selv oplever som 'faglig'. På sigt skal hun 'videre' i gymnasiet, fortæller hun senere i interviewet, og efterskolen udgør i den henseende primært et frirum, hvor hun kan finde sig selv, inden det igen går løs. Så selv om alle de informanter, der tager på efterskole, oplever at opholdet bidrager til deres læring og udvikling, så får opholdet dem ikke til at overveje andre ungdomsuddannelser end det boglige gymnasium. Det er, som beskrevet tidligere, en praktisk nødvendighed, også selv om informanterne gennemgående oplever den største lyst i forbindelse med fritidsinteresser, efterskoleophold og enkeltstående, kreative valgfag. Men for flere af informanterne får de interesser, de konstituerer i forbindelse med efterskole og fritid betydning for de overvejelser, de gør sig omkring valget af videregående uddannelse.

Fritiden som udgangspunkt for positionering og fascination

Pernille er en af de informanter, der efter studentereksamen er helt afklaret med, hvad hun gerne vil videreudanne sig til. Hun vil gerne være fysioterapeut. Og Pernille er ikke i tvivl om, at denne interesse først og fremmest er konstitueret i forbindelse med hendes gymnastik:

"Mit gymnastikhold, de havde en fysioterapeut, der tog med rundt, når vi var nogle steder og sådan noget. Og jeg synes det var enormt spændende, altså det han lavede. Og han viste mig lidt, at du skal gøre sådan og sådan, hvis du skal massere én eller hvis du skal afhjælpe en eller anden med et eller andet (...) Og det synes jeg var enormt spændende. Og så da jeg kom på efterskole, så valgte jeg jo så det der massage og bevægelse og alt det der. Og det gjorde så bare interessen endnu større. (...) Det gav mig bare endnu mere blod på tanden. Og så her i 3.g., hvor jeg har haft idræt ikke, der har jeg også haft noget fysiologi og psykologi og anatomi og alt det der. Og det har igen kun vakt min interesse, ikke, fordi det er spændende, synes jeg. (...) Og det har sat lidt tanker i gang omkring fremtidig arbejde" (Pernille 2000).

Pernilles ønske om at uddanne sig til fysioterapeut hænger således først og fremmest sammen med, at hun gennem sin fritidsinteresse har fået kendskab til fysioterapeut som en mulig jobposition, og med at hun har set, og er blevet 'vist', hvad en fysioterapeut konkret gør. Det sætter, som hun siger, 'tanker i gang omkring fremtidigt arbejde'. Samtidig sætter kendskabet til fysioterapeut positionen hende også i stand til at konkretisere sin egen lyst og interesse. Hun synes, jobbet virkede 'spændende', og at det kunne relateres til hendes egne interesser for gymnastik og for at 'afhjælpe' smerter, og det konstituerer en lyst hos hende til at gøre positionen som fysioterapeut til sin egen. Det samme gør sig gældende for Kit. Det er således først og fremmest hendes interesse for svømning, der konstituerer den interesse for 'mennesket og kroppen', der er baggrunden for, at hun vælger at søge ind på biofysik-studiet efter gymnasiet. Hun begrundes således sit uddannelsesvalg på følgende måde: *"Jeg har altid synes, at mennesket har været sådan fascinerende på en eller anden måde. Og jeg tror også, at det er noget af det der med at lære mere om sig selv (...) Og så har jeg også, altså jeg har danset siden jeg gik i 3. klasse eller sådan noget, og så begyndte jeg at svømme. Og jeg svømmer sådan rimelig meget, på sådan elite, nej ikke helt eliteniveau, men jeg svømmer på førstehold i min klub. (...) Og det gør også, at man på en eller anden måde kommer til at lære sin krop at kende, ikke, det der motoriske. (...) Og jeg tror egentlig også meget, at det har noget at gøre med, at man lærer om sig selv, hvad kan*

jeg, og hvorfor kan jeg det, og hvis nu jeg gør sådan. (...) Det er bare sådan det der gør, at det jeg synes er spændende, det har noget at gøre med mennesket og kroppen” (Kit 2000).

I Kits tilfælde er der således ikke tale om, at hun decideret får et kendskab til fremtidige erhvervspositioner gennem sin fritidsinteresse; det får hun som beskrevet først og fremmest i forbindelse med et virksomhedsbesøg i 3.g. Men hendes fritidsinteresse betyder, at hun ’lærer sin krop at kende’, og det er dette kendskab, der konstituerer hendes interesse for en uddannelse indenfor biofysik. Også i hendes tilfælde er der tale om, at praktiseringen af en bestemt fritidsinteresse danner udgangspunkt for hendes perspektiv på sit videre positioneringsforløb. Klaus har i modsætning til Pernille og Kit flere forskellige uddannelsesinteresser efter gymnasiet, men også i hans tilfælde er det et gennemgående træk, at interesserne er konstitueret i relation til hans fritidsinteresser. Det gælder både den interesse, han har for at blive kok og hans interesse for en uddannelse indenfor IT. For at starte med hans kokke-interesse, så hænger den først og fremmest sammen med de erfaringer, han har gjort sig med madlavning i forbindelse med efterskolen og som spejder: *”Så er der kok, det er sådan noget, der er kommet relativt sent her i 3.g., hvor at..., jamen jeg kom til at tænke på hvordan, altså i efterskolen, hvor vi lavede meget mad, hvor vi selv skulle lave mad. Og så fra spejdercenteret, hvor at når vi har kursus derover, så skal der laves mad til alle lederne i lejren, og der har jeg også prøvet at stå i køkkenet derover. Det har jeg synes var utrolig sjovt, hvordan jeg stod i køkkenet i en hel uge og være ansvarlig for, at der er mad tre gange om dagen, og at der er købt ind og budgettet holdt. Jeg kan godt lide at lave mad. Jeg synes, det er en vigtig ting, tænker jeg sådan egentlig, det er noget, som man på en eller anden måde bruger meget tid på i vores samfund. Altså ikke bare at maden skal se godt ud, det er der nogle der går mere op i end andre. Men det at maden også skal smage godt, det synes jeg er en sjov ting at stå og arbejde med” (Klaus 2000).*

Positionen som kok er altså ikke noget, som Klaus målrettet har arbejdet hen imod, på samme måde som Pernille har arbejdet mod at blive fysioterapeut. Men da han efter 3.g. står overfor at skulle vælge en videregående uddannelse, så tager han ligesom hende udgangspunkt i erfaringer, som han har gjort sig i forbindelse med sine fritidsinteresser. Det samme gør sig gældende, da han på tidspunktet for det andet interview har droppet ideen om at blive kok, og i stedet er begyndt at overveje en uddannelse indenfor IT. Også i denne sammenhæng er hans uddannelsesinteresse konstitueret i forbindelse med en fritidsinteresse, han har haft gennem langt tid, men som han pludselig kan se også kan føre til en jobposition: *”Og så mødte jeg min ven der – i gymnasiet, jeg mødte ham første gang gennem noget spejder i tidernes morgen. (...) Og så begyndte vi at snakke sammen, og så skulle skolen starte deres hjemmeside op, og så sad vi der og legede lidt der. Og ja så på et tidspunkt, så blev han ansat gennem en af sine venner i et [IT - firma], hvor han var lidt netværksadministrator og sådan legede lidt, og så satte vi noget mere af skolens hjemmeside op, der kunne nogle forskellige ting. Og så begyndte jeg at egentlig at synes; hold kæft det er sgu egentlig en meget sjov verden det her, man kunne lave et program der kunne, ja fx finde ud af, hvordan vejret var (...) Og så begyndte jeg faktisk at læse, altså at købe et par bøger og læse på Internettet, hvad der var at læse om det. Og så begyndte jeg ellers at sidde og lave, ja små mærkelige ting. (...) Og sådan er det faktisk stadigvæk, så er det godt nok lidt større ting, og så får jeg nogle gange noget der (...) fra [vennens IT-firma] med systemudvikling og sådan noget” (Klaus 2001).*

Til at begynde med oplever Klaus således primært computerinteressen som en leg, som han dyrker med en ven. Men efterhånden som han erfarer, at den viden, de to drenge bygger op, kan bruges i såvel en skole- som en jobsammenhæng, så begynder interessen også at konstituerer sig som en uddannelsesinteresse. Både arbejdet med skolens hjemmeside og det arbejde han får i relation til sin vens firma er på den måde med til at professionalisere hans fritidsinteresse, og det er frem for alt denne professionalisering, der er baggrunden for, at han begynder at overveje en uddannelse inden for IT. Den interesse og lyst, han oplever i forbindelse med IT, er således ikke længere relateret til en leg, men bliver udgangspunktet for en målrettet positionering og kvalificeringsstrategi.

Også for Pouls vedkommende hænger hans uddannelsesinteresser snævert sammen med hans fritidsinteresse. I hans tilfælde er det imidlertid ikke fritidsinteressen, der konstituerer hans uddannelsesinteresse, men derimod kendskabet til en bestemt jobposition, der i udgangspunktet får ham til at begynde at spille guitar i sin fritid: *"Jeg startede med at spille guitar, fordi jeg havde set i fjernsynet en dansk-amerikansk guitarist, som jeg var fuldstændig... Jeg synes godt nok det lød godt, og han var dygtig og sådan noget, så det ville jeg også. Og jeg ville også være berømt og stå på en scene og sådan noget. (...) Og så blev det så efterhånden til, at jeg var sikker på, at jeg ville spille guitar, og så begyndte jeg at gå til det på musikskolen"* (Poul 2000).

For Poul hænger hans fritidsinteresse således fra start sammen med et ønske om at opnå en bestemt jobposition. Han ser guitaristen i fjernsynet, tænker 'det vil jeg også', og begynder derefter at arbejde målrettet med at kvalificere sig til positionen som professionel guitarist. På den måde er Pouls baggrund for at begynde med sin fritidsinteresse noget anderledes end de øvrige informanter, fordi hans fritidsinteresse fra start indgår i en kvalificeringsstrategi, som sigter mod at føre ham til en bestemt jobposition. Hvad der derimod er mere typisk er den måde, hvorpå Poul får kendskab til og interesse for positionen som guitarist. Poul er nemlig langt fra den eneste informant, der konstituerer sine uddannelsesinteresser på baggrund af en jobposition, han kender fra medierne. Også Klaus konstituerer en af sine uddannelsesinteresser på baggrund af en positionering, han oplever gennem medierne. Ved siden af de overvejelser, han gør sig om at uddanne sig indenfor kokke- eller IT-branchen, så overvejer han også at søge ind på uddannelsen til filminstruktør. Det hænger først og fremmest sammen med, at han gennem medierne oplever denne position, som en 'attraktiv' jobposition. Og hans interesse og drømme får ny næring i forbindelse med valgfaget film- og TV; ikke mindst da gruppen kort efter studentereksamen vinder en tro oscar-kopi for deres film i forbindelse med en konkurrence for gymnasieelever:

"Da det var, vi havde vundet denne her Oscar, ikke, så var den store joke, at til næste år, der tager vi til Cannes, ikke. Altså hvem vil ikke gerne sådan på en eller måde..., jamen selvfølgelig vil alle da gerne opnå sådan et eller andet større i deres liv ud over at være et helt anonymt ansigt. Selvfølgelig kan du finde en undtagelse, men altså de fleste vil sgu da gerne være kendt på en eller anden måde. Og så er det et medie, at hvis du bliver kendt, så bliver du sgu også kendt i det. Altså det er sådan lidt enten eller i det medie. (...) dem man lægger mærke til, de bliver virkelig hotshots. (...) Så på den måde, så bliver det et attraktivt sted ligesom at blive kendt/ "Jamen dansk film har jo blomstret op det sidste stykke tid. (...) Jeg tror det har været omkring, da dogmefilmene kom.(...) Det kan være et eller andet rundt omkring alle det her, at den blomstrede op denne her verden, og så blomstrede hele

det her glamourøse verden rundt om. (...) Det der med de kendte og sådan. (...) Så var det meget sådan at hænge med de kendte ude på Holmen, og sådan gå og snuse sig lidt med. (...) Og så tænkte jeg, at det kunne da egentlig også være meget sjovt at løbe rundt med et stort kamera på skulderne og lave dogmefilm og lege Lars von Trier, og den fik ikke for lidt der i tankerne”
(Klaus 2001).

Også Karen oplever, at en af hendes gennemgående uddannelsesinteresser er blevet konstitueret i forbindelse med hendes fritidsaktiviteter; i hendes tilfælde er interessen dog ikke konstitueret i relation til en organiseret fritidsinteresse, men i relation til en position, hun har indtaget i sin venindegruppe. I forhold til sine veninder har Karen nemlig altid indtaget positionen, som den der satte hår, og det har konstitueret en interesse hos hende for at blive stylist. Karen fortæller ikke noget om, hvor hun kender denne jobposition fra, men hun ved godt, hvor det er, hun ønsker positionen skal føre hende hen: Uddannelsen som stylist skal give hende adgang til en position indenfor teaterverden: *”Jeg kunne også godt tænke mig at blive stylist, (...) sådan en god stylist, på teateret eller sådan noget. (...) Det er sådan kommet i løbet af gymnasiet. Jeg synes bare, det er sjovt. Altså jeg har altid været den, der sådan lagde makeup på mine veninder og satte hår og... Jeg syntes bare, det var sjovt altså. (...) Det er ikke nogen særlig fornuftig uddannelse. (...) Det er bare sådan noget, jeg synes er skægt. Og det kunne jeg godt forestille mig at lave mere af”* (Karen 2000).

Det interessante ved både Pouls, Klaus og Karens fortællinger er således, at de konstituerer deres uddannelsesinteresser i relation til positioner, som de tilsyneladende udelukkende kender fra medierne; for Pouls vedkommende oven i købet kun i et kortvarigt glimt. De jobpositioner, de oplever en længsel i forhold til, er således ikke nogle, som de selv eller andre i deres omgangskreds har en praktisk erfaring med, men nogle de udelukkende oplever gennem medierne, og som de efterfølgende ønsker at gøre til deres egne. Der synes på den måde at være tale om det, som med reference til Davies og Trondmann, kan betegnes som en interesse, der konstitueres som følge af en fascination og et ønske om 'desired mobility'. Informanterne ser positionen på afstand og fascineres af den, og denne fascination konstituerer en lyst hos dem til selv at indtage denne position. Det interessante ved informanternes fascination er, at den ikke bare stammer fra medierne, men også relaterer sig til medierne. Det, informanterne oplever som attraktivt, er jo netop, at positionerne giver adgang til selv at komme i medierne; hvad enten det handler om at stå på en scene, begå sig som hotshot på Holmen eller være på et teater. Når de interesser, som informanterne konstituerer i forbindelse med fritidslivet, i så udbredt grad relaterer sig til de musisk-kreative fag, så kan det også hænge sammen med, at informanterne oplever, at netop disse fag giver adgang til privilegerede positioner på arbejdsmarkedet. Det boglige hierarki, som skolen så entydigt synes at formidle, synes således at blive udfordret af de hierarkier, som informanterne møder i deres fritid og gennem medierne.

Fritiden som levevej og hobby

Fritidsinteresser har således en stor betydning for informanternes konstituering af uddannelsesinteresser. Både fordi at de undervisnings- og træningsformer, der benyttes i forbindelse med fritidsinteresserne, i højere grad formår at give informanterne en oplevelse af interesse og lyst end eksempelvis skolen gør. Men også fordi informanterne gennem fritidslivet får kendskab til og interesse for bestemte fremtidige positioneringsmuligheder.

De interesseoplevelser, som informanterne har fået i forbindelse med deres fritidsliv, udgør derfor et vigtigt udgangspunkt for deres valgprocesser. I løbet af gymnasiet opstår der imidlertid nogle forskelle i forhold til den konkrete betydning fritidsinteresserne har i informanternes liv. Nogle - få - informanter arbejder således målrettet med at kvalificere sig specifikt indenfor deres fritidsinteresser, mens fritidsinteressen for andre informanternes vedkommende i løbet af gymnasiet synes at ændre sig fra at være hovedindholdet i deres liv til i højere grad at være en hobby.

Hvad angår de informanter, der bruger fritidsinteressen som led i en målrettet positioneringsstrategi, er der ingen tvivl om, at Poul er den informant, der går mest helhjertet til værks. Som beskrevet tidligere, så er hans væsentligste motivation for at begynde at spille guitar en ambition om at kunne positionere sig som professionel guitarist. Og denne ambition vokser kun gennem grundskolen og gymnasiet; frem for alt fordi han på en række områder bekræftes i, at musikerpositionen er en mulighed for ham. Dels fordi han i forbindelse med sin fritidsinteresse er i stand til at positionere sig som en kompetent aktør; blandt andet beder hans lærer ham i 8. klasse om at være med i 'Byens bedste guitarensemble' og i 1.g bliver han optaget på MGK-uddannelsen, som han færdiggør sideløbende med gymnasiet. Og dels får han i løbet af samme periode overbevist sine forældre om, at hans guitarstil kan danne baggrund for en fremtidig positionering på arbejdsmarkedet. I udgangspunktet mener imidlertid hverken hans mor eller far at rockguitarist er en passende position for deres søn:

"Og så det tredje år, der havde jeg så også meldt mig til elguitar, men så ringede de fra musikskolen og sagde, at der ikke var elguitar-timer nok (...) til at de kunne sende en lærer ud og undervise, men at der ville blive oprettet undervisning i klassisk guitar og elbas derude. Og det var så min mor, der tog telefonen, og hun sagde så; Jamen jeg ville da gerne spille klassisk guitar. Og så da jeg kom hjem, så blev jeg skidesur, fordi jeg ville hellere spille bas, jeg ville i hvert fald gerne spille noget rock. Men så kom jeg til at spille klassisk guitar, og det gik rimelig stærkt med at blive bedre. / Jamen egentlig så passer det meget godt sammen med, at da jeg kom ind på MGK, så begyndte han [faren] måske at tro på, at jeg faktisk var dygtigere end de allerfleste måske er. Jeg tror også, det måske har haft noget at gøre med, at (...) altså han har papir på, at jeg var dygtig til sprog, men han havde ikke noget bevis på, at jeg var dygtig til at spille musik. (...) Så han har måske ikke synes jeg var lige så dygtig, som det krævede, hvis man gerne ville være musiker. Men da han ligesom fik bevis for, at jeg godt kunne, så begyndte det lige så stille at blive accepteret, at jeg gerne ville spille musik./ Altså den fattige musiker er sådan en meget stereotyp fremstilling af en musiker som en person, der ikke har nogen penge. (...) Men så efterhånden, som jeg har spillet i nogle år, så har de også fundet ud af, at min egen guitarlærer han sådan set lever udmærket ved at undervise og så tage ud og spille koncerter indimellem. (...) Så efterhånden har de fundet ud af, at man godt kan overleve på det" (Poul 2000).

Når Poul formår at fastholde sin interesse for at spille guitar, så hænger det altså sammen med, at han formår at overbevise først og fremmest sine forældre om, at interessen kan lede til en fremtidig positionering på arbejdsmarkedet. Og det er kun muligt, fordi han på flere punkter er i stand til at konvertere og institutionalisere sin interesse. For det første må han tidligt på morens foranledning konvertere sin interesse fra at relatere sig mod en position som rockmusiker til i stedet at rette sig mod en positionering som klassisk

musiker. Og det er netop denne konvertering, der efterfølgende gør det muligt for ham at institutionalisere sin interesse; konkret ved at blive optaget på MGK, der netop sigter mod at forberede eleverne til en uddannelse på et etableret – og ofte klassisk funderet – konservatorium. Det er således denne konvertering og institutionalisering, der fører til, at både han selv og hans forældre kan 'se', at guitarspillet kan udgøre en fremtidig levevej. På samme måde som Poul i gymnasiet var i stand til at veksle sin musikerkapital til boglig kapital, så er han også i stand til at konvertere sin fritidsinteresse til en position i det etablerede uddannelsessystem.

Men gennemførelsen af MGK sideløbende med gymnasiet kræver også en massiv arbejdsindsats og selvdisciplinering, som blandt andet betyder, at Poul i gennem gymnasiet må nedprioritere både sin kæreste, samt at gå i byen og feste med sine klassekammerater: *"Jeg har måttet stå op om morgenen kl. tyve minutter i syv for at kunne nå herind til skolen klokken otte, og så er jeg på en typisk dag kommet hjem klokken kvart over ni om aftenen. (...) Nogen gange har jeg fået lavet lektier, andre gange har jeg ikke nået det. Og så det, altså det der er hårdest, det er næsten, at når man kommer hjem, at skulle sætte sig ned og øve sig på sin guitar. (...) Det kan godt være hårdt kl. ni om aftenen, når man er træt, og man har siddet i bussen og haft tændstikker i øjnene for at holde sig vågen. (...) Og så komme hjem og skulle lave mad til sig selv og spise, og det eneste man har lyst til, når man er færdig med at spise, det er at gå lige i seng, men så vide at man er nødt til at øve sig, fordi at ellers så bliver man ikke bedre. Og der er årsprøver hvert eneste år på MGK, som sådan set er stopprøver, så hvis man ikke har udviklet sig, så er det bare ærgerligt. (...) Så jeg tror ikke, jeg er gået så meget i byen som mange af de andre [klassekammerater] i hvert fald. Fordi fredag eftermiddag, når jeg er kommet hjem de sidste to år, der har jeg haft ondt i hovedet, og jeg har været træt, og jeg har bare ikke ville noget andet end at sætte mig ned og lave (...) et eller andet, hvor jeg kunne slå hjernen fra"* (Poul 2000).

Det kan siges at være skæbnens ironi, at netop Pouls ambition om at positionere sig som professionel guitarist resulterer i, at han må fravælge den festkultur, som musikken på mange måder relaterer sig til. Men netop den intensive øvning synes at være en nødvendighed, hvis Pouls konverterings- og institutionaliseringsstrategi skal lykkes. Som han selv påpeger, så 'skal man udvikle sig' for at kunne fortsætte på MGK, og denne udvikling forudsætter, at man er i stand til at legemliggøre bestemte musikalske teknikker; først og fremmest ved at øve. Den omfattende øvning indebærer imidlertid, at Poul må disciplinerer sig selv, også selv om han mærker træthed og hovedpine, samt at han på en række områder må regulere og nedprioritere sin lyst til at dyrke andre interesser; fx sin kæreste og sine venner. Så når Pouls strategi lykkes, så er det først og fremmest fordi han er i stand til at gøre en bestemt form for selvregulering til sin egen. På den måde er der faktisk ikke den store forskel på den position, Poul indtog i grundskolen og så den position, han indtager som guitarist. I begge sammenhænge indtager han således positionen som 'fessoren', der regulerer og former sin egen krop med henblik på at opnå en bestemt form for institutionel anerkendelse. På samme måde som han i begge sammenhænge må nedprioritere at deltage i forskellige former for socialt samvær med sine jævnaldrende.

Også Pernille er inde på, at det kræver en udstrakt grad af selvdisciplinering at positionere sig på en kompetent måde i relation til gymnastikken. Som tidligere beskrevet havde hun i gymnasiet en meget presset hverdag, både fordi hun flyttede hjemmefra og skulle klare sig selv økonomisk, men også fordi hun brugte meget tid på daglig gymnastiktræning: *"Når*

jeg ser tilbage på det, så fatter jeg ikke, hvordan jeg har nået det, fordi jeg har stået op kl. seks og har kørt i skole, så jeg var i skole kl. kvart over otte, og så har jeg været i skole til en to-tre stykker (...) Og så kunne jeg lige nå hjem, og så kunne jeg lige pakke mit gymnastiktøj, og så kunne jeg tage til gymnastik. Så kunne jeg, lige før jeg skulle på arbejde, så kunne jeg lige nå op til min kæreste, og så kunne jeg køre på arbejde klokken otte, og så var jeg færdig kl. halv tolv. Og så kunne jeg køre hjem, og så var jeg hjemme kl. cirka tolv, og så kunne jeg stå op igen klokken seks” (Pernille 2000).

Pernille er gennem hele gymnasiet elitegymnast, men også i hendes tilfælde forudsætter denne positionering, at hun pålægger sig selv en udstrakt grad af selvregulering og fravalg. Ligesom Poul må hun dagligt disciplinere sig selv til at træne de teknikker, som en positionering som kompetent forudsætter, på samme måde som hun må nedprioritere at deltage i fester med sine jævnaldrende. I modsætning til Poul finder Pernille dog en måde, hvorpå hun alligevel kan deltage i kammeraternes fester. Gennem det meste af gymnasiet arbejder hun således som bartender på en af byens barer, og det gjorde det muligt for hende både at have den indtægt, som var nødvendig, samtidig med at hun også ”stadig har været med i mængden, selvom jeg har været ædru”, som hun fortæller senere i 2000-interviewet. Pernille formår således at opretholde sin kompetente positionering indenfor gymnastikken, og det synes at være en af de vigtigste forklaringer på, at hendes fritidsinteresse fortsat udgør hendes hovedinteresse gennem hendes gymnasieforløb.

Pil er allerede efter grundskolen overbevist om, at hun vil uddanne sig på baggrund af sin fritidsinteresse. Derfor søger hun optag på et særligt musikgymnasium, hvor det er muligt at tage en fire-årig musiklinje, der kombinerer studentereksamen med MGK. I løbet af 2. g. mister hun imidlertid sin interesse for at spille musik: *”Jeg ville jo gerne på konservatoriet. (...) Jeg ville leve af det, jeg ved faktisk ikke, hvordan jeg havde tænkt mig det, fordi det instrument jeg spiller, det kan man faktisk ikke komme på konservatoriet med i Danmark. (...) Men så ville jeg nok leve som solist eller et eller andet, eller også ville jeg spille i et orkester et eller andet sted, det var i hvert fald mine planer på det tidspunkt. Men det blev hurtigt anderledes. (...) Efter to år på [musikgymnasiet] med musik i dagligdagen hele tiden, men musik hver eneste dag, så gad jeg ikke længere. (...) Det blev sådan lidt, (...) at jeg i hvert fald ikke skulle leve af det, det skulle jeg absolut ikke. (...) Jamen, det var jo også noget med, jamen, det ved jeg ikke, jeg har jo så heller ikke øvet mig fx Før jeg startede på [musikgymnasiet], der kunne jeg godt øve mig om en eftermiddag, hvor jeg synes det var fedt at stå og øve mig, men efter der har jeg ikke rigtig brugt nogen tid på at øve mig om eftermiddagen overhovedet, fordi det synes jeg ikke, at jeg gad, så ville jeg hellere hvad som helst andet. / Jeg stod op hver morgen kl. fem for at tage i gymnasiet. (...) Og det var hårdt, selvfølgelig var det det, og når jeg kom hjem, så var jeg også træt. (...) Så det var jo ikke særlig fedt, fordi jeg havde jo ikke noget liv med mine venner overhovedet” (Pil 2000).*

I modsætning til Poul og Pernille, så har Pil problemer med at håndtere den pressede hverdag, der følger af hendes satsning på musikken. Specielt synes hun at have vanskeligheder med at pålægge sig selv den regulering og disciplinering, der synes at være nødvendigt, hvis man skal positionere sig ’optimalt’ som musiker. Dels har hun i forbindelse med sin øvning lyst til ’hvad som helst andet’, og dels har hun svært ved at foretage de nødvendige fravalg og nedprioriteringer, som musikerpositionen indebærer. Hun er ikke interesseret i ’ikke at have noget liv’ med sine venner. Når Pil mister lysten til

at satse på musik i løbet af gymnasiet, så hænger det både sammen med, at hun har svært ved at levere den fornødne indsats, samtidig med at hun en lyst til og en længsel efter noget 'andet'. Karen og Kit oplever på mange måder en tilsvarende udvikling. Selvom ingen af de to informanter decideret vælger gymnasium på baggrund af deres fritidsinteresser, så oplever de begge to, at deres motivation for at træne så intensivt, som de gjorde i folkeskolen, svækkes ved overgangen til gymnasiet, netop fordi de får andre interesser. I det følgende vil jeg derfor se nærmere på, hvad det er for en interesseforskydning, som de to informanter oplever.

"Vi vandt nu aldrig, og jeg tror også, det er derfor, vi ikke gider spille mere nogen af os. (...) Det er da sjovt nok at træne en masse, og at være sammen med de mennesker der og at sidde over i klubben, det er da helt vildt hyggeligt. Men der skal ligesom også være, man skal ligesom også opnå et eller andet før eller siden med det man træner til, altså. Det var sådan tit, at vi kom i finalen og så tabte vi. Og det giver altså et knæk, når man bare kæmper og kæmper og kæmper, og så taber man altid. Der skal ligesom være, man skal have en eller anden belønning for det træning, man laver, og det fik vi bare ikke (...) Men det var også fordi, altså man bliver ældre, og det var ligesom sådan, at det hørte folkeskolen til, basket, nu er det noget andet, der interessere én (...) Da jeg kom tilbage fra efterskolen, så var nogle holdt op, jamen der var bare ikke rigtig nogen drivkraft for os, der var tilbage (...) Nu vil man jo gerne ud og drikke og feste og sådan noget. Det kan man ikke rigtig komme igennem basket på den måde. (...) Det var ligesom om det hørte til folkeskolen, basket" (Karen 2000).

Kit kan fortælle om en helt tilsvarende udvikling i forhold til hendes fritidsinteresse; svømning. Også hun holder gradvist op med at svømme i løbet af gymnasiet, om end hun fortsætter med at arbejde som svømmetræner gennem hele undersøgelsesperioden: *"På et eller andet tidspunkt, så oplever du, at der er andet end svømning i livet, og så begynder du at overveje om det er det værd, ikke. (...) Der er mange, der sådan stopper der, når de kommer i gymnasiet og sådan noget, fordi der pludselig sker så meget andet. Altså det tager jo meget tid, ikke. (...) Altså det der med at træne seks gange om ugen. Fordi at det er også det med, at jeg nåede ikke ligesom rigtigt mine mål. Det kunne jeg måske godt gøre, hvis jeg havde givet mig lidt mere, men jeg ville ikke bruge så meget tid, for så god var jeg heller ikke, vel. (...) Altså jeg mistede mere ved at gå og stresse over det, som jeg alligevel ikke nåede. (...) Også det der med, at kunne gøre lige hvad der passer én, ikke. Og at kunne gå ud og drikke fredag og lørdag og sådan noget, ikke. Fordi det har altid været sådan noget, at hvis man gjorde det, så var det sådan noget med, at; nej, jeg må hellere passe lidt på med at drikke for meget"* (Kit 2001).

Ligesom Pil oplever både Karen og Kit således, at den massive indsats i form af tid og energi, som de har lagt i deres fritidsliv, ikke er 'det værd' længere, da de begynder i gymnasiet. Det hænger for det første sammen med, at der, som Kit udtrykker det, er 'andre ting i livet'. Både hun selv og Karen oplever således en stigende interesse i løbet af gymnasiet for at feste og være sammen med vennerne. At disse interesser netop konstitueres ved overgangen til gymnasiet kan hænge sammen, at informanterne på dette tidspunkt positioneres i forhold til en ny alderskategori; nemlig ungdom. Og netop positioneringen som ung synes på mange måder at være uforenelig med den positionering, som forudsættes i forbindelse med fritidsinteresserne. Frem for alt synes der at være en interessekonflikt mellem den kropslige disciplinering, som mange fritidsinteresser kræver

og så den kropslige eksperimentering og overskridelse, som er en forudsætning for at gøre ungepositionen korrekt. Man er ikke en rigtig ung, hvis man ikke fester og går i byen. Og stillet overfor denne konflikt vælger en gruppe af informanter altså at stoppe med at dyrke deres fritidsinteresse – i hvert fald på det eliteplan, som de har dyrket indtil da. For dem bliver prioriteringen af fritidsinteressen således koblet til en bestemt aldersfase; som Karen siger, så 'hørte det ligesom folkeskolen til'. Det er imidlertid værd at bemærke, at heller ikke de interesser, der udspringer af unge-positionen, relaterer sig til det formelle uddannelsessystem, men til den fest og ungdomskultur, som de unge selv organiserer. Og som Karens interesse for at blive stylist viste, så kan denne kultur godt danne udgangspunkt for informanternes konstituering af uddannelsesinteresser; i Karens tilfælde er det således hendes 'styling' af veninderne i relation til festkulturen, der er baggrunden for hendes interesse for at uddanne sig i denne retning.

Men både Pils, Karens og Kits fortællinger viser også, at det tab af interesse, som informanterne oplever ved overgangen til gymnasiet, også hænger sammen med, at de får problemer med at positionere sig på en kompetent måde i forhold til deres fritidsinteresser. Som Karen er inde på, så vandt hendes hold 'jo aldrig', og det betød, at hun mistede sin 'drivkraft' i forhold til at træne. For når holdet aldrig var i stand til at positionere sig på en kompetent og succesfuld måde, så fik hun jo, som hun udtrykker det, aldrig nogen 'belønning' for sin massive træningsindsats, og det gjorde at det i længden blev meningsløst for hende at blive ved at satse sin energi og tid på sporten. Manglen på sejre betød således, at Karen mistede sin 'lyst' til at være 'så ambitiøs'. Kit giver udtryk for samme oplevelse. Heller ikke hun syntes, at hun nåede sine mål, og også i hendes tilfælde svækker det hendes lyst til at træne. Når Kit og Karen vælger at nedprioritere deres fritidsinteresser, så handler det tilsyneladende også om at undgå en positionering som ikke-kompetent. 'Så god var jeg heller ikke', som Kit konkluderer.

Også Peter trapper ned på sine ambitioner i forhold til fodbold i løbet af sin gymnasietid, og det mener han selv hænger sammen med, at fodbold fik 'en anden betydning' netop på dette tidspunkt: *"Altså fra jeg var 14 til jeg var 17 år, da spillede jeg heroppe i [byen], og da var det sådan på et højere niveau, og der blev gået sådan lidt mere op i det, altså det var sådan meget seriøst, ikke. Og der havde man ligesom nogle ambitioner med, at man måske kunne drive det til et eller andet. (...) Hvor man så fandt ud af, at det var måske ikke lige det, man skulle satse på. Men at man skulle satse på noget andet. (...) Altså chancen for at blive til noget indenfor fodbold, den er ikke så stor vel. Og så skulle der trænes meget mere, og man skulle give afkald på nogle ting, som jeg ikke havde lyst til, altså med at gå i byen og sådan noget. (...) Og så trappede man ned på ambitionerne, og så fik fodbolden en anden betydning, og så er det mere for venskaber og det sociale, ikke"* (Peter 2001).

På linie med de forrige informanter, så hænger Peters tab af interesse sammen med, at det positioneringsspil, der foregår i relation til hans fritidsinteresse ændrer karakter i løbet af gymnasiet. Som Peter påpeger, så blev spillet mere 'seriøst', ligesom det krævede en anden 'satsning' at gøre sig gældende indenfor det; blandt andet at man 'gav afkald' på at deltage i fester og byture. Men, som det blev påpeget i gennemgangen af Bourdieu, så giver en indsats kun mening, hvis den, der satser, har en forudelse om et afkast. Og det har Peter ikke, når det kommer til fodbold. Tværtimod oplever han, at 'chancerne for at blive til noget' er meget små, og det er frem for alt denne erkendelse, der mindsker hans 'lyst' til at

spille fodbold. Den ændring, som Peter oplever, synes således at handle om, at fodboldspillet i løbet af gymnasiet begynder at relatere sig til fremtidige positioneringsmuligheder på arbejdsmarkedet. Fodboldspiller bliver derved en karriere, man kan vælge, på linie med alle mulige andre karrierer og uddannelser; det er bare ikke en karriere, som Peter oplever det er realistisk at satse på.

Når flere af informanterne vælger at nedprioritere deres fritidsinteresser netop i løbet af gymnasiet, så kan det altså hænge sammen med, at det positioneringsspil, interesserne relaterer sig til, ændrer sig på dette tidspunkt. Blandt andet fordi den konkurrence, der hele tiden har været central for fritidsaktiviteterne, synes at udvikle sig fra at være en løsrevet 'leg' til i højere grad at relatere sig til konkrete positioner på arbejdsmarkedet. Og i denne sammenhæng vælger mange informanter at 'satse på noget andet'; først og fremmest fordi, at de ikke oplever, at disse positioner er tilgængelige og/eller realistiske for dem. Det betyder dog ikke, at fritidsinteressen ingen indflydelse har på disse informanters uddannelsesvalg. Som jeg var inde på tidligere, så konstituerer mange af informanterne deres uddannelsesinteresser i forbindelse med deres fritidsinteresser. I disse tilfælde er der imidlertid ikke tale om, at informanterne satser på en karriere i relation til deres fritidsliv, men at de søger at *konvertere* deres fritidsinteresser til positioner i det etablerede uddannelsessystem. Poul satser jo netop ikke på at blive rockguitarist, men på at blive konservatorieuddannet. Pernille satser ikke på at blive elitegymnast, men på at blive fysioterapeut. Klaus satser ikke på at blive spejderleder, men på at blive kok.

Så selvom fritidsinteresserne er vigtige for informanternes oplevelse og konstituering af interesser, så oplever de ikke, at disse interesser giver direkte adgang til positioner på arbejdsmarkedet. Det etablerede uddannelsessystem opleves fortsat som *vejen*, og det kan være en af forklaringerne på, at informanterne på trods af deres stærke oplevelse af lyst i forbindelse med fritidsinteresserne alligevel vælger at fortsætte i det boglige gymnasium. Samtidig viser fortællingerne også, at flere af de uddannelsesinteresser, som informanterne konstituerer i forbindelse med fritidslivet, på mange måder overskrider det boglige faghierarki, som informanterne møder i skolen. Det er således ikke dansk, matematik og fysik, som informanterne oplever størst interesse for, men derimod områder som stylist, kok, filminstruktør og tegning. Fritidens markante betydning for informanternes konstituering af uddannelsesinteresser kan på den måde også ses som et udtryk for, at det traditionelle, boglige faghierarki mister betydning i forhold til unges konstituering af uddannelsesinteresser.

At ville hjælpe andre

At blive positioneret som hjælper

Både interessen for en boglig uddannelse og interessen for at dyrke en fritidsinteresse er interesser, der optræder i de fleste informanters fortællinger. En mindre gruppe af informanterne, med en overvægt af kvinder, giver imidlertid udtryk for, at deres uddannelsesinteresser først og fremmest hænger sammen med en interesse for at ville hjælpe andre. Hvis man ser på informanternes fortællinger, så synes denne interesse at være konstitueret i relation til en ganske bestemt position; nemlig positionen som hjælperen, der får sin kompetence ved at hjælpe andre. Og det er først og fremmest en position, som informanterne har indtaget og gjort til deres egen i forbindelse med deres

positioneringsforløb i deres familier. Det gælder blandt andre Kirsten. Hendes gennemgående uddannelsesinteresse er som beskrevet i præsentationen 'mennesker og medicin'. Og det er en interesse, som først og fremmest er konstitueret i relation til hendes mors sukkersyge, og til den position som hjælper, som hun har indtaget i denne forbindelse:

Camilla: "Den interesse for medicin, hvorfor tror du, at du har den?"

Kirsten: "Den stammer fra min mor, fordi hun har sukkersyge. / Jeg har jo kunnet følge hende, og se hvordan hun skulle leve sundt, og jeg er meget inde i sukkersyge på grund af min mor. (...) Hver gang vi skulle have et eller andet over på skolen om sukkersyge, jamen så var det mig, der sad og fortalte, og jeg havde sprøjter med og kunne fortælle om min mor, og det var helt vildt spændende. (...) Plus der hvor jeg havde det med benet, (...) det var sådan noget med, at man skulle sidde hver dag og dreje med benet. Og der blev jeg også sådan selv interesseret i lægevidenskab (...) Altså jeg kan selvfølgelig ikke hjælpe hende, altså hun får automatisk insulin. Men jeg synes, at det kunne være spændende nok at se for eksempel, hvordan man laver insulin, og så måske lave en eller anden ny ting, der kunne hjælpe. (...) Så altså jeg tror nok, at hvis jeg så får et job på Novo Nordisk, så måske læse videre. Altså jeg kunne godt tænke mig at forske, hvis jeg kan" (Kirsten 2000).

Når Kirstens primære uddannelsesinteresse gennem alle tre interviews er en uddannelse inden for det medicinske område, så hænger det således sammen med, at sygdom har fyldt meget i hendes liv og været udgangspunkt for mange af de positioner, hun har indtaget. Dels har hendes relation til hendes mor været præget af, at moren gennem hele Kirstens liv har lidt af sukkersyge. Dels har hendes positionering i skolen og i relation til hendes klassekammerater været præget af, at hun var væk fra skolen i størstedelen af 9. klasse på grund af en operation i benet. I begge tilfælde har Kirsten imidlertid oplevet, at medicin og medicinsk viden har kunnet gå ind og afhjælpe de problemer, som sygdommene har forårsaget, og det har konstitueret en interesse hos hende for selv at kunne gå ind og yde sådan en hjælp. Kirstens største drøm er derfor at blive medicinsk forsker, og på den måde være med til at opfinde 'en eller ny ting, der kunne hjælpe'. Drømmen om at blive forsker synes således først og fremmest at være udtryk for, at Kirsten også i sit fremtidige arbejdsliv ønsker at kunne positionere sig som én, der er i stand til at hjælpe syge mennesker.

På den måde synes der at være en sammenhæng mellem den position, Kirsten har indtaget i relation til sin mor, og så den position hun ønsker at opnå ved at uddanne sig. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at hendes foretrukne arbejdsplads Novo Nordisk, der netop er verdenskendt for sin produktion af insulin til sukkersyge. Tilsvarende er det først og fremmest medicin til sukkersyge, hun ønsker at forske i. Når Kirsten i forbindelse med sit uddannelsesvalg ønsker at positionere sig som én, der kan hjælpe andre, så hænger det således sammen med, at det er en position, hun kender fra sin relation til sin mor. For både i forbindelse med morens sygdom, men også i en lang række andre sammenhænge, indtager Kirsten positionen som hjælper overfor sin mor. Det kommer blandt andet til udtryk, da morens kæreste uventet dør i perioden mellem første og andet interview. I tiden efter dødsfaldet oplever Kirsten således, at hun på mange måder må være 'mor for sin mor', som hun udtrykker det, og at hun 'klare en masse' for at få hjemmet til at fungere.

Positionen som hjælper synes imidlertid at gå igen i forbindelse med Kirstens positionering i andre sammenhænge. Fx er det i høj grad den samme position, hun indtager, når hun, som tidligere beskrevet, positionerer sig som 'modertype' i skolen: *"Det er sådan, at folk de kommer som regel til mig, når de har problemer, og så skal jeg hjælpe dem og sidde og snakke med dem. For eksempel hvis de er kedde af det, så kommer de som regel til mig. Og nogle gange så sidder de også og græder overfor mig, de er ikke bange for at vise deres følelser overfor mig i hvert fald. Og sådan har det altid været. At folk er kommet efter hjælp hos mig"* (Kirsten 2000). Også i skolen positionerer Kirsten sig således først og fremmest som hjælperen, der er i stand til at hjælpe andre folk med deres problemer. Det hænger blandt andet sammen med, at det er den position, som Kirsten føler sig kompetent i. Hun er god til at hjælpe andre, det er hende, kammeraterne kommer til for at græde ud. Tilsvarende giver positionen som hjælper hende også en konkret viden, som fx sætter hende i stand til at fortælle om morens sygdom i skolen. På den måde bliver hendes positionering som hjælper også en drivkraft i forhold til hendes videre uddannelsesforløb. Den giver hende en lyst til at uddanne sig indenfor mennesker og medicin, den giver hende en drøm om at blive forsker, og den gør, at der i hvert fald er et bogligt fag, som hun mærker en interesse for; nemlig faget biologi.

Pernille ønsker som nævnt at uddanne sig til fysioterapeut. Denne interesse udspringer imidlertid ikke kun af hendes interesse for at dyrke gymnastik, men hænger også sammen med en interesse for at ville hjælpe andre. Som fysioterapeut vil hun nemlig blive i stand til at afhjælpe andres smerter: *"Det interessere mig bare enormt meget, hvordan det er, vi er egentlig er opbygget og sådan noget, og hvad er (...) min mulighed for at afhjælpe nogen, som har ondt et eller andet sted. Også fordi jeg har prøvet at være skadet og prøvet at blive afhjulpet af én, som ligesom ved, hvad han eller hun snakker om, ikke. (...) Altså det kunne jeg godt tænke mig at gøre for andre./ Nu ønsker jeg også især at komme til at arbejde med handicappede børn. (...) Det er igen det der med at afhjælpe smerte og lindre forskellige ting og sager. Altså det kunne jeg virkelig godt tænkte mig. Men også fordi der på en eller anden måde er en glæde ved handicappede børn, de har ikke altid samme bekymringer og sådan noget, som vi andre har. De ser lettere på tilværelsen, og det synes jeg er rart at arbejde med"* (Pernille 2000).

Når Pernille ønsker at blive fysioterapeut, så er det altså også fordi, hun oplever, at hun gennem denne uddannelse vil blive i stand til at hjælpe andre. Og ligesom vi så det hos Kirsten, hænger også Pernilles interesse sammen med, at hun selv har erfaringer med at blive hjulpet af en fysioterapeut. Som elitegymnast har hun i lange perioder måtte slås med skader, og i den forbindelse har det først og fremmest været gymnastikholdets fysioterapeut, der har hjulpet hende gennem problemerne. Det er en hjælp, hun godt kunne tænke sig selv at kunne yde. Pernille forestiller sig imidlertid ikke, at hun selv skal arbejde med idrætsskader. I stedet har hun et ønske om at komme til at arbejde med handicappede børn. Ikke fordi hun har erfaringer med at arbejde med denne gruppe. I stedet synes Pernilles ønske at være udtryk for, at hun oplever, at dette arbejde i særlig grad giver hende mulighed for at positionere sig som hjælper. For i og med at de handicappede børn ikke er som 'os andre', har de også i særlig grad brug for hjælp.

Også for Pernilles vedkommende går positioneringen som hjælper igen mange steder i hendes fortælling. I skolen var hun som nævnt den, der hjalp dem, der blev mobbet. Og både i relation til sin familie og i forbindelse med sine kæresteforhold, fortæller hun sig

selv frem som én, der forsøger at hjælpe og få tingene til at fungere: *"Så fik jeg så temmelig hurtigt en ny kæreste, som jeg så er sammen med nu, ikke. Og så har jeg været meget nede hos ham, fordi at jeg vil gerne spare mig selv og min mor og min stedfar for en masse unødvendige småskænderier, og sådan noget, fordi de er stressede og har travlt hver dag og sådan noget, så kan det hurtigt køre op i en spids.(...) På en eller anden måde, så tror jeg også, det har hjulpet dem, fordi at de er ikke nødt til at tænke på tiden sammen med mig ud over arbejdet. De er nødt til at tænke på tiden med hinanden, ikke. Det tror jeg også har hjulpet dem lidt"* (Pernille 2000).

Også i familien indtager Pernille således positionen som hjælperen, der sørger for, at de andre har det godt, og på mange måder synes hensynet til andre at gå forud for hendes egne behov. Fx flytter hun hjemmefra for at mindske konfliktniveauet i familien, og for at give moren og stedfaren noget mere 'tid med hinanden'. Tilsvarende er hendes relation til sin far, som hun ikke bor sammen med, præget af stor hensynsfuldhed. Hun tænker meget på, at det er 'hårdt for ham', at bo alene, og synes det er 'synd for ham', at han blev forladt af hendes mor, også selv om det er 16 år siden. Derfor tænker hun meget på ham og sørger for, at han er en aktiv del af hendes liv. På den måde synes Pernilles positionering som hjælper i høj grad at være konstitueret i relation til hendes position som skilsmissebarn.

Det samme gør sig gældende for Karen. Også hun oplever en interesse for at ville hjælpe andre, og også i hendes tilfælde synes interessen at være konstitueret i forbindelse med forældrenes skilsmisse. Som tidligere beskrevet førte skilsmissen til, at Karen blev positioneret som et 'sendebud', der skulle bringe forældrenes frustrationer frem og tilbage mellem dem, og det var i høj grad en position, som gjorde, at hensynet til forældrene fyldte mere end Karens egne behov. Det er derfor også en position, som Karen aktivt har forsøgt at ændre, blandt andet ved at gå til psykolog. Karen oplever imidlertid fortsat at blive positioneret som hjælper, blandt andet af sin mor. Det kommer blandt andet til udtryk, da moren i løbet af undersøgelsesperioden foreslår hende at søge ind som sygeplejerske: *"Hun syntes bare, at jeg egnede mig godt til det. Sådan at jeg er rar at være sammen med, og hun tror, jeg har sådan et plejeinstinkt i mig. Jeg kan godt se, hvad hun mener. (...) Jeg er god til at samarbejde og sådan"* (Karen 2003).

I forbindelse med valget af videregående uddannelse positionerer moren således Karen som én, der er 'rar at være sammen med' og som har 'et plejeinstinkt'. Begge positioner indebærer, at man er i stand til at sætte sig ud over sine egne behov for uselvsk at hjælpe andre. Ved at bruge ordet 'plejeinstinkt', kobler moren desuden positionen som hjælper sammen med Karens biologi. På grund af sin krop og sine gener har hun et særligt 'instinkt' for at hjælpe andre, som moren synes, hun skal tage udgangspunkt i, når hun vælger sin videregående uddannelse. Og Karen gør på mange måder denne positionering til sin egen. Hun kan godt 'se' hvad moren mener, og hun kan også godt se, at hun har nogle kompetencer i forhold til at hjælpe andre. Samtidig har hun som udgangspunkt ikke lyst til at arbejde inden for 'hospitalsvæsnet': *"Det har jeg slet ikke lyst til. Jeg skal ikke omgås syge mennesker hele dagen. Det kan jeg slet ikke holde ud. (...) Jo selvfølgelig er man der for at hjælpe folk og gøre dem raske, (...) men det kunne jeg bare ikke holde ud og se. Det kan godt være for hårdt at se sådan noget dagen lang, folk, der er syge og dør. (...) Det er nok også fordi, at det gør resten af min familie"* (Karen 2000).

Karen har således lyst til at hjælpe andre, men hun har ikke lyst til at gøre det inden for den del af arbejdsmarkedet, som hun kender fra sin familie⁴¹. Det hænger blandt andet sammen med, at hun gennem familiemedlemmernes fortællinger har fået et indtryk af hospitalsarbejdet som 'hårdt' og 'ikke til at holde ud', og det har givet hende en oplevelse af, at det er et arbejde, hun selv skal forsøge at undgå. Derved synes familiemedlemmernes fortællinger at understøtte den ambition, som Karen som tidligere beskrevet møder hos sin mor om, at 'klare sig bedre' og 'nå længere', end moren selv har gjort. På den måde kan Karens fravalg af et arbejde i hospitalsvæsnet også ses som led i en strategi, der sigter mod at undgå at blive positioneret på samme underordnede niveau som sin mor, nøjagtig som hun også valgte at gå i gymnasiet for at undgå en sådan position. I stedet overvejer Karen at realisere sin interesse for at hjælpe andre ved at uddanne sig indenfor servicebranchen; enten ved at blive stylist eller ved at uddanne sig indenfor hotelbranchen. For her er der ingen syge eller døende mennesker. I stedet handler arbejdet om, at 'give glade mennesker en god oplevelse': *"Jeg synes sådan noget serviceerhverv, det er sjovt (...) Sådan noget med at man møder nye mennesker og man møder glade mennesker, som er ude for at opleve noget, og så kan man måske give dem en god oplevelse. Som når jeg arbejder i [tivoliet], altså det er sådan noget lidt andet, men der står jeg i de der boder, og det er bare sjovt, for folk kommer ind for at have det sjovt. Jeg har også arbejdet i en bager, det var ikke særlig sjovt, for folk kommer ind totalt sure og trætte. Men altså hvis man arbejder på hotel, så er det sådan at være med til at give folk en god oplevelse"* (Karen 2000).

For Pia hænger interessen for at hjælpe andre sammen med noget mere problematiske familieforhold. Både hendes første stedfar og hendes ene storebror dør under hendes opvækst, og fra 13års-alderen oplever hun store problemer i sin familie. Dels på grund af sin mors nye kæreste, der er alkoholiker og voldelig overfor moren, dels på grund af sin anden storebror, der er narkoman og efter Pias udsagn 'en værre bandit'. Det er først og fremmest disse familieforhold, der er baggrunden for, at også Pia oplever en stor interesse for at ville hjælpe andre. For i forbindelse med problemerne i familien, er det ofte Pia, der må indtage positionen som den, der hjælper de andre. Det gælder fx når hendes mor fra tid til anden flygter fra den voldelige stedfar. I disse sammenhænge har Pia ligesom Kirsten oplevet, at hun har måttet indtage positionen som 'mor for sin mor': *"Ja, så har hun skulle sove her ikke, og så har jeg skulle passe på hende på den måde, ikke. Og så har jeg været sådan en slags mor, ikke. Og de dage hvor hun har været her, (...) så har jeg jo skulle leve hendes liv, fordi jeg hele tiden har skullet passe på hende, fordi hun har jo ikke turde at gå alene og sådan noget. Og det er jo klart, det kan en tyveårig jo ikke, leve ens mors liv"* (Pia 2000).

Pias position i sin familie har således stor betydning for hendes uddannelsesinteresser, og det kommer blandt andet til udtryk ved, at hendes forhold til familien er det centrale tema i alle tre interview. Tilsvarende afslutter hun det tredje interview med at udpege familien, og ikke mindst den kriminelle storebror, som den, der har haft størst betydning for hendes uddannelsesforløb: *"Han har påvirket mig meget på den måde. (...) Jeg tænker da meget over, at jeg skal have en uddannelse og sådan noget, fordi at jeg skal gøre min mor og min familie stolt på en eller anden måde. Fordi at min bror ikke har nogen uddannelse og har et sølle liv i mine øjne. (...) Så man kan der godt sige med skolen for eksempel, hvis nu jeg*

⁴¹ Karens mor arbejder således som laborant, hendes stedmor som sygeplejerske og hendes far som læge.

siger; nej, jeg gider bare ikke skolen i dag, jeg har lyst til at pjække i dag og sådan noget. Så kan man godt tænke lidt over, at nej – det var sådan noget min storebror ville gøre” (Pia 2003).

Pias væsentligste drivkraft for at uddanne sig er altså, at hun ønsker at få et bedre liv end sin storebror, og netop denne drivkraft synes da også at være baggrunden for, at Pias primære uddannelsesinteresse på tidspunktet for det første interview er at blive politibetjent. For netop på denne måde vil hun få mulighed for at positionere sig fundamentalt modsat end sin bror: *”Så har jeg hele tiden haft det sådan, at jeg kunne godt tænke mig at blive politibetjent.(...) Og det er også det, jeg stræber efter lige nu. Også fordi jeg har jo aldrig selv lavet noget kriminelt vel, men for eksempel i min familie, der er der jo nogle, der laver sådan noget, ikke, min storebror. Så det er sådan lidt, jeg kan ikke klare, at folk tager fra hinanden og sådan noget, så det har jeg bare tænkt, at jeg vil være. Og så må vi se, om jeg kan blive det. (...) Ja altså bare køre rundt og anholde folk. Og så kunne jeg også godt tænke mig noget inden for narko og sådan noget, det synes jeg kunne være spændende” (Pia 2000).*

Det er således Pias erfaringer med kriminalitet i familien, der har konstitueret en lyst hos hende til selv at blive politibetjent. Og da brorens kriminalitet specielt hænger sammen med, at han er narkoman, er det da også arbejdet med narkotika, som Pia oplever som mest ’spændende’. Pias familieoplevelser har imidlertid også konstitueret en mere generel interesse hos hende for at yde omsorg overfor andre, som blandt andet kommer til udtryk, da hun senere i undersøgelsesperioden beslutter sig for at søge ind på uddannelsen til klinik assistent. Også i dette tilfælde hænger hendes uddannelsesinteresse imidlertid sammen med et ønske om at kunne positionere sig på de godes side. Hun begrundes således først og fremmest sit valg med, at det giver hende mulighed for at positionere sig som ’en lille engel’; den absolutte modsætning, må man sige, til storebrorens position som ’en værre bandit’: *”Altså jeg tror, jeg har valgt det på grund af det der med, at man føler, at man kan hjælpe andre på en eller anden måde. Som en lille engel” (Pia 2001).*

På mange måder synes interessen for at hjælpe således at hænge sammen med informanternes køn og med de positioner som ’datter’ og søster’, som de har indtaget i deres familier. Dette mønster brydes imidlertid af Peter. For også hans primære uddannelsesinteresse er at blive politibetjent, og også for hans vedkommende hænger denne interesse sammen med et ønske om at kunne hjælpe andre. Det er blandt andet noget, han bliver klar over, da han som tidligere beskrevet er i erhvervspraktik hos politiet i 9. klasse: *”Altså man mødte på politistationen klokken jeg ved ikke hvad, og så fik man så læst sådan en døgnrapport op, hvad der var sket i løbet af natten. Og man fik læst den op med de rigtige navne og sådan noget, de står ikke i avisen. Det var meget fascinerende. (...) Og så fik vi lov til at komme med på aftenpatrulje, hvor man simpelthen fulgte dem, hvor vi var med inde i lejlighederne, (...) og se hvordan de takler det og sådan. (...) også selve den der uddannelse, som vi var inde og se på politiskolen og sådan noget, det synes jeg også var meget fedt, at der er sådan noget psykologi med i og alt sådan noget. Det synes jeg også virker spændende. (...) Også fordi at jeg godt kunne tænke mig noget med mennesker, og det er jo også noget med mennesker at gøre, altså man er ude og have kontakt med andre mennesker. (...) Det kan også godt være at der ligger lidt det der autoritære i det, at man (...) er én der bestemmer eller sådan noget, men det ved jeg sgu ikke rigtig, om det er det. Men jeg synes bare i hvert fald (...) at det virker som et alsidigt*

fedt job, altså du ved ikke, hvad der sker, når man tager på arbejde, altså, det er ikke bare det samme bag ved et skrivebord hver dag” (Peter 2000).

Noget af det, der specielt tiltaler Peter ved politijobbet er således, at det handler om at ’have kontakt med mennesker’ og om at kunne ’takle mennesker’. Tilsvarende er det faget psykologi, som han oplever som mest spændende i forbindelse med selve uddannelsen. Også Peters interesse for politiuddannelsen hænger på den måde sammen med, at han oplever, at uddannelsen vil give ham mulighed for at positionerer sig som én, der kan løse andre menneskers problemer. Og ligesom vi så det hos de forrige informanter, så er der også i Peters tilfælde en sammenhæng mellem den position, han søger at opnå gennem sin uddannelse, og så den positionering, som han har indtaget i relation til sin familie. Peter fortæller således flere gange i løbet af de tre interviews, at han oplever, at hans forældre har ’et bestemt syn’ på ham, som har været med til at konstituere de uddannelsesinteresser, han har. Fx har hans mor ’altid’ fortalt ham, at han er ’god til at lytte’ til andre mennesker’, og hans far har flere gange gennem gymnasiet givet udtryk for, at han synes, Peter skal blive folkeskolelærer, fordi han er god til at have ’med mennesker at gøre’. På den måde har forældrene gennem deres kommentarer til og blikke på ham, medvirket til at positionere Peter som én, der er god til at hjælpe andre. Og det er frem for alt deres positionering, som Peter søger at gøre til sin egen i forbindelse med valget af videregående uddannelse. Det kommer blandt andet til udtryk, da Peter, som afslutning på det sidste interview svarer på, hvad han tror har haft størst betydning for hans valg af videregående uddannelse. *”Jeg tror, at hvis jeg havde et eller andet vildt temperament og ikke havde den tålmodighed, jeg har, så havde jeg nok aldrig valgt den her bane sådan at køre efter. Altså det, jeg tror, der ligger til grund for mig i hvert fald, det er det, jeg har med hjemmefra, jeg kan ikke se nogen anden forklaring på det i hvert fald” (Peter 2003).*

Der er på den måde et stort sammenfald mellem de egenskaber, som forældrene positionerer Peter gennem, og så den ’tålmodighed’, som Peter ser som den væsentligste forklaring på sit uddannelsesvalg. Og han oplever da også, at det først og fremmest er ’det han har med hjemmefra’, der ’ligger til grund for’, at han har de interesser og de egenskaber, som han har. Uanset informanternes køn synes det således først og fremmest at være den positionering som hjælper, som de på forskellig måde har oplevet i relation til deres familier, der danner udgangspunkt for deres interesse for at ville hjælpe andre. Det hænger blandt andet sammen med, at det er en position, som informanterne oplever, de er gode til. For selv om positioneringen som hjælper for mange af informanterne er konstitueret i relation til problematiske familieforhold, så er det samtidig en positionering, der har givet informanterne en oplevelse af kompetence, som de oplever, at de kan bruge som drivkraft i forbindelse med deres videre uddannelsesforløb. Når Peter søger at videreføre sin positionering som hjælper i forbindelse med valget af videregående uddannelse, så er det netop fordi han har fået at vide, at det er det, han er god til.

Samtidig er der også forskel på, hvad det er for en kompetence, som Peter søger som hjælper og så de kompetencer, som de kvindelige informanter forbinder med denne position. Når Peter ønsker at kunne ’takle andre’ er det først og fremmest for at kunne positionere sig som ’autoritet’. Den kompetence, som han oplever, positionen giver mulighed for, er således kompetencen til at bestemme over andre. De kvindelige informanter oplever derimod, at positionen som hjælper hænger sammen med en kompetence i forhold til at tage hensyn til andre og sætte sig i andres sted. På dette punkt

synes der således at være et sammenfald mellem, hvad det er informanterne gerne vil kunne som hjælpere og så deres positionering i relation til det, man kunne kalde en gængs kønsstereotyp opfattelse af kvinder som særligt empatiske og mænd som særligt handlekraftige. Da Peter imidlertid er den eneste mandlige informant, der har en interesse for at hjælpe andre, er det ikke muligt at sige noget entydigt om denne sammenhæng alene på baggrund af dette materiale.

Det er imidlertid interessant, at informanternes interesse for at hjælpe andre ikke fører til, at de overvejer at vælge de mere traditionelle omsorgsuddannelser som eksempelvis sygeplejerske eller pædagog. I stedet drømmer de om at være politifolk, hotelejere, fysioterapeuter og forskere. At informanterne har netop disse uddannelsesinteresser, synes på den ene side at være udtryk for, at de ønsker at undgå de jobpositioner, som de traditionelle omsorgsuddannelser giver adgang til. For som Karen er inde på, så er disse jobs karakteriserede ved at være både underordnede, fysisk nedslidende og dårligt betalte. Det er simpelthen ikke positioner, man går efter, hvis man har mulighed for at vælge noget andet. I den henseende er informanternes uddannelsesinteresser udtryk for et fravalg. Samtidig interesserer informanterne sig også for de uddannelser, de gør, fordi de oplever, at uddannelserne giver adgang til både 'fascinerende' og 'spændende' jobs. Det er jobs, der 'er sjove' og som giver mulighed for at arbejde med 'glade mennesker', sådan som Pernille og Karen er inde på. Og det er jobs, der er heroiske og actionfyldte. Hvor man fanger forbrydere, kurerer sygdomme og hvor man, som Peter er inde på, ikke sidder ned ved det samme skrivebord hver dag. På den måde hænger informanternes uddannelsesinteresser også sammen med, at de oplever, at disse uddannelser giver adgang til attraktive positioner på arbejdsmarkedet.

Informanternes forestillinger om disse positioner hænger imidlertid ikke sammen med, at de har personlige erfaringer med disse positioner, eller kender nogen, der har det. I stedet synes der i højere grad at være tale om positioner, som informanterne kender gennem medierne. Som Peter var inde på, så var noget af det mest 'fascinerende' ved politipraktikken, at han kunne relatere arbejdet til de døgnrapporter, han havde set i avisen. På samme måde synes flere af de øvrige informanternes forestillinger om deres drømmejobs at relatere sig til den måde, som jobbene bliver fremstillet på gennem medierne, det gælder eksempelvis Pias forestilling om 'at køre rundt og fange forbrydere' og Pernilles forestilling om at 'arbejde med nogle glade mongoler'. Ligesom interessen for at dyrke en fritidsinteresse, så synes også interessen for at ville hjælpe andre at relatere sig til de forståelser af hierarkierne på arbejdsmarkedet, som informanterne oplever formidlet gennem medierne. Og i relation til disse hierarkier er det altså mere spændende at være en barsk politibetjent eller en banebrydende forsker, end det er at arbejde med syge og døende mennesker.

Længslen efter at have tid til familien

Interessen for at ville hjælpe andre udspringer således først og fremmest af informanternes positionering i familien, som de så søger at overføre til en uddannelse og et job, de oplever som spændende og attraktivt. Men, som jeg skal komme ind på i det følgende, så synes interessen også at relatere sig til et ønske om at overskride forældrenes livsform, forstået som det forhold mellem arbejdsliv og familieliv, som informanterne har oplevet, deres forældre har haft. Mange af de informanter, der har en interesse for at hjælpe andre, er således vokset op i familier, der har været præget af, at forældrene har haft meget travlt

med deres arbejde. Og det har konstitueret en længsel hos informanterne efter selv at have mere tid til familien. Mange af dem drømmer derfor om at få et job, der giver dem mulighed for at prioritere familielivet højere end de har oplevet, deres forældre har gjort. Informanternes uddannelsesinteresser er på den måde ikke kun udtryk for, at de ønsker at opnå en attraktiv position på arbejdsmarkedet, men også at de ønsker at få, hvad de oplever som et privilegeret familieliv.

En af dem, der er vokset op med meget travle forældre, er Pernille. Både hendes mor og stedfar havde gennem hele hendes opvækst 'en meget presset hverdag', først og fremmest som følge af, at stedfaren havde sit eget firma. Og det mener Pernille selv er en væsentlig årsag til, at hun har brugt så meget tid på at dyrke gymnastik, som hun har. Hun havde simpelthen ikke lyst til at komme hjem til en familie, der ikke havde tid til hende: *"Min stedfar han er selvstændig, så han arbejder 27 timer i døgnet (fnisen), nej det er tæt på i hvert fald. Han arbejder hele tiden. (...) Han kan hurtigt komme til at arbejde 20 timer om dagen, ikke. Så han er meget stresset altid. Og min mor hun er så bogholder, (...) hun arbejder så fra syv til tre, og så når hun kommer hjem, så arbejder hun så som bogholder for min stedfar også. (...) Så når hun lige har lavet mad og sådan noget, så klokken syv så går hun ind og arbejder til klokken ti – elve stykker, ikke. Så det var en meget presset hverdag/ Jeg har ikke haft lyst til at komme hjem og sådan noget. Så jeg tror også på en eller anden måde, at det er derfor, at jeg har fordybet mig så meget i gymnastik, som jeg har, og med arbejdet og sådan nogle ting"* (Pernille 2000).

Pernille er således vokset op i en familie, hvor arbejdslivet har domineret og på nogle punkter nærmet synes at have koloniseret familielivet. Det har blandt andet betydet, at der ikke har været meget tid og rum til, at Pernille har kunnet positionere sig som et barn, der passes på og drages omsorg for. I stedet har hun i vidt omfang skulle passe sig selv. På den måde synes forældrenes travle og stressede hverdag at være en væsentlig årsag til, at Pernille først og fremmest har oplevet at blive positioneret som den, der skulle tage hensyn til de andre. Hendes interesse for at ville hjælpe andre relaterer sig derfor ikke alene til forældrenes skilsmisse, men også til morens og stedfarens livsform som selvstændige. Det er imidlertid ikke en livsform, som Pernille bryder væsentligt med i forbindelse med organiseringen af sit eget liv. Gennem hele undersøgelsesperioden har hun en meget stram tidsplan for, hvad hun skal nå; både hvad angår hendes gymnastiktræning, skole, arbejde og parforhold. På den måde synes Pernille på mange måder at videreføre 'den pressede hverdag', som hun kender fra sin familie. Men hun giver samtidig også udtryk for en længsel om at kunne prioritere på en anden måde. Hendes største drøm er således at flytte til en sydhavsø sammen med sin kæreste og åbne en bar. På samme måde er de jobs, hun er interesseret i at få ved at uddanne sig, jobs der handler om at være sammen med børn og 'give dem det de har brug for'; hvad enten det handler om 'glade mongoler' eller, som jeg vil komme nærmere ind på i næste kapitel, børn på en børneafdeling.

Også Peter giver udtryk for en længsel efter at få mere tid til familien, end han har oplevet, hans forældre har haft. For selvom hans forældre ikke er selvstændige, men arbejder som hhv. funktionær og smed, så har Peter alligevel oplevet, at specielt hans far har brugt utrolig meget tid på sit arbejde. Og det er baggrunden for, at han selv ønsker et job, hvor man ikke behøver at arbejde 'mere end 37 timer om ugen':

Camilla: "Når du siger ikke mere end 37 timer om ugen, hvad forestiller du dig så?"

Peter: "Jamen så forestiller jeg mig sådan altså min familie og sådan noget, og en kæreste og nogle børn senere hen ikke. Og så bruge noget mere tid på det end på at ligge og lege karriere og sådan noget. Der sætter jeg ligesom det andet mere højt, altså det er ligesom nogle andre værdier. (...) Altså når jeg ser på min far, han arbejder utrolig meget altså, og får en god løn og sådan noget, men man kan også mærke på ham, at han er..., han ville sgu gerne arbejde mindre. Men samtidig så vil han ikke gå ned i løn, så kan de ikke klare sig, (...) selvom det kan de godt. Så det er ligesom at se ham, altså han er tit, åh han er så træt og sådan noget, altså man kan se det på ham, at det slider på ham at arbejde så meget. Og så vil jeg hellere kunne arbejde lidt mindre, og så være frisk når man kommer hjem og sådan noget, og at kunne give noget til min familie og sådan noget. Jeg tror, det måske bunder i det" (Peter 2001).

Peters uddannelsesinteresse er således også udtryk for, at han ønsker at overskride den livsform, han har set sin far praktisere. For selvom faren i kraft af sit smedjob i højere grad har en opdeling mellem arbejde og fritid end fx Pernilles far har, så oplever Peter alligevel at farens arbejdsliv på mange måder dominerer hans øvrige liv. Blandt andet fordi arbejdet slider på faren og gør ham fysisk træt, men også fordi farens arbejdsuge ofte strækker sig til mere end 37 timer. Peter har derfor en modvilje mod at havne i en tilsvarende situation, hvor han skal bruge al sin tid på 'at ligge og lege karriere'. I stedet ønsker han at tage en uddannelse, der giver ham mulighed for få tid til familien, og sætter ham i stand til at gøre positionen far på en anden måde, end han har set den praktiseret af sin egen far. På den måde er Peters uddannelsesinteresser også udtryk for, at han ønsker at overskride de kønspositioneringer, han er vokset op med. Han vil ikke bare være den trætte forsørger.

Flere af de øvrige informanter giver udtryk for en lignende længsel efter at kunne prioritere familielivet højere, end de har set deres forældre gøre det. For mange af informanterne handler deres ambitioner således ikke kun om, at de ønsker at klare sig bedre end deres forældre i uddannelsessystemet. De har også ambitioner om at få mere tid til familien end deres forældre har haft. Det betyder at de, selv på et tidspunkt hvor de endnu ikke har stiftet familier, er orienteret mod positioner på arbejdsmarkedet, der vil give dem mulighed for at realisere denne ambition. For Pil går ambitionerne imidlertid langt videre. Hendes ambition er således ikke at få et arbejdsliv, som det er muligt at kombinere med et familieliv. I stedet er det hendes primære interesse at nå en position, hvor hun har mulighed for fuldkommen at hellige sig familielivet. Helt fra det indledende spørgeskema til det afsluttende interview er det således Pils største drøm at opnå en position som hjemmegående husmor:

"Hvis jeg virkelig selv kunne vælge, så ville jeg gerne på et tidspunkt, når jeg engang bliver så gammel, (...) så kunne det være fedt, hvis man kunne få penge for at gå derhjemme og bage boller. (...) Det synes jeg bare må være fedt, eller have et job på deltid, så jeg kunne gå derhjemme, når mine børn kom hjem. Fordi det synes jeg, det må være..., altså det har jeg aldrig selv prøvet vel, overhovedet, mine forældre de er lærere begge to. (...) Jamen, jeg synes bare, det kunne være rart, hvis ens forældre fx var hjemme, når man kom hjem, og at de bare havde tid." / " Og jeg ville selv have sat stor pris på det, hvis mine forældre havde været hjemme, når jeg kom hjem fra skole. / Jeg ved det virkelig ikke. Jeg vil bare gerne være hjemmegående husmor (fnisen). Og så er det fordi jeg elsker at lave mad. (...) Så jeg er sådan lidt, måske skulle jeg blive kok eller sådan noget. Men det

gider jeg bare ikke. Jeg kan egentlig bare godt lide at lave mad til folk, som jeg kan lide, og jeg kan se folk sætter pris på det. Det synes jeg er rart” (Pil 2000 og 2001).

Ligesom vi så det hos de forrige informanter, relaterer Pils husmordrøm sig til en længsel efter at få mere tid til familien, end hun har oplevet hendes forældre har haft. Men drømmen hænger også sammen med nogle af de erfaringer, som Pil har gjort sig i forbindelse med organiseringen af sit eget liv. I den periode, hvor Pil gik på musikgymnasiet, var hendes liv således i høj grad præget af, at hun ikke havde tid til familien. Som følge af lange transporttider og massive krav om øvning, måtte hun tilbringe meget tid væk fra sin familie og sågar i perioder måtte bo hos en veninde i den by, hvor gymnasiet lå. Hendes beslutning om at stoppe på gymnasiet, og i den forbindelse skippe den drøm, hun indtil da havde haft om at blive musiker, hang således først og fremmest med, at hun, som påpeget tidligere, ønskede at få tid til andet end at gå i skole. Derfor er det først og fremmest i forbindelse med gymnasieskiftet, at Pil for alvor formulerer sin drøm om at blive husmor. For på den måde forestiller hun sig, at hun vil kunne undgå det pres og den stress, som hun har oplevet; både i sin position som lærerbarn og i forbindelse med sit forsøg på at positionere sig som musiker.

Efter gymnasieskiftet bliver det således først og fremmest ambitionen om at kunne positionere sig som hjemmegående husmor, der er udgangspunkt for Pils overvejelser og strategier. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at husmorambitionen er den centrale tematisering i alle tre interviews, ligesom det er den, hun hver gang henviser til, når hun skal forklare, hvorfor hun tager de valg, som hun gør. Tilsvarende søger Pil også at indtage positionen som husmor i forbindelse med selve interviewene. Som den eneste af informanterne gør Pil således meget ud af at opvarte mig og servere mad og drikke for mig under interviewene. Ambitionen om at blive hjemmegående husmor betyder imidlertid også, at Pil på mange måder har svært ved at finde ud af, hvordan hun skal forholde sig til valget af videregående uddannelse. For i og med at hendes interesser og ambitioner hverken relaterer sig til bestemte positioner i uddannelsessystemet eller på arbejdsmarkedet, så er der heller ikke umiddelbart nogen uddannelse, som Pil har lyst til at tage. Modsat flere af de foregående informanter, som søger at konvertere deres position som hjælpere i familien til en position på arbejdsmarkedet, så er Pil ikke interesseret i at foretage en sådan konvertering. Hun er interesseret i at lave mad til dem hun kan lide, ikke i at gøre madlavning til en profession. Samtidig er hun også bevidst om, at husmorpositionen ikke er en mulighed, der hvor hun står nu. Det er jo netop ikke en profession, som man kan få løn for at udføre, ligesom hun rent faktisk heller ikke har nogle børn, hun kan være husmor for. For Pil bliver det at tage en videregående uddannelse derfor først og fremmest noget, der kan fylde tiden ud, indtil hun kan realisere sin egentlige interesse.

Pil oplever imidlertid, at mange i hendes omgangskreds bliver provokerede og forargede over, at hendes ambition er at blive hjemmegående husmor: *”Jeg ved folk synes, jeg er tosset i hovedet, det synes de (...) De siger jo hold kæft mand, hun er jo dum. Også for eksempel der var én i min 3.g. klasse, hun var den værste rødstrømpe, så det gjorde helt ondt, ikke også. Åh, vi kunne have nogle diskussioner, fordi at jeg ville bare gå derhjemme og være hjemmegående husmor, og det kunne hun bare ikke forstå. (...) Og jeg tør vædde på, at der er mange der tænker kors, hvor er hun dum, hvor er hun dog uintelligent, at hun gider sådan noget. (...) Og jeg griner lidt selv, fordi det er jo sådan lidt, jamen der er jo*

ikke rigtig nogen fremtid i at være hjemmegående husmor kan man sige, for du får jo ingen penge for det. / Det er normalt at være karrierекvinde, men det er også meget normalt nu at have den drøm og sige, jeg ville bare ønske, at jeg kunne gå derhjemme” (Pil 2001).

Ved at satse på at blive husmor oplever Pil således, at hun på mange måder overskrider rammerne for, hvad der er acceptabelt og selvfølgeligt. Det betyder, at hun i andres øjne bliver positioneret som én, der er 'tosset', 'uintelligent' og 'dum', og som på ingen måde er i stand til at positionere sig på en korrekt og forståelig måde. At dømme efter Pils fortælling, så synes reaktionerne først og fremmest at hænge sammen med, at husmorambitionen bryder rammerne for, hvordan man positionerer sig som moderne kvinde. For i denne sammenhæng er det 'normale' nemlig, at man er i stand til at positionere sig som 'karrierекvinde', 'rødstrømpe' eller som minimum er i stand til at tjene sine egne penge. Ved at satse på at blive hjemmegående husmor bryder Pil med alle disse principper for normal positionering; hun satser ikke på en karriere på arbejdsmarkedet, hendes positionering giver hende ikke mulighed for at tjene sine egne penge og hun ønsker ikke at gøre op med de traditionelle kønsroller; faktisk har hun et ønske om at vende tilbage til dem. Både i forhold til valget af videregående uddannelse og i forhold til sin positionering som kvinde, har Pil således problemer med at få sine interesser til at passe sammen med de rammer, der er for det normale. For selvom hun både i diskussioner med andre og i sin fortælling forsøger at udvide rammerne for det normale, så har hun samtidig svært ved at se, hvordan husmorpositionen rent faktisk skal blive en mulighed for hende. Hver eneste gang hun i sin fortælling søger positionen som husmor, lægger hun samtidig også en distance til den ved at fnise og grine af sig selv. På den måde er Pil med til at tydeliggøre en tendens, der også gør sig gældende i de andre informanternes fortællinger, om end ikke i en så ekstrem form. For selv om man mærker en bestemt interesse i forbindelse med valget af videregående uddannelse, er det ikke givet hvordan og i det hele taget om, det er muligt at realisere denne interesse. Og netop denne vej fra at mærke en interesse og til at vælge en uddannelse er omdrejningspunktet for næste kapitel.

Uddannelsesinteresser som subjektiv drivkraft og social mobilitet

Alle ti informanter har således på tidspunktet, hvor de afslutter gymnasiet, en oplevelse af bestemte uddannelsesinteresser, som har betydning for, hvordan de ser på og forholder sig til valget af videregående uddannelse. Informanternes uddannelsesinteresser kan, med udgangspunkt i Davies, ses som udtryk for de subjektiveringsprocesser, som informanterne har været igennem frem til deres studentereksamen. I kraft af den måde informanterne er blevet positioneret på og har positioneret sig på i de landskaber, hvor de har befundet sig, er deres kroppe blevet 'foldet' og 'mærket', og det har konstitueret bestemte 'patterns of desire' og bestemte oplevelser af, hvordan de som subjekter hører til i verden. De oplevelser af lyst og ulyst, og af hvilke uddannelser, der er interessante og hvilke, man skal søge at undgå, som informanterne tager udgangspunkt i i forbindelse med valget af videregående uddannelse, kan på den måde ses som udtryk for, hvordan deres 'patterns of desires' virker konstituerende for deres oplevelse af fremtidige positioneringsmuligheder.

I denne forbindelse er det et gennemgående træk, at informanternes uddannelsesinteresser er konstitueret i relation til sociale positioner, som har givet informanterne mulighed for at positionere sig som kompetente subjekter. Når Kirsten har en interesse for at tage en uddannelse, der giver hende mulighed for at hjælpe andre, så er det fordi positionen som

hjælper er den position, hun har følt sig mest kompetent i og har fået mest anerkendelse for i forbindelse med sit positioneringsforløb. Og når Poul er interesseret i at uddanne sig til professionel guitarist, så er det fordi, han gennem sit positioneringsforløb har oplevet, at netop positionen som musiker har gjort det muligt for ham at positionere sig som et kompetent subjekt. Det samme gør sig gældende i forhold til de uddannelser, som informanterne ikke interesserer sig for, og som de søger at undgå i forbindelse med valget af videregående uddannelse. For når Pia i modsætning til Poul *ikke* vil gå efter en uddannelse som musiker, så er det fordi hun netop ikke har været i stand til at gøre musikerpositionen på en korrekt måde. Og når Pia dropper drømmen om at blive forfatter, så hænger det sammen med de oplevelser hun havde i gymnasiet af, at hun ikke kunne skrive på en korrekt måde. Informanternes uddannelsesinteresser hænger på den måde sammen med de oplevelser af på den ene side kompetence og anerkendelse og på den anden side andetgørelse og 'disbelonging', som informanterne har haft i løbet af deres positioneringsforløb.

Informanternes uddannelsesinteresser hænger således sammen med de måder, de er blevet konstitueret som subjekter i relation til deres hidtidige positioneringsforløb. Men de er også udtryk for den måde, som informanterne som følge af deres positioneringsforløb, har indplaceret sig i og er blevet indplaceret i relation til en række overordnede, sociale hierarkier. Hvis man sammenholder informanternes positioneringsforløb, sådan som det er gjort i dette analysekapitel, så bliver det tydeligt, at de subjektpositioner, som informanterne hver for sig har indtaget, relaterer sig til samme systemer af positioner og er konstitueret i relation til de samme landskaber. Specielt tre landskaber går igen i forbindelse med informanternes konstituering af uddannelsesinteresser; skole, fritid og familie, og de bevirker på hver deres måde til, at informanterne er blevet positioneret, og dermed også subjektiveret, i relation til en række, overordnede sociale hierarkier.

Når man sammenholder informanternes positioneringer i skolelandskabet, så synes positioneringen i dette landskab først og fremmest af ske på baggrund af et hierarki mellem boglige og ikke-boglige elevpositioner. Og at dømme efter informanternes fortællinger, så betyder dette hierarki, at man for at positionere sig som en kompetent elev, skal være i stand til at tilegne sig det faglige pensum hurtigt, selvstændigt og uden at få hjælp, ligesom man skal være i stand til at positionere sig som verbalt aktiv og kropsligt passivt. Dette hierarki betyder samtidigt, at der er en række positioneringer i skolelandskabet, der udgrænses som ikke-kompetente. Man er således ikke kompetent, hvis man er langsom, hvis man er stille, og hvis man giver udtryk for vrede, ligesom man heller ikke har mulighed for at positionere sig som en kompetent elev, hvis ens position i skolen først og fremmest relaterer sig til at hjælpe de andre elever. På den måde synes hierarkiet mellem boglige og ikke-boglige positioner også at konstituere et hierarki mellem forskellige læringsformer og mellem forskellige fag. At kunne positionere sig som boglig indebærer således også, at man er i stand til at 'læse sig' til stoffet, ligesom det synes at være vigtigere at positionere sig som en kompetent elev i relation til de teoretiske fag end i relation til fx de musisk-kreative fag. De informanter, der i højere grad har en 'praktisk' tilgang til stoffet, eller hvis kompetencer knytter sig til ikke-teoretiske fag, har således sværere ved at positionere sig som kompetente elever. Dertil kommer, at en række af informanterne interesserer sig for 'fag' og fagsammensætninger, der ikke udbydes i skolen. Fx fag, der handler om at kunne hjælpe andre, eller, som Kristoffer er inde på, tværfaglige undervisningssammenhænge, hvor det er muligt at relatere forskellige fag til hinanden.

Skolelandskabet konstituerer på den måde det, man kunne kalde et 'faghierarki', hvor de teoretiske, 'boglige' fag, ligger øverst, og de praktiske, musisk-kreative og omsorgsrelaterede fag ligger nederst. Og dette faghierarki synes i høj grad at blive videreført i det landskab, som informanterne oplever i relation til deres familier. Når informanterne, uafhængigt af om de har været i stand til at positionere sig som boglige eller ikke boglige i skolen, alle vælger at begynde og også fuldføre gymnasiet, så hænger det først og fremmest sammen med, at det faghierarki, som gør sig gældende i skolen, videreføres i familien som et uddannelseshierarki. Og i relation til dette hierarki er man et mere kompetent barn, hvis man er i stand til at gennemføre en lang boglig uddannelse end hvis man tager en kort, praktisk eller omsorgsrelateret uddannelse, eller endnu værre; slet ikke er i stand til at gennemføre en uddannelse.

Det uddannelseshierarki, der gør sig gældende i familien, skal først og fremmest ses i sammenhæng med den betydning uddannelse har for familiens sociale mobilitet. Som Bourdieu var inde på, så er familiens sociale funktion at sikre en videreførelse eller forøgelse af familiens kapitalbesiddelser. Når så mange af informanternes forældre gennem bestemte 'forventninger' og 'ambitioner', søger at konstituere en interesse hos deres børn for at tage en boglig uddannelse, så kan det ses som led i en strategi, som enten sigter mod at reproducere familiens sociale position og kapitalbesiddelser ved at sikre, at børnene får en ligeså lang uddannelse, som de selv. Eller sigter mod at sikre en opadgående social mobilitet, således at børnene får mulighed for at få 'et bedre liv' end forældrene selv. Og positioneret i relation til dette hierarki og disse ambitioner, så giver det en større oplevelse af kompetence, eller med Bourdies term 'social succes', at kunne positionere sig 'som den første student i familien' end som fx håndværker.

Positioneringen i relation til det ovenfor beskrevne uddannelseshierarki er imidlertid kun den ene side af det positioneringsspil, som pågår i familielandskabet. Også den interne positionering mellem forskellige familiemedlemmer synes at have betydning for informanternes uddannelsesinteresser, samt for hvordan de klarer sig i relation til skolen. Specielt synes det at have en afgørende betydning, hvorvidt man positioneres som én, der skal hjælpe de andre familiemedlemmer, eller man positioneres som én, de andre familiemedlemmer skal støtte. En del informanter oplever således, at de først og fremmest positioneres som hjælper, og det får i høj grad indflydelse på både, hvordan de ser på deres fremtidige positioneringsmuligheder, men også for hvordan, de er i stand til at positionere sig i skolen. Disse informanter har således sværere ved at positionere sig som kompetente elever, først og fremmest fordi, de ikke får støtte hjemmefra i forbindelse med deres skolepositionering, men også fordi de synes at bruge meget energi på at få deres familier til at fungere. For de informanter, der modtager støtte fra deres familier i forbindelse med deres skoleforløb, forholder det sig lige omvendt. Støtten betyder, at informanterne i højere grad er i stand til at læse positioneringsspillet i skolen, og det forbedrer både deres muligheder for at positionere sig som kompetente elever, og deres muligheder for at komme igennem forskellige kriser og problemer i relation til skolen.

Der synes i høj grad at være en sammenhæng mellem forældrenes sociale positioner og deres positionering af børnene i relation til positionerne som 'hjælper' og 'støttet'. De informanter, der modtager støtte fra deres forældre, har således alle forældre, der har lange, boglige uddannelser. Det betyder dels, at de selv har en boglig kapital, som gør dem i stand

til 'læse' spillet i skolen, men også at de har en forståelse for, at emotionel opbakning har en afgørende betydning for, om børnene er i stand til at klare sig i skolen. Den forståelse har de forældre, der positionere deres børn som hjælpere, ikke. Tilsvarende synes der at være en sammenhæng mellem informanternes køn og så den position, de indtager i familien. De kvindelige informanter synes således i langt højere grad at blive positioneret som hjælpere end de mandlige informanter. På den måde synes de kvindelige informanter i højere grad at skulle håndtere en modsatrettet positionering fra deres forældres side. På den ene side forventes det, at de klarer sig godt i skolen; helst bedre end forældrene selv. På den anden side forventes det også, at de får familien til at fungere, også selv om det kolliderer med deres muligheder for succes i skolen.

Faghierarkiet og uddannelseshierarkiet er imidlertid ikke de eneste hierarkier, som konstitueringen af informanternes uddannelsesinteresser relaterer sig til. Også fritiden har som landskab stor betydning for informanternes uddannelsesinteresser, og her synes et helt andet hierarki mellem kompetente og ikke-kompetente positioner at gøre sig gældende. I fritiden afhænger ens positionering således ikke af, hvor hurtig man er til at lære teoretisk stof eller af hvor lang en uddannelse, man har. I stedet afhænger positioneringen i fritidslivet af, hvor god man er til den pågældende fritidsaktivitet. Og i denne sammenhæng har informanterne den fordel, at de selv kan vælge deres fritidsinteresser. De kan således selv sørge for at bevæge sig hen imod aktiviteter, de er gode til, og væk fra aktiviteter, de er knap så gode til. Dertil kommer, at kompetence i fritidslivet i høj grad afhænger af, hvilken konkret fritidsinteresse, man dyrker. Nogle fritidsinteresser er således 'individuelle'. I forbindelse med disse interesser indebærer en kompetent positionering, at man er i stand til at disciplinere sig selv til individuel træning og øvning. Andre fritidsinteresser er holdbaserede. Her afhænger en kompetent position i højere grad af, om man er i stand til at få holdet til at arbejde sammen. Som positioneringsrum er fritidslivet således meget mere sammensat, ligesom det giver mulighed for flere forskellige læringstilgange. Dertil kommer at læringen i fritidslivet først og fremmest er baseret på målrettet og individuel coaching, som sigter mod at konkretisere, hvordan deltagerne forbedrer deres indsats. Både den individuelle coaching og muligheden for forskellige læringstilgange synes at øge informanternes mulighed for social succes i fritidslivet. Og det synes at være en væsentlig forklaring på, at fritidslivet har en afgørende betydning for konstitueringen af informanternes uddannelsesinteresser.

Det betyder imidlertid ikke, at fritidslivet er uden hierarkier. Nogle fritidsinteresser synes således i højere grad at virke konstituerende for informanternes uddannelsesinteresser, og et gennemgående træk ved disse interesser er, at de relaterer sig til positioner, som informanterne har oplevet formidlet gennem medierne. Set i relation til fritidslivet synes 'medierne' således også at spille en rolle som interessekonstituerende landskab. I dette landskab synes kompetence først og fremmest at afhænge af, om man kan drive sin fritidsinteresse så vidt, at den kan blive udgangspunkt for en karriere i medierne. Og i denne sammenhæng synes det at være lettere at komme 'på', hvis man er god til musisk-kreative fag og sport, end hvis man er god til boglige og teoretiske fag. De interesser, som informanterne konstituerer i relation til medierne, synes på den måde at anfægte og i nogen grad overskride det faghierarki og uddannelseshierarki, som informanterne kender fra skolen og fra deres familier. Set i relation til mediernes hierarki er det vigtigste ikke om man er i stand til at sidde stille og læse en bog, men om man er i stand til at lave noget, som andre gider at se på.

Informanternes uddannelsesinteresser indikerer på den måde også nogle aktuelle forandringsprocesser i den måde, som unge oplever social status og succes. Og disse forandringsprocesser synes først og fremmest at relatere sig et landskab, som informanterne endnu ikke befinder sig i, men som de med deres uddannelsesvalg ønsker at positionere sig ind i; nemlig arbejdsmarkedet. Når samtlige informanter er så optagede af at få en uddannelse, så hænger det frem for alt sammen med, at de oplever at uddannelse er med til at øge deres chancer for at opnå en privilegeret position på arbejdsmarkedet. De giver imidlertid også udtryk for nogle forskellige forståelser af, hvad privilegerede jobpositioner er. På den ene side relaterer informanternes forståelser sig til det faghierarki og uddannelseshierarki, som de møder i skolen og hos deres familier, og som synes at være konstitueret af et mere overordnet jobhierarki. Grunden til, at det er så vigtigt at tage en lang, boglig uddannelse er jo netop, at en sådan uddannelse øger ens muligheder for efterfølgende at opnå en privilegeret jobposition, der både er karakteriseret ved en god indtjening og et spændende og 'fascinerende' arbejdsindhold. Tilsvarende øger en lang, boglig uddannelse ens muligheder for at undgå de underordnede positioner på arbejdsmarkedet, som er karakteriseret ved at være dårligt betalte, 'kedelige' og usikre.

Men informanternes forståelse af hvad, der er privilegerede jobpositioner synes imidlertid også at være konstitueret på baggrund af de oplevelser af arbejdsmarkedet, som informanterne får gennem medierne. Når flere af informanterne giver udtryk for en fascination for forskellige, medierelaterede positioner, så er det jo netop fordi, de oplever disse positioner som privilegerede. For det er et privilegium at kunne stå på en scene, ligesom det er et privilegium at kunne positionere sig som 'hotshot' indenfor dansk film. Det interessante ved informanternes fascinationer er imidlertid, at de relaterer sig til jobpositioner, som ikke synes at indgå i det jobhierarki, som det etablerede uddannelsessystem sigter mod at kvalificere til. Stylist, rockguitarist, filminstruktør og professionel fodboldspiller er alle eksempler på jobpositioner, som informanterne hverken kender fra eller arbejder med at kvalificere sig til i relation til det fagudbud, de kender fra skolen. På den måde synes de oplevelser, informanterne får gennem medierne at konstituere nogle nye forståelser af hierarkierne på arbejdsmarkedet, som på mange måder overskrider de forståelser informanterne ellers møder i skolen og hos deres familier. De interesser, informanterne har som udgangspunkt for deres valg af videregående uddannelse, synes således også at relatere sig til nogle nye forståelser af, hvilke former for social mobilitet, der giver størst chance for social succes. En ting går dog igen i både det, man kunne kalde det traditionelle jobhierarki, og så det jobhierarki, der konstitueres i relation til medierne; nemlig at positioner indenfor de traditionelle omsorgsfag ligger nederst. Også de informanter, som har en interesse for at ville hjælpe andre, orienterer sig derfor mod positioner, som de først og fremmest synes at kende fra medierne. Og det betyder, at de hellere vil være politibetjente, forskere og hotelejere end arbejde med syge og døende mennesker.

Informanterne har således ved udgangen af gymnasiet hver for sig nogle uddannelsesinteresser, som udgør deres subjektive drivkræfter i forbindelse med valget af videregående uddannelse. De har nogle uddannelser, som de har lyst til, og som de oplever giver dem mulighed for at positionere sig som kompetente subjekter. Informanternes drivkræfter er imidlertid også udtryk for den sociale mobilitet, som de på baggrund af deres hidtidige positioneringsforløb oplever som ønskelig og mulig for dem i uddannelsessystemet. Når informanterne interesserer sig for bestemte uddannelser, så er

det også fordi, de håber, at de ved at tage denne uddannelse kan få adgang til en privilegeret position på arbejdsmarkedet. Informanterne har dog samtidig også forskellige ressourcer og kapitalbesiddelser i forhold til at realisere deres interesser og opnå den sociale mobilitet, som de er interesserede i. Nogle har studentereksamener med et højt eksamensgennemsnit, andre har eksamener med lave gennemsnit. Nogle har familier, der støtter dem, andre er allerede flyttet hjemmefra og klarer i vidt omfang sig selv. Omdrejningspunktet for næste kapitel er derfor at belyse, hvilken social mobilitet, informanterne rent faktisk udviser i kraft af deres konkrete uddannelsesvalg.

Kapitel 5: At vælge en uddannelse

I kapitel 4 belyste jeg, hvordan alle informanterne ved udgangen af gymnasiet havde én eller flere uddannelsesinteresser, som udgjorde deres udgangspunkt for valget af videregående uddannelse. Tilsvarende var ingen af de ti informanter som sådan i tvivl om, at de ville forsætte på en videregående uddannelse. De oplevede en videregående uddannelse, som noget, man bare skulle have. Alligevel er det kun to af de ti informanter, der forsætter på en uddannelse umiddelbart efter gymnasiet; nemlig Kit og Kirsten. Alle de øvrige informanter vælger at holde en 'pause' fra uddannelsessystemet, men konkret dækker pausen over flere, forskellige forløb. For nogle er pausen udtryk for et tilvalg. De har brug for at gøre noget andet, inden de forsætter i uddannelsessystemet. For andre er pausen en nødvendighed. Enten fordi de skal bruge pausen til at kvalificere sig til at komme ind på den uddannelse, de interesserer sig for. Eller fordi de er i tvivl om, hvilken uddannelse, de med udgangspunkt i deres uddannelsesinteresser, har mulighed for at vælge. For disse informanter indgår uddannelsespausen således i en afklaring af deres fremtidige positioneringsmuligheder.

Tilsvarende er mange af informanterne ikke sikre på, om den uddannelse, de så begynder på, er den rigtige. Nogle skifter studie, andre overvejer at gøre det, og atter andre overvejer at forsætte på en anden uddannelse, når de har færdiggjort den, de er i gang med. Også Kit og Kirsten, der ellers målrettet går i gang med at læse efter gymnasiet, bliver i tvivl om deres studievalg undervejs. Et gennemgående træk ved de ti informanters uddannelsesforløb er således, at valget af videregående uddannelse ikke er noget, der træffes en gang for altid. I stedet er det et valg, som det tager tid at træffe, og som relaterer sig til mere omfattende processer. I dette afsnit vil jeg gå tæt på processen med at vælge en videregående uddannelse. Hvad det er, som tager så lang tid, og hvad er det for sociale dynamikker, der er med til at konstituere informanternes valgprocesser? Hvad bliver i sidste ende udslagsgivende for, hvilke uddannelser, informanterne ender med at vælge? Og hvad betyder det for hvilke sociale positioner, som informanterne får adgang til på baggrund af deres uddannelsesvalg?

Hvis man sammenholder informanterne fortællinger, så synes der specielt at være tre sociale dynamikker, som er udslagsgivende for deres proces med at vælge videregående uddannelse. For det første har det betydning, hvilke strategier informanterne har for at holde pause, samt hvad de konkret bruger pausen til. For det andet har det betydning hvilke positioner, informanterne oplever forskellige uddannelser giver adgang til, samt hvilke positioner, de oplever, er realistiske for dem. Og endelig har det betydning i hvilket omfang, informanterne er i stand til at etablere et tilhør til de studier, de vælger at begynde på. Omdrejningspunktet for dette analysekapitel er at belyse disse tre dynamikker. Både i forhold til hvordan de kommer til udtryk i forbindelse med de enkelte informanters valgprocesser, men også i forhold til at belyse hvilke overordnede sociale hierarkier, de tre dynamikker relaterer sig til og virker i kraft af. Kapitlet munder ud i en diskussion af, hvordan man, med udgangspunkt i de ti informanters forløb, kan forstå valget af videregående uddannelse som en social proces, samt i forlængelse heraf hvilket aktuelt 'spil' i uddannelsessystemet, de ti informanters valgprocesser synes at relatere sig til.

Uddannelsespausens betydning

At have brug for en pause

For nogle informanter har uddannelsespausen en målrettet funktion. Den skal bruges til at kvalificere dem til at komme ind på de uddannelser, som de har størst interesse for. For en informant som Poul er en sådan 'kvalificeringspause' næsten en nødvendighed i og med, at han ønsker at komme ind på en uddannelse, hvor man alene kan optages gennem en optagelsesprøve. Poul holder først og fremmest pause for at få mere tid til at øve sig og til at afslutte MGK. Det vurderer han, vil give ham de bedste chancer for at blive optaget på MGK. Og hans strategi lykkes. Et halvt år efter studentereksamen bliver Poul optaget på konservatoriets guitarlinie: *"Det har jo bare været en forudsættelse af de sidste to år kan man sige, bort set fra at det har været noget nemmere at få tid til at øve sig. (...) Og det har så gjort, at jeg har haft den tid, som man bør have for at gå på MGK og sådan noget. Og det har jo så resulteret i, at jeg kom ind på konservatoriet. Der i marts, hvor jeg kom til optagelsesprøve, der havde jeg haft god tid til at få tingene på plads."* (Poul 2001)

De øvrige informanter søger ikke ind på uddannelser, hvor der er optagelsesprøve. Alligevel oplever flere af dem, at de har brug for en pause til at forbedre deres studentereksamen. Det er blandt andet muligt gennem den såkaldte kvote 2-ordning, der som tidligere nævnt giver ansøgere til videregående uddannelser mulighed for at søge om optag på baggrund af 'andre kvalifikationer end deres afgangsgivende eksamen'. Og det er netop indsamlingen af sådanne kvote 2 point, der får Pernille til at vælge at holde pause. For eftersom hendes eksamensgennemsnit ikke er højt nok til at få hende ind på fysioterapeutskolen, er hun nødt til at søge ind via kvote 2: *"Jeg skal ind under kvote 2. (...) Så det er jo bare at få samlet de point, som jeg synes, at jeg selv skal have, ikke også. (...) Det er ni måneders erhvervs erfaring, og eventuelt hvis man har lavet et eller andet, som har med mennesker at gøre eller har fået noget erfaring, livserfaring, et eller andet sted, som for eksempel højskole. Og så regner jeg med at næste år, at jeg også skal læse lidt psykologi på aftenskolen og så lidt spansk måske også. Og det skulle meget gerne hjælpe på det. Men hvis det er, de siger nej, så må man jo bare forsøge igen næste år så. Jeg vil være fysioterapeut, sådan er det bare"* (Pernille 2000).

Både Poul og Pernille oplever således uddannelsespausen som en integreret del af deres uddannelsesforløb. Den er først og fremmest en bro, der skal bringe dem fra en del af uddannelsessystemet til en anden. Som Poul udtrykker det, var den på mange måder bare en 'fortsættelse'. For andre informanter var beslutningen om at holde en pause i højere grad udtryk for, at de ønskede at komme væk fra uddannelsessystemet. De havde simpelthen brug for at lave noget andet end at gå i skole. Det gælder blandt andet Klaus. For Klaus handler pausen først og fremmest om, at han har lyst til at bruge sig selv på en anden måde, end der var mulighed for i skolen. Han er, som han udtrykker det, rigtig godt træt af at sidde og læse lektier. Samtidig er han også i tvivl om, hvorvidt han overhovedet skal 'læse' videre, eller om han hellere skal vælge at tage en mere 'praktisk orienteret' uddannelse. Derfor vil han bruge pausen til at arbejde som køkkenmedhjælp på en café for på den måde at afprøvet sin interesse for at blive kok: *"I slutningen af 2.g, begyndelsen af 3.g, der blev jeg sådan rigtig godt træt af gymnasiet, det der med at sidde og læse, og lektier og sidde i skolen i alt for mange timer og sådan noget. Og så havde jeg det sådan, at det kunne sgu godt være, at det ikke var mig, at jeg skulle ud og studere, at jeg skulle læse videre. Og så tænkte jeg; hvad kunne egentlig være sjovt at lave. Og så på min*

efterskole (...) der var det sådan meget praktisk orienteret med at vi skulle lave mad og sådan (...) Og det synes jeg egentlig var kanonfedt, at rende rundt i et køkken. Og så tænkte jeg, at det kunne egentlig være meget sjovt at prøve at gøre på et større plan” (Klaus 2001).

Karen planlægger at holde mindst to års pause, og også for hendes vedkommende hænger beslutningen sammen med et ønske om at lære noget på en anden måde, end den, hun har oplevet i skolen. Hun vil, som hun udtrykker det, gerne ’opleve noget nyt’, og derfor vil hun først og fremmest bruge pausen på at tage ud og rejse: *”Grunden til at jeg vil prøve det nu, det er, at hvis man sidder midt i en uddannelse, så kan det godt være, at det bliver en del sværere at tage væk i et halvt år. Det kan man ikke bare altid gøre. Altså det er sådan lidt nu, man har chancen for at gøre lige hvad man vil. Men altså jeg har det også sådan, at jeg synes mange er lidt for opsatte på det der med to års pause. Altså sådan har jeg det ikke, jeg har det sådan, at hvis jeg om to år stadig ikke har lyst til at læse, jamen så tager jeg et år til altså. (...) Jeg vil da hellere prøve det med det samme i stedet for at sidde som 25-årig (...) midt i en uddannelse, og så have lyst til så mange ting, og jeg ved, man ved aldrig, hvornår der går et eller andet galt. Det er nu, jeg har lyst til at prøve at opleve en masse. Og måske også ved at rejse, der håber jeg da lidt, at jeg finder ud af endnu mere om mig selv, hvad der er min interesse” (Karen 2000).*

Karens begrundelse for at holde en pause er således først og fremmest, at det er nu, hun oplever at ’have chancen’. Den synes hun ikke, hun på samme måde har, når hun som 25-årig sidder ’midt i en uddannelse’. På den måde oplever Karen, at det at holde pause er knyttet til en bestemt aldersfase og tidsperiode; nemlig perioden, der kommer efter gymnasiet. Det er ’nu’, hun kan gøre som hun vil, senere bliver tingene meget mere ’besværlige’. Denne faseforståelse synes blandt andet at hænge sammen med en bestemt risikoopfattelse hos Karen. ’Man ved aldrig, hvor der går et eller andet galt’, som hun siger. Hun kommer ikke ind på, hvad det er, der kan gå galt, men hendes udsagn vidner om, at hun oplever, at hendes fremtidige position vil indebære bestemte risici, som hun bedst sikrer sig mod ved på det tidspunkt at have en uddannelse.

Samtidig vil Karen også bruge pausen til at afklare, hvad der egentlig er hendes interesse. For selv om hun, som beskrevet i forrige kapitel, mærker en interesse for ’at give andre en god oplevelse’, så er hun ikke afklaret med hvordan, og i relation til hvilken uddannelse, hun skal realisere denne interesse. Så på trods af at Karen først og fremmest holder pause for at opleve noget andet end skolen, så har pausen samtidig en funktion i forhold til at afklare, hvordan hun fremover skal positionerer sig i uddannelsessystemet. Det, hun laver i pausen, skal derfor kunne relateres til det, hun skal bagefter; fx. er et af Karens argumenter for at rejse også, at hun kan bruge det at rejse til at samle kvote 2 point. Men det betyder også, at Karen oplever nogle modsætninger i forhold til det at holde pause. For på den ene side er det, hun har lyst til, netop at gøre noget andet end skolen. Det er blandt andet derfor, at hun ikke vil sætte en ramme for, hvor lang tid hendes pause skal vare. På den anden side oplever hun, at hun på et tidspunkt skal have en uddannelse, hvis hun skal undgå at havne i en risikofyldt position. På den måde er pausen for Karens vedkommende spændt ud mellem lysten til gøre noget andet og så nødvendigheden af en uddannelse, og mellem chancen for at realisere sin lyst og så risikoen for at falde igennem.

Også Kristoffer har besluttet sig for at holde en pause fra uddannelsessystemet. Det skyldes dels, at han har svært ved at indkredse en uddannelse, som imødeser alle hans forskellige interesser. Dels at han oplever et behov for at udvikle sig på en anden måde, end det var muligt i gymnasiet: *"Jeg begyndte jo allerede i 3.g at omtale os alle som små børn. Det gjorde jeg bare, fordi det fik jeg på det tidspunkt et indtryk af, at det synes jeg virkelig alle sammen, vi var. At vi var så små, og at vi manglede livserfaring, som vi nærmest ikke kunne få på anden måde end ved at blive ældre nærmest. (...) Det er så overmodigt, som man prøver at mene, at man har styr på det, og sådan lige ved, hvordan det skal tæmmes, fordi (...) det ved man bare ikke, når man går ud af 3.g" / "Jeg ved da godt, at det burde man ikke tænke på, det med alderen. (...) Men jeg tager mig stadig af det selv, og det må så være nok til, at jeg ikke gider lige nu. Også fordi jeg synes, at alle de uddannelser, som jeg sådan sporer ind på, det er alle sammen sådan nogle, hvor folk de er 25, når de læser det, i gennemsnit. / Det er også det der med, at vælge rigtig første gang, (...) at være parat første gang på en eller anden måde. (...) Jeg vil ikke, når jeg begynder på studiet, så vil jeg ikke være den der lille, som kun går og kigger op og siger wauw og sådan noget. Jeg skal kunne være med fra første øjeblik. (...) Fordi når jeg går i gang, så skal det bare køre. (...) Jeg vil helst ikke være i den position, hvor jeg er uovervejende i forhold til et eller andet, som jeg har stillet mig fast på, sådan har jeg det meget. Det er jo et totalt sikkerhedsnet, men det er så den måde, jeg fungerer på"* (Kristoffer 2000 og 2001).

Kristoffer har således først og fremmest brug for en pause for at få en større 'livserfaring'. På den måde kobler han, ligesom Karen, pausen til en bestemt aldersfase. Man kommer ind i fasen som 'små børn' og kommer ud erfarne individer, der er i stand til at træffe 'det rigtige valg'. Samtidig hænger hans ønske om livserfaring også sammen med den længsel efter selvudvikling, som han oplevede i løbet af gymnasiet. Den livserfaring, han ønsker at få, er netop en erfaring, som han ikke oplever, man kan tilegne sig i skolen. Ligesom de to forrige informanter ønsker Kristoffer således at bruge pausen til at udleve den længsel efter andre læringsformer, som han konstituerede i forbindelse med gymnasiet.

Kristoffer har imidlertid også et sigte med at få al den livserfaring; nemlig at blive 'parat' til at klare sig på en videregående uddannelse. Han oplever således, at det kræver både en vis livserfaring og en bestemt alder, hvis man skal undgå at blive positioneret 'den der lille', der bare 'går og kigger op'. Og det er ikke en position, Kristoffer ønsker at havne i. Tværtimod vil han 'kunne være med' fra starten. På den måde indgår pausen også i en strategi, der sigter mod at øge Kristoffers muligheder for at kunne positionere sig som kompetent aktør på sit fremtidige studie. Kristoffer synes således at have en forståelse for, hvad der skal til for at klare sig i det videregående uddannelsessystem. Alligevel oplever han ligesom Karen, at der også er en vis risiko forbundet med at vælge uddannelse. For man skal helst vælge 'rigtigt' første gang, man skal være med 'fra første øjeblik', og man skal helst ikke være 'uovervejende'. For Kristoffer udgør pausen derfor også et 'sikkerhedsnet', der skal forhindre, at han falder igennem nogle af de krav, som han oplever gør sig gældende i det videregående uddannelsessystem.

Når mange af informanterne har brug for at holde en pause, så skyldes det altså blandt andet, at pausen giver dem mulighed for at afprøve nogle af de læringsformer, som de har længtes efter i gymnasiet. At prøve noget i praksis, at tage ud og rejse, at få nogle andre former for livserfaring. Men selv om det overordnede sigte med pausen er at holde fri fra uddannelsessystemet, så skal det, man laver i pausen, stadig kunne relateres til

uddannelsessystemet. Den afklaring og afprøvning, som informanterne har brug for, sker netop med henblik på at kunne træffe et valg af videregående uddannelse. Et godt eksempel er informanternes brug af begrebet 'livserfaring'. På den ene side er livserfaring noget, man får udenfor uddannelsessystemet. På den anden side skal den livserfaring, man får, kvalificerer én til at komme videre i uddannelsessystemet, fx. som i Pernilles tilfælde ved at blive omsat i kvote 2 point. På den måde er der mange paralleller mellem det at holde pause og så det at tage på efterskole. Begge dele er noget, man gør for at komme væk fra det etablerede uddannelsessystem. Samtidig er det også noget, man gør, med henblik på at komme tilbage og videre i selv samme system. Pausens dobbelte funktion kan hænge sammen med den risiko, som flere informanter oplever i forbindelse med overgangen mellem ungdomsuddannelse og videregående uddannelse. En risiko, der blandt andet kommer til udtryk ved, at mange informanter mærker et stort tidspres.

At mærke et tidspres

Flere informanter giver udtryk for, at de mærker et stort tidspres i forbindelse med valget af videregående uddannelse. Tid opfattes på mange måder som en afgørende faktor, og det kommer dels til udtryk i en forestilling om, at man ikke må 'være ude' fra uddannelsessystemet i for lang tid, dels i en forestilling om, at man ikke må være for gammel, når man påbegynder en uddannelse. Peter er en af de informanter, der i alle tre interviews, giver udtryk for en massiv oplevelse af tidspres: *"Jeg synes bare, at hvis man tager på højskole, så er det, ja det er vel et halvt års tid. Og hvis man så vil ud at rejse, det er også et halvt år eller et helt år. Og hvis man så skal i gang med noget..., jeg synes bare, at så kommer man for sent i gang. (...) Altså så synes jeg sgu næsten, at man er blevet for gammel. (...) Jeg synes at gå i gang med noget, når man næsten er, ja de der 24-25, altså så er man først færdig, når man næsten er 30. Og jeg har også det der billede af, at hvis man skal finde sig en kæreste og en familie og sådan noget, (...) så er det de der 23-24 år, sådan har det måske været, der hvor jeg kommer fra. (...) For eksempel min søster, altså hun var færdig med sin uddannelse, da hun var lige så gammel som jeg er nu, ikke. Og ja hun har så fået børn og sådan noget, ikke. (...) Det er også derfor, at jeg synes det er endnu sværere at vælge, fordi hvis man så vælger forkert, så går der en ny tid med at vælge noget nyt, og finde det man skal."/>* *"Jeg har det ligesom sådan, at man går og trækker tiden for at vælge det rigtige. Og man venter hele tiden på at mærke, at det er det rigtige, at det ikke er for bare at tage et eller andet. For jeg har ikke lyst til bare at skippe et eller andet, og så skulle starte noget nyt, vel, for så kommer man heller ikke nogle vegne"* (Peter 2000 og 2001).

Peters oplevelse af tidspres hænger således først og fremmest sammen med, at han har 'et billede af', at man skal have en uddannelse, inden man bliver 'for gammel'. 'Der hvor han kommer fra', vil det sige inden, man bliver 23-24 år. Når man når den alder, skal man nemlig have nået en position, hvor man er i stand til stifte familie, og uddannelse er i Peters forståelse en forudsætning for at kunne indtage denne position. Det billede, Peter har, er på den måde udtryk for en forventning om en bestemt normalbiografi. Det er det 'man' gør, det er det, han har set sin søster gøre, det er det forløb, der er det normale. Samtidig er det også en normalbiografi, som Peter ønsker at gøre til sin egen, og som derfor er med til at konstituere hans lyst og interesser. Men den betyder også, at Peter mærker et stort pres i forhold til at komme i gang med en uddannelse.

For Peters vedkommende bliver presset ekstra stort, fordi den uddannelse, han er mest interesseret i; politiuddannelsen, ikke optager ansøgere under 21 år. På den måde kommer uddannelsens optagelseskrav til at kollidere med Peters forestillinger om en normalbiografi. Peter har derfor meget 'svært' ved at se, hvad han skal gøre, og han overvejer i løbet af sin uddannelsespause flere forskellige strategier. Skal han tage en anden uddannelse først, sådan at han har 'en uddannelse at falde tilbage på', når han søger ind ved politiet? Eller skal han skippe politidrømmen, og vælge at uddanne sig til noget helt andet? Peter har grundlæggende svært ved at finde ud af, hvilken strategi han skal vælge at satse på, og det medfører, at han oplever uddannelsespausen meget modsætningsfyldt. På den ene side har han ikke 'tid' til at vente med at gå i gang. På den anden side er han også bange for at vælge forkert, sådan at han kommer til at bruge tid på at skifte studie, for 'så kommer man jo heller ingen vegne'. Pausen opleves på mange måder som at træde vande; han 'trækker tiden', mens han venter på, at det rigtige svar skal komme. I modsætning til de forrige informanter er Peters pause ikke selvvalgt, men noget omstændighederne tvinger ham til at holde. Derfor er hans oplevelse af tidspres særlig stor, og det fører i sidste ende til, at han opgiver at søge ind hos politiet.

Peters forestilling om en normalbiografi hænger imidlertid også sammen med en oplevelse af risiko. Den væsentligste grund til, at han oplever, man skal have en uddannelse inden en bestemt alder, er således, at han oplever, at uddannelse er en forudsætning for at stifte familie. Og det er først og fremmest en forståelse, han møder hos sine forældre: *"Jeg tror måske godt, at de [forældrene] kan være lidt nervøse for, jeg nu bare tror, at arbejdet kommer til mig, i stedet for at jeg skal ud og finde noget. (...) Men jeg er da sådan klar over, at arbejdet ikke kommer sådan af sig selv (...) selvom man har fået banket ind i hovedet, at du kommer af en lille årgang, og der er masser til dig, og de står og venter på at tage imod dig. (...) Hvor min mor og far de næsten siger det modsatte ikke, nu skal man i gang."/>* *"Altså de har sådan skubbet meget på, og gør det også stadig, ikke. Altså min mor, hun siger da tit til mig; jamen hvad skal du, og hvornår skal du til at læse, hvornår skal du ind og være klog, ikke. Altså de er der sådan hele tiden til at skubbe på, ikke. (...) Jamen de har det sådan, altså man skal have en uddannelse eller sådan. Sådan har de det i hvert fald (...), det er den eneste vej frem. Altså man skal have en uddannelse, få et job og tjene nogle penge"* (Peter 2000 og 2001)

Den position, Peter sigter mod ved at uddanne sig, er således først og fremmest positionen som forsørger. For at kunne stifte familie må man have et arbejde, og for at få det er det en forudsætning at have en uddannelse. Uddannelse er, som forældrene påpeger, 'den eneste vej frem'. I denne sammenhæng har det ingen betydning, om man tilhører en lille årgang. På den måde konstitueres Peters oplevelse af tidspres i høj grad gennem forældrenes positioneringer og forventninger. I og med at forældrene hele tiden 'skubber' på og hele tiden spørger ham om, hvornår han skal 'i gang', så 'prajer' de ham også til en bestemt position; nemlig positionen som forsørger. Og det er denne 'prajning', som Peter oplever, udløser et tidspres. Også Pernille oplever at blive 'prajet' af sin mor. Men fordi hun ved, hvad hun vil, og bruger sin pause på målrettet at komme videre, er hun i stand til at gøre morens positionering til sin egen. Hverken Pernille eller hendes mor føler derfor det store pres i forbindelse med Pernilles uddannelsesvalg: *"Så behøver hun ikke bekymre sig for, at jeg måske ikke ved, hvad jeg skal lave og sådan noget, og kommer til at gå på bistand eller et eller andet. (...) Det er vel den bekymring, en mor har altså. (...) Det er vel også fordi, at hun hører fra så mange forældre at; 'nå men min datter ved ikke, hvad hun vil, og min søn*

ved ikke, hvad han vil' og sådan nogle ting. Og så har min mor det sådan, at det gør min, hæhæhæ, og så er hun sådan helt, så bliver hun pavestolt" (Pernille 2000).

Det pres, som forældre lægger på deres børn, synes således at hænge sammen med, at forældrene selv oplever et pres i forbindelse med deres børns uddannelsesvalg. Som Pernille siger, så er det 'den bekymring en mor har'. Forældrenes bekymringer relaterer sig først og fremmest til, hvorvidt deres børn ved, hvad de vil, sådan så de kan komme i gang med en uddannelse. Pernilles målrettethed betyder imidlertid ikke kun, at hendes mor slipper for bekymringer. Det betyder også, at hendes mor bliver 'pavestolt', og at hun oplever, hun kan positionere sig højere end forældre, hvis børn er uafklarede. Det er således ikke alene børnenes positionering, der påvirkes af forældres sociale position. Forældrenes position påvirkes også af, hvad deres børn vælger at gøre. For Pernilles mor giver det status at have en datter, der ved hvad hun vil. Oplevelsen af status hænger imidlertid sammen med en oplevelse af, at overgangen mellem ungdomsuddannelse og videregående uddannelse er risikofyldt. Der kan, som også Karen var inde på, hurtigt gå noget galt. Og det, der kan gå galt er, at man ikke kommer videre. At man, som Pernilles mor frygter, ender som bistan sklient. Fordi det er en overgang, er det ikke givet, hvor man havner.

Klaus har samme oplevelse af, at overgangen til en videregående uddannelse er forbundet med en risiko for, at man ikke kommer videre. Og det er først og fremmest denne oplevelse af risiko, der er baggrunden for, at Klaus beslutter sig for at søge ind på en uddannelse senest to år efter gymnasiet. Også selvom han egentlig slet ikke er afklaret med, hvad han vil: *"Jeg vil søge ind til sommer, altså om et år, fordi at jamen ellers kommer jeg jo nok aldrig i gang, så bliver det sgu nok for svært at starte igen. (...) Fordi et eller andet sted er det jo også meget rart, det der med at løbe lidt rundt, og jamen sidde og grine lidt af alle de andre, der læser til eksamen. Altså ok så har de fleste godt nok sommerferie lige nu, men til gengæld har jeg da også flere penge, end de har. (...) Men altså jeg tror, jeg vil have svært ved at komme ind i det igen, det der med, at du også skal sætte dig ned og finde bøgerne frem og sætte dig ned og læse. Så derfor har jeg det sådan, at jeg bliver nok nødt til snart at gå i gang, hvis jeg stadig skal kunne finde ud af det og kan huske, hvordan man gør fra gymnasiet" / "Også mine bedsteforældre, de har spurgt, lige siden jeg stoppede i gymnasiet, der har de punket mig for, hvornår fanden jeg skulle til at starte med at læse. Og så var det bare sådan en generel følelse af, at hvis jeg ikke starter nu, så kommer jeg aldrig i gang, for så finder jeg mig for godt til rette ude i erhvervslivet med masser af penge og ikke nogen lektier. (...) Og jeg kan pisse godt lide mine bedsteforældre, og jeg bliver ikke højlydt irriteret på dem, (...) men de vil utrolig gerne have, at jeg ligesom lever op til mine forældre, der fik en universitetsuddannelse og way høje stillinger og way der ud af. (...) Og jeg føler ligesom, at de prøver at presse mig frem, og det er pisse flinkt af dem dybest set, og de prøver at presse mig frem i samme retning og få mig til at ende samme sted" (Klaus 2001 og 2003)*

Modsat Peter oplever Klaus således ikke, at uddannelse er vejen til penge og job. I kraft af sit ufaglærte arbejde som køkkenmedhjælp har han allerede begge dele, og han oplever på mange måder, at han har det 'sjovere' end de kammerater, der studerer. Den risiko, som Klaus oplever, handler i højere grad om, at han er bange for at 'finde sig for godt til rette' som ufaglært, med 'masser af penge' og ingen lektier. Dels fordi han som ufaglært kommer til at 'glemme', hvordan man 'gør skole'; blandt andet er han bange, for at han

glemmer, hvordan man disciplinerer sig selv til at 'sidde og læse'. Og dels oplever han, at der er en risiko for, at han mister sin interesse og motivation for at uddanne sig. Han har det jo meget sjovere som køkkenmedhjælp, end hans venner har det på deres uddannelser. Risikoen for at finde sig for godt til rette er både noget, han mærker som 'en generel følelse' af, hvad der sandsynligvis vil ske, hvis han ikke kommer i gang. Men det er også en følelse, som hans bedsteforældre konstituerer ved at positionere ham i forhold til en ambition om, at han skal ende 'samme sted' som sine forældre. Skal han det, er han 'nødt til' at gå i gang med en uddannelse, og så kan han ikke blive hængende på cafeen. På den måde oplever Klaus, at bedsteforældrene 'presser' og 'punker' ham til at gå i gang. Den generelle oplevelse af tidspres kommer på den måde til at virke i kraft af en konkret, personlig relation, ligesom vi så det hos Peter. På den måde konstituerer tidspreset en oplevelse af, at man skal starte nu – ellers forpasser man sin chance. Og det er præcis den oplevelse, der får Kirsten og Kit til at beslutte sig for at gå lige videre.

At gå lige videre

I modsætning til de forrige informanter vælger Kirsten ikke at holde pause, men at gå direkte videre på laborantskolen: *"Altså jeg ved ikke rigtig, hvad jeg skulle lave det år, hvis jeg skulle holde et års pause. Jeg er ikke træt af at gå i skole, så jeg kan ligeså godt forsætte. Og så er det kun halvandet år på skolebænken til, og så er det praktikplads. Så det føler jeg ikke er meget, det kan jeg sagtens klare. / Så er jeg ikke bare én, der ender rundt, og ikke rigtig ved hvad for en retning, jeg vil gå. Det er sådan meget rart føler jeg. / Også fordi jeg tror ikke, jeg ville kunne søge på Novo Nordisk nu, og så skulle sidde og..., selvfølgelig lærer man det, men jeg vil gerne have laborantskolen som baggrund"* (Kirsten 2000).

Når Kirsten vælger at forsætte direkte på laborantskolen, er det først og fremmest fordi, at hun ikke har lyst til at blive positioneret som én, der 'render rundt' og ikke ved hvilken 'retning', hun skal gå. Det oplever Kirsten nemlig ikke er nogen 'rar' position at være i, og det er derfor noget, hun gerne vil undgå. Ligesom de forrige informanter har Kirsten således en opfattelse af, at det er risikofyldt, ja nærmest ubehageligt, at befinde sig udenfor uddannelsessystemet og ikke komme videre. Når hun til forskel fra de øvrige vælger at forsætte lige med det samme, så hænger det blandt andet sammen med, at hun ikke ved, hvad hun skulle bruge en uddannelsespause til. Hun er ikke 'træt af skolen', sådan som mange af de andre informanter, og hun ved, hvad hun vil. For hende indgår laborantskolen i en klar strategi. For selv om det ikke er den uddannelse, hun allerhelst ville ind på, så oplever hun, at den fører hende i den rigtige retning. Med den som 'baggrund' kan hun både søge arbejde på Novo Nordisk samt læse videre på fx. biologi. Derfor, synes Kirsten, kan hun 'ligeså godt forsætte'.

Kit vælger også at forsætte direkte på et studie; for hendes vedkommende biofysik, med den begrundelse, at hun 'lige så godt kunne læse videre'. Og det hænger først og fremmest sammen med, at hun derved kan gøre det samme som resten af sin familie: *"Jeg har da overvejet at tage et sabbatår. Men det er så igen det der med, at enten skal man tage ud og rejse eller også skal man flytte hjemmefra. Og jeg har ikke pengene til noget af det. (...)* Måske hvis man havde været enebarn og boet alene med sine forældre, men der er altid nogen hjemme hos os, og jeg kan umuligt være alene på nogle tidspunkter. Og så kan jeg ligeså godt sidde og læse lektier derhjemme, ikke. Og så bare klø på, og så om et, to, tre år, og så tage et år til udlandet og læse (...) og så rejse på den måde. (...) Så kunne jeg lige

så godt fortsætte med det samme og så blive hurtig færdig forhåbentlig / Altså jeg har det sådan, at det er nemt for mig at læse videre, fordi alle mine søskende, de går i skole, ikke. Og min far går i skole, ikke også (...) På den måde er det meget nemt eller hvad skal man sige, at det gør alle de andre også. Hvor altså det ville være meget sådan at sige; nå ja okay, nu går jeg ud og får et arbejde. Altså det tror jeg også kan have noget at gøre med, at min far har ikke noget arbejde, altså sådan rigtig vel, han har sådan lidt småt hist og her og vasker trapper i ejendommen og sådan noget. (...) Jo min mor har selvfølgelig altid arbejdet, men min far har altid gået arbejdsløs, og på den måde er det lidt mærkeligt at skulle gå ud og have et arbejde” (Kit 2000)

Kits beslutning om at gå lige videre i uddannelsessystemet hænger således sammen med, at hun oplever, det er det ’nemmeste’. Når nu både hendes tre mindre søskende og hendes far går i skole, og så kan hun lige så godt gøre det samme. Specielt når hun stadig bor hjemme og derfor aldrig er alene. På den måde er Kits beslutning også udtryk for, at hun ikke oplever sig i en position, hvor hun kan gøre, som hun vil. Dels fordi hun på grund af sin boligsituation ikke rent fysisk er alene. Der er hele tiden andre, der rammesætter, hvad hun kan gøre, og så er det nemmest bare at gøre det samme som dem. Og dels mangler hun ressourcer til at realisere de længsler, hun rent faktisk har; fx. om at flytte hjemmefra og om at rejse. Så det er ikke, fordi hun ligesom Kirsten ikke ved, hvad hun skulle bruge en pause til. Det handler snarere om, at hun ikke kan se, hvordan en pause skulle blive en mulighed for hende. Kit mener selv, det hænger sammen med, at hendes far ’altid’ har gået arbejdsløs. Derfor har hun heller ikke fået så meget indsigt i, hvordan man ’gør’ arbejde, og hun oplever det på den baggrund som ’lidt mærkeligt’ selv at skulle gå ud og finde et job. I kraft af sin familiebaggrund har Kit således fået et bestemt perspektiv på, hvordan man samler kapital, og det præger de strategier, hun benytter sig af. Hun ved, hvordan hun kan bruge uddannelse til at samle kulturel kapital, men hun ved ikke, hvordan hun gennem arbejde kan samle økonomisk kapital, og det sætter nogle begrænsninger for hendes valg.

Samtidig hænger Kits beslutning om at gå lige videre også sammen med, at hun oplever, at hun befinder sig i en særligt risikofyldt position. For hun kunne meget vel være ’en af dem’, der aldrig kom videre: *”Der er mange der tænker; nej nu skal de bare ikke læse lektier mere, nu skal de bare ud og lave ingenting og slappe af. Og jeg synes selvfølgelig, at det kunne være helt vildt fedt at prøve, men jeg tror måske så også, at jeg er en af dem, som ikke vil gøre det, fordi hvis jeg bare skulle have pause, så ville jeg måske falde ind i en eller anden rytme, og så ville jeg aldrig nå tilbage igen og læse. Så har jeg det sådan, at så kan jeg lige så godt forsætte”*. (Kit 2000)

Kits fortælling siger ikke noget om, hvorvidt hendes oplevelse af at være i en speciel risikogruppe hænger sammen med, at hun rent faktisk har ’set noget gå galt’, nemlig hendes fars arbejdsløshed. Men oplevelsen betyder, at hun mærker et specielt stort pres i forhold til hurtigt at komme i gang med en videregående uddannelse. Og når nu presset alligevel er der, så mener Kit, at hun ligeså godt kan udløse det med det samme. Det oplever hun efterfølgende vil sætte hende i en position, hvor hun på mange måder kan gøre, som hun vil: *”Jeg plejer at sige sådan, jamen til gengæld så er jeg færdig om fem år, og så kan jeg gå ud og gøre lige nøjagtig, hvad jeg vil, og der skal I bare stadig tage jer sammen og læse og gøre det færdigt med jeres studie, ikke”* (Kit 2001). Kits væsentligste motivation for at gå lige videre er således ikke, at hun har lyst til at læse, men at hun har lyst til at blive færdig. Først da oplever hun, at hun har mulighed for at realisere sine

drømme og længsler. Og de handler først og fremmest om, hvad jeg vil komme ind på senere, at hun gerne vil åbne sin egen café.

Pia går ikke i gang med en videregående uddannelse umiddelbart efter gymnasiet, men allerede efter et halvt år oplever hun, at hun er 'nødt til' at komme i gang igen: *"Det var virkelig frygteligt. Jeg kedede mig simpelthen. Jeg lå og sov til kl. 12 hver dag. (...) Jamen jeg gik bare og ventede på, at min kæreste skulle komme hjem. Jeg lavede ikke noget. Og jeg blev enormt lyk, fordi at jeg bare gik derhjemme og spiste hele tiden. (...) Altså jeg tænkte nej, jeg kommer bare aldrig videre, jeg bliver nødt til at komme i gang med en uddannelse. / Så det var faktisk allerede der, jeg ville være begyndt, i oktober, ved at det var så puha – se at komme i gang igen, ikke, fordi at ellers så kommer jeg jo bare til at gå derhjemme"* (Pia 2001)

Pia havde egentlig tænkt sig, at hun skulle finde et arbejde, men det viser sig vanskeligere end hun havde regnet med, og hun kommer derfor til at gå arbejdsløs i månederne efter gymnasiet. I denne position har Pia som sådan mulighed for at holde al den pause, hun har lyst til, men pointen i Pias fortælling er, at sådan oplever hun det ikke. I stedet oplever hun, at hun som arbejdsløs først og fremmest positioneres i en venteposition, hvor hendes liv ikke bevæger sig, og hvor hun ikke kommer nogle vegne. Hun keder sig, hun sover hele tiden, og hun sidder bare og venter på, at hendes kæreste kommer hjem. På den måde får Pia en konkret oplevelse med den position, som de andre informanter frygter; nemlig positionen som én, der er sat udenfor og hægtet af. Og sat i denne 'frygtelige' position oplever Pia, at uddannelse er den eneste vej væk. For hende bliver det derfor langt vigtigere at komme i gang med noget, end hvad hun kommer i gang med. Det betyder også, at det først og fremmest er muligheden for at komme hurtigt i gang, der bliver udslagsgivende for hendes uddannelsesvalg. På uddannelsen til klinikassistent er hun således sikker på at blive optaget, og hun kan begynde midt i studieåret.

Uanset om informanterne vælger at holde en pause fra uddannelsessystemet eller ej, så synes deres beslutninger at relatere sig til en kropslig oplevelse af tidspres. På sigt skal de videre, og det skal helst ske inden, de har været for lang tid uden for uddannelsessystemet, og inden de bliver for gamle. Derfor oplever informanterne også et pres i retning af at afklare deres uddannelsesvalg hurtigst muligt, og det er dette pres, der i sidste ende får informanterne til at bevæge sig i retning af bestemte, videregående uddannelser. På den måde udgør tidspreset en væsentlig social dynamik i forhold til informanternes valgprocesser. Oplevelsen af tidspres synes først og fremmest at blive konstitueret som følge af den positionering, som informanterne oplever fra deres familier. Gennem spørgsmål som 'hvornår skal du i gang igen', er forældre og bedsteforældre således med til at konstituere en oplevelse hos informanterne om, at uddannelse er 'den eneste vej frem'. Både fordi uddannelse er den sikreste vej til at opnå en social mobilitet, der enten gør det muligt at havne 'samme sted' som sine forældre, eller sikrer, man ikke havner i underordnede positioner på arbejdsmarkedet, fx som arbejdsløs. Men også fordi uddannelse på den måde er 'vejen' til på sigt at opnå en position som forsørger. Skal man have en familie, må man også have et vellønnet job, og for at få det, må man have en uddannelse.

Oplevelsen af tidspres synes på den måde at relatere sig til en oplevelse af risici på arbejdsmarkedet. Når det er så vigtigt at komme i gang hurtigt, så er det fordi risikoen for

at havne i en underordnet position på – eller endnu værre udenfor – arbejdsmarkedet øges, jo længere tid, man befinder sig uden for uddannelsessystemet. Både fordi man bliver 'vant' til en position som ufaglært, men også fordi man risikerer at 'glemme', hvordan man gør skole, sådan som Klaus er inde på. Der er imidlertid forskel på, hvordan informanterne oplever risikoen på arbejdsmarkedet, og dermed også, hvordan de forholder sig til oplevelsen af tidspres. De informanter, der vælger at holde en pause fra uddannelsessystemet gør det fordi, de oplever, at pausen giver dem mulighed for at opnå en 'afklaring' og 'modenhed', der sætter dem i stand til at vælge 'rigtigt første gang' og til efterfølgende at kunne gennemføre en videregående uddannelse. For dem er pausen således en form for 'tidsinvestering', som godt nok betyder, at de bruger noget tid her og nu, men som samtidig skal sikre, at de minimere deres tidsforbrug på længere sigt.

De informanter, der vælger at gå lige videre, oplever imidlertid at selve det at holde pause udgør en risiko. For dem er det på mange måder vigtigere at få en uddannelse end at være sikre på, om det nu også er den rigtige uddannelse, de vælger. Disse informanter virker således ikke mere afklarede end de øvrige. For som beskrevet vil Kirsten egentlig helst læse biologi, Kit ønsker at åbne en café og Pia starter kun på uddannelsen til klinikassistent, fordi hun vil i gang med et eller andet. Deres motivation for at gå lige videre synes i stedet at hænge sammen med, at de oplever, at de har en større risiko for at havne i en underordnet position end de øvrige informanter. Og det kan blandt andet hænge sammen med, at netop disse tre informanter har en personlig erfaring med, hvad det vil sige at befinde sig i en sådan position. Kirsten har hele sit liv boet alene sammen med en mor, der er førtidspensionist, Kit har en far, der altid har været arbejdsløs, og Pia har både oplevet selv at være arbejdsløs, ligesom hun har set både arbejdsløshed og kriminalitet i sin nærmeste familie. Der synes på den måde at være en sammenhæng mellem de positioner, informanternes forældre har på arbejdsmarkedet og så den risiko, som informanterne oplever, de selv har. Og det er først og fremmest disse forskelle, der er udslagsgivende for, at informanterne håndterer tidspresset på forskellig måde. I det følgende vil jeg gå nærmere ind i, hvad det er for oplevelser af henholdsvis 'afklaring' og 'risiko', som informanterne oplever i forbindelse med deres uddannelsespauser, og hvad oplevelserne betyder for deres perspektiv på valget af videregående uddannelse.

At afklare en position

Betydningen af rejser

For nogle informanter er det at tage ud og rejse selve formålet med at holde en uddannelsespause, og det gælder frem for alt Karen. Efter studentereksamen er det således Karens største interesse at komme ud og opleve verden, og hun vælger da også at rejse hele to gange i løbet af sin pause. Først tager hun på en fire måneder lang rundrejse i Asien, og efter endnu en periode herhjemme med ufaglært arbejde, bor og arbejder hun et halvt år i en europæisk storby. Og Karen oplever at begge former for rejser bidrager 'helt utroligt' til hendes personlige udvikling og læring: *"Du lærer jo helt vildt meget af at rejse rundt med rygsæk, og at klare dig selv. (...) Du lærer at tage ansvar for nogle forskellige ting. (...) Og du får mere selvtillid altså, fordi det er sådan lidt, at nu har jeg klaret at rejse rundt i Asien, hvor ingen fatter en meter af, hvad du siger og sådan nogle ting. Det er meget fedt. Det giver dig et eller andet." / "Jamen også at bo et sted. Altså det gav (...) da en masse selvtillid. At man går ned og møder en masse nye mennesker og bare finder et arbejde i et*

land, hvor man ikke kan sproget og ikke rigtig lærer det. At man kan tage et arbejde sådan uden videre og begynde lige med det samme og at tage ned og bo et sted. Også at kunne få samlet penge sammen til tage ned og kunne gøre det altså. Det er sådan mere for én selv. Jeg har det sådan lidt; nå men så svært er det jo heller ikke, det kunne jeg sagtens gøre igen et andet sted. Det giver sådan lidt en frihed synes jeg.” / ”Jamen der var også bare nogle ting, der skulle tænkes igennem. Og jeg ville sådan tænke lidt på min fremtid derhjemme, hvad der skulle ske, fordi jeg anede ikke, hvad jeg skulle foretage mig. (...) Altså jeg er sådan én, der skal have tænkt tingene lidt igennem nogle gange, og tænkt over, hvad der foregår inde i mit hoved og sådan nogle ting, og det fik jeg bare ikke tid til derinde [hvor hun arbejdede], fordi der var så meget drøn på hele tiden (Karen 2001 og 2003).

Når Karen skal forklare, hvorfor det er så lærerigt at rejse, er der specielt en ting der går igen; nemlig at hun gennem rejserne er blevet kastet ud i situationer, hvor det har været påkrævet, at hun har skullet positionere sig på helt nye måder og i helt nye sammenhænge. Både hendes rundrejse fra sted til sted med rygsæk og hendes storbyophold er således karakteriseret ved, at hun konstant er kommet ud i situationer, hvor hun ikke har kunnet trække på sin hidtidige erfaring og positionering. Enten fordi hun hele tiden har været på farten og har skullet finde vej gennem et ukendt område eller fordi hun har skullet finde både arbejde, bolig, netværk og sågar sprog i en ny og ukendt storby. Og det er netop denne oplevelse af at skulle positionere sig og indskrive sig i en helt ny sammenhæng, som Karen oplever, at hun lærer så meget af, og som giver hende en oplevelse af forstærket 'selvtillid'. For Karens vedkommende er det lærerige ved at rejse således, at rejsen så og sige kaster hende ud på dybt vand, og dermed tvinger hende til at finde ud af, hvordan man svømmer. Det betyder samtidig, at det er vigtigt for hende ikke at blive positioneret som en 'turist' undervejs på sine rejser, og det er baggrunden for, at hun oplevede det som et stort problem, at hun i forbindelse med sin rundrejse til Asien i høj grad kommer til at følge 'den rute som alle andre også tog'. For det betød, at hun som rejsende automatisk blev positioneret som en turist, der ikke hørte til og dermed ikke havde mulighed for at positionere sig ind i den nye sammenhæng. Rundrejsen gav derfor ikke Karen den oplevelse, som hun havde håbet på, og det var den primære baggrund for, at hun oplevede et behov for også at prøve at bo det samme sted i en længere periode.

Den selvtillid og læring, som Karen oplever i forbindelse med sine rejser, har imidlertid ikke kun en funktion i forhold til at klare sig undervejs på rejserne. Den har også en funktion i forhold til at bringe Karen videre i uddannelsessystemet, når hun kommer hjem igen. Det hænger på den ene side sammen med den selvsikkerhed og selvtillid, som rejserne har udviklet hos Karen; netop fordi hun har kunnet klare sig selv i nye og ukendte sammenhænge. For når hun har kunnet klare sig i helt fremmede lande, så må hun også 'sagtens' kunne gøre det samme et andet sted, hvis det var påkrævet. På den måde er rejserne med til at reducere den oplevelse af risiko og uvished, som Karen ligesom de øvrige informanter oplever i overgangen mellem gymnasiet og en videregående uddannelse. Hun skal nok klare sig, og det giver hende en oplevelse af 'frihed' i forhold til den situation, hun befinder sig i. Samtidig har rejserne også en funktion i forhold til at tænke over og i sidste ende afklare retningen for hendes videre positioneringsforløb. For i modsætning til hendes livssituation herhjemme, hvor der er 'så meget drøn på hele tiden', så giver rejserne hende mulighed for at 'tænke igennem', hvad 'der foregår inden i hendes hoved' og hvad hun skal 'foretage' sig, når hun kommer hjem igen. I og med at rejserne

giver hende mulighed for at tage væk fra sin hjemlige position, så giver de hende også tid og rum til at tænke over den. Ikke fordi hun konkret får erfaringer med nogle af de positioner, som hun overvejer at bevæge sig hen imod. Men fordi hun får ro og afstand i forhold til at tænke og 'regne ud', hvilken positionering, der vil være mest hensigtsmæssig for hende. Derfor er det også i forbindelse med hende storbyophold, at Karen udfylder sin endelige kvote 2 ansøgning og sender den af sted.

Endelig har rejserne også en funktion i forhold til at øge Karens motivation for 'at falde til ro' i uddannelsessystemet. For lige så selvudviklende og lærerrige rejserne er, ligeså 'rastløs' og 'forvirret' bliver Karen efter at have kørt efter skabelonen 'arbejde-tjene penge-rejse' et par gange: *"Jeg havde det sådan lidt, at nu kunne jeg godt tænke mig bare at finde en lejlighed og lige få lidt mere ro på. Fordi det der halve år, det var også meget forvirrende, og jeg var så meget splittet, så det kunne være meget rart at sige sådan; nej nu tager jeg til Paris, og når jeg kommer hjem så... (...) Ellers bliver jeg nok rastløs eller sådan. Sådan havde jeg det lidt. Så er det tid til lige at slappe af. Og så var jeg træt af at arbejde alle mulige steder, og jeg havde ikke lyst til at ende i den samme situation med at skulle have det der pres med, at åh nej, jeg skal tjene de der penge, for jeg har aftalt med mine venner, at vi skal rejse der og sådan"* (Karen 2003).

Over tid er rejserne således også med til at udløse det tidspres, som informanterne generelt oplever i relation til deres uddannelsespause. For selvom Karen i dette tilfælde kommer vidt omkring i forbindelse med sine rejser, så kommer hun ikke videre i forhold til sin hjemlige positionering. Her befinder hun sig stadig i 'samme situation' med skiftende, ufaglærte jobs, og det er denne situation, der udløser oplevelsen af pres og rastløshed. For på sigt skal hun jo, lige som de øvrige informanter, bevæge sig til en mere sikker og voksen position og i den sammenhæng er en videregående uddannelse en nødvendighed. Rejsen er på den måde også med til at øge Karens motivation for og 'lyst' til at tage en videregående uddannelse; også selvom hun, til trods for sin kvote 2 ansøgning, forsat ikke er afklaret omkring, hvilken uddannelse, hun konkret skal vælge. Men 'på et eller andet tidspunkt skal man jo i gang', som hun siger senere i 2003-interviewet.

Modsat Karen var Kristoffer rimeligt afklaret omkring, hvad hans uddannelsesinteresse var efter gymnasiet. Han ville ind og læse kunsthistorie på universitet. Når han valgte at holde en pause, var det alene med det formål at få noget mere livserfaring. Og i den sammenhæng mente Kristoffer ikke, at det at rejse til udlandet kunne bidrage med noget nævneværdigt. Tværtimod var han ved det første interview stærkt kritisk overfor, at så mange unge vælger at tage ud og rejse i tiden efter gymnasiet. For ham var det 'mere end rigeligt at se Danmark først', og så ellers få den udvikling, han havde brug for ved at arbejde og så læse de bøger, han havde lyst til, i fritiden. Men ved det andet interview er Kristoffer kommet frem til, at det alligevel vil være en god idé for ham at tage ud og rejse. Frem for alt fordi det første år i hans uddannelsespause slet ikke havde bidraget til den selvudvikling, som han havde håbet på. Tværtimod oplevede han, at han på mange måder var kørt fast i de rutiner og den positionering, som fulgte af hans job som ufaglært pædagogmedhjælper. Det var ikke en position, han ønskede at blive i, og Kristoffer fik derfor en oplevelse af, at 'nu skulle der virkelig ske noget'. Derfor rejste han først alene til en europæisk storby, hvor han boede og arbejdede i fire måneder, og derefter på rundrejse i Australien sammen med en ven. Og rejserne giver ham præcis det, han havde håbet på:

Han lærer en masse, og oplever retrospektivt rejserne, som det, der har været vigtigst for hans 'personlige udvikling':

"Både [storbyen] og den tur der var utrolig vigtig for min personlige udvikling, fordi der skulle virkelig ske noget den sommer. Der var jeg kørt fast i det der job børnehaven, og der tog jeg så af sted alene. (...) Og hvis man kigger på det som sådan en udfordring, så er det nok det vildeste, jeg nogensinde har gjort. Det var også det mest skræmmende, men også det mest lærerige. (...) Altså der skulle gøres en masse ting, som jeg normalt kryber udenom eller skubber foran mig, men her var der ikke rigtigt noget at gøre. (...) Jamen altså jeg skulle have et job, før det løb rundt. (...) Og man kan heller ikke holde ud at være derover [i storbyen], hvis man ikke har en eller anden form for socialt netværk. (...) Altså der skete en masse ting undervejs, hvor jeg både opdagede, at man måske godt kan alle de her ting, som man måske ikke normalt har det så godt med. / Det var jo også det, der sådan lidt var ideen med det, at det kun kunne lade sig gøre, hvis jeg sådan kastede mig ud i det, væk hjemmefra. (...) Så blev jeg nød til at gøre nogle andre ting, der så var vigtige. Altså det var det, der sådan var det lærerige i det, at man skulle finde ud af det, og hele tiden sørge for at vedligeholde det her, sådan at man kunne overleve derovre" (Kristoffer 2003).

Det at rejse har således på mange måder samme betydning for Kristoffers forløb, som vi så det hos Karen. Ved at tage væk fra sin vante positionering oplever Kristoffer, at han bliver 'tvunget' til at gøre ting, som han normalt 'krøb udenom' derhjemme, og det giver ham en oplevelse af, at han er i stand til at klare sig i nye og uvisse situationer. Ligesom Karen oplever Kristoffer derfor, at han lærer 'utrolig meget' af sine to rejser. Som beskrevet i forrige kapitel er Kristoffer en af de informanter, der gennem hele sit uddannelsesforløb har haft let ved at positionere sig på en hensigtsmæssig og privilegeret måde i uddannelsessystemet, og som også let og uden problemer kunne have forsat på en privilegeret, videregående uddannelse. Set ud fra dette perspektiv er rejserne mest med til at komplicere og besværliggøre en positionering, der ellers synes at ligge lige for, og på den måde kan det forekomme lidt besynderligt, at Kristoffer ikke bare vælger at gå lige videre i uddannelsessystemet.

Men selvom Kristoffer har klaret sig godt i skolen, så oplever han også, at der er nogle erfaringer og kompetencer, som han ikke har fået i kraft af sit hidtidige positioneringsforløb. For der har, som han fortæller senere i 2003-interviewet, altid været 'nogen, der har gjort tingene for ham', hvad enten det har været forældre, ældre søskende eller venner, og det betyder, at han måske nok kan klare sig bogligt, men på en lang række andre områder rent faktisk oplever, at han har problemer i forhold til 'at klare sig selv'. For ham tjener de to rejser først og fremmest det formål, at de giver ham en læring og en erfaring, som han ikke har kunnet få i relation til sit hidtidige positioneringsforløb. Derfor måler Kristoffer også den læring, han har fået i forbindelse med sine rejser, ved at sammenligne den med den læring, som han oplevede, mens han gik i skole: *"Der har jo været så meget debat om, hvor mange år, man må tage fri efter gymnasiet. (...) men jeg synes ikke, de kunne være givet bedre ud, de her år. Altså jeg synes stadigvæk, selvom jeg kan sige nok så meget godt, sådan rent fagligt, om folkeskolen og gymnasiet, så personligt har det da været det vigtigste, det er da de sidste år, hvor jeg har været ude og rejse. (...) Den her personlige udvikling, det er jo noget, du altid har med dig sådan (...) Der er nogle erfaringer, man ikke kan give folk i en skole, og det synes jeg heller ikke, at man skal prøve på"* (Kristoffer 2003).

De to rejser betyder således, at Kristoffer får den 'personlige udvikling', som han manglede, mens han gik i gymnasiet. Derfor er de også med til at forstærke hans opfattelse af, at der er ting, man ikke kan lære indenfor rammerne af det formelle uddannelsessystem. På den måde bidrager rejseoplevelserne til, at Kristoffer udvikler en kritisk og på nogle punkter overskridende forståelse af læring og kvalificering, der blandt andet kommer til udtryk ved, at han sætter spørgsmålstegn ved hele debatten om, at de unge skal hurtigt gennem uddannelsessystemet. Den vigtigste personlige udvikling får man uden for skolen, og i den sammenhæng udgør uddannelsespausen et nødvendigt frirum. Men samtidig med at Kristoffer først og fremmest forstår uddannelsespausen i kontrast til det formelle uddannelsessystem, så sigter den selvudvikling, som han bruger pausen på at få, også mod at bringe ham videre i selv samme system. For som tidligere beskrevet, så hænger Kristoffers interesse for at få noget mere livserfaring sammen med, at han oplever livserfaring som nødvendigt for efterfølgende at kunne positionere sig på en hensigtsmæssig måde i uddannelsessystemet; blandt andet så han kan undgå at blive positioneret som 'den der lille'. Når Kristoffer vælger at tage ud og rejse er det således også fordi, at han oplever, at livserfaring udgør en form for kapital i det videregående uddannelsessystem. Og denne livserfaring kunne han altså ikke få som ufaglært pædagogmedhjælper.

Det er imidlertid ikke alle de informanter, der vælger at bruge uddannelsespausen på at rejse, som oplever en øget selvudvikling i forbindelse med rejsen. Også Peter vælger at rejse på baggrund af en oplevelse af 'at nu skulle der ske noget', men heller ikke han oplever, at rejsen fører til den afklaring af hans videre positioneringsforløb, som han havde håbet på. Derfor vælger han at tage hjem igen efter bare et par uger i det fremmede: *"Så der i [foråret 2001], der fik jeg sådan en idé om, at nu skulle der ske noget, (...) fordi jeg havde stadigvæk ikke fundet ud af, hvad det var jeg ville. Og så tænkte jeg på, om jeg ikke skulle tage sådan en tur til England, for jeg kendte nemlig én, der var taget derover og sådan noget. Ja, og så gik det så lidt hurtigt og sådan noget, og så lige pludselig, så var jeg i England. Men så fik jeg lidt kolde fødder derovre, og tænkte sådan, at al den tid, jeg bruger herovre, den ville jeg ikke rigtig få noget ud af. (...) Jeg tror ikke, at jeg ville praje mig mere ind på, hvad jeg ville ved at være derovre og arbejde. Så jeg følte ligesom (...) ja at jeg skulle til at finde ud af, hvad det var jeg ville, og så måske opleve det der bagefter. / Fordi jeg føler, at hvis jeg tog ud og rejste, og så jeg bare kom hjem og står det samme sted, så føler jeg (...) at jeg ligesom bare er flygtet fra det hele i et godt stykke tid"* (Peter 2001).

I stedet for at hjælpe Peter med 'at praje sig ind på', hvordan han skal positionere sig i uddannelsessystemet fremover, så bidrager rejsen altså primært til at forstærke den oplevelse af tidspres, som i forvejen fylder meget i Peters uddannelsespause. Det hænger sammen med, at Peter på mange måder oplever rejsen som et risikofyldt sats. For i og med at det ikke er sikkert, at rejsen bidrager til en afklaring af hans uddannelsesvalg, så er der også en chance for, at han 'står det samme sted', når han kommer hjem igen. 'Al den tid', han bruger på at rejse, kunne i så tilfælde være brugt mere målrettet herhjemme. Det er vigtigt at understrege, at Peter netop ikke får afprøvet om der er hold i denne risiko, fordi han vælger at afbryde sine rejseplaner, næsten før han har fået dem ført ud i livet. Men alene oplevelsen af risiko er nok til, at han fortryder sit sats ved at få 'kolde fødder' og tage hjem. For at opnå den selvudvikling, som Karen og Kristoffer har oplevet i forbindelse

med deres rejser, og som de oplever kan bruges som kapital i forbindelse med deres positionering i det videregående uddannelsessystem, så må man altså være i stand til at løbe en risiko; en risiko som altså først og fremmest relaterer sig til, at man ikke ved, hvad rejsen præcist kommer til at betyde for ens videre positioneringsforløb. Beslutningen om at tage ud og rejse hænger på den måde også sammen med, hvilken risiko den enkelte informant oplever i relation til den position, vedkommende indtager inden rejsen. Så selv om rejsen sigter mod at udvikle og i nogen grad forandre den position, man indtager i det hjemlige, så tager den altså også afsæt i den.

Begrænset positionering som følge af kærester

Netop informanternes hjemlige position synes at være en væsentlig forklaring på, at nogle informanter vælger ikke at tage ud og rejse, til trods for at de mærker en længsel efter at gøre det. En af dem er Pia. Hun har egentlig lyst til at rejse og har også haft flere, konkrete rejseplaner, men vælger alligevel at blive hjemme i hele undersøgelsesperioden. Både fordi hun ikke synes, at hun har pengene til det, men frem for alt fordi hun er bange for at miste sin kæreste, mens hun er af sted: *"Altså nu har jeg en kæreste, og ham er jeg rimelig meget sammen med, så det er sådan lidt, jeg er sådan lidt bange for ikke at få oplevet nogle ting. (...) Altså det er ikke sådan, så han hæmmer mig, (...) jeg vil jo gerne selv være sammen med ham, men alligevel er det sådan lidt, hvis jeg ikke var sammen med ham, så kunne jeg opleve en masse andre ting jo. Selvfølgelig oplever jeg noget med ham, men hvis jeg ikke var sammen med ham, så kunne jeg sige, hvis jeg havde pengene til det, jamen så rejser jeg i morgen, ikke. Det ville jeg jo aldrig gøre, hvis jeg havde ham. (...) Så ville jeg være meget nervøs for, hvad han lavede mens jeg var væk. Det er nok, bare han skal på ferie altså"* (Pia 2000).

Når Pia afholder sig fra at rejse, så hænger det altså sammen med, at hun ligesom Peter oplever, at der er en risiko forbundet med at tage af sted. For hendes vedkommende handler risikoen imidlertid ikke om, at hun er bange for at stå samme sted, når hun kommer hjem, men derimod om, at hun er bange for at miste sin hjemlige position, hvis hun tager af sted; først og fremmest den position, som hun indtager i relation til sin kæreste. Oplevelsen af risiko hænger således på den ene side sammen med den uvished, som følger af at rejse. Man ved groft sagt, hvad man har, men ikke hvad man får, og i og med at enhver rejse indebærer et opbrud fra den hjemlige positionering, så er det ikke til at forudsige, hvad man kommer hjem til. Samtidig hænger oplevelsen af risiko også sammen med den relation, som Pia har til sin kæreste. For, som det kommer til udtryk i hendes fortælling, så er hendes forhold til hendes kæreste præget af stor usikkerhed. Der er altid en risiko for, at han kunne finde en anden, og der er altid, også i hendes ordvalg, et 'hvis nu', som betyder, at forholdet ikke er givet en gang for alle. Og denne risiko gør noget ved Pia; blandt andet at hun føler sig nervøs og bange i forhold til at udleve sine længsler. På den måde sætter oplevelsen af risiko Pia i et dilemma. På den ene side betyder den, at hun er bange for at tage ud og rejse. På den anden side er hun også bange for, at hun ikke får 'oplevet nogle ting', og at forholdet til kæresten på den måde 'hæmmer hende'. Pias løsning på dilemmaet bliver, at hun gør det til sin egen interesse at blive hjemme hos sin kæreste. Når hun vælger at lade være med at tage ud og rejse, så er det fordi, hun har lyst til det – ikke fordi hun er hæmmet.

Pernille er igennem mange af de samme overvejelser. Også hun har en fast kæreste, som hun bor sammen med i hele undersøgelsesperioden, og også hun vælger at lade være med

at tage ud og rejse med henvisning til sit forhold. I Pernilles tilfælde hænger hendes beslutning sammen med, at hendes kæreste ikke er i en position, hvor han har mulighed for at rejse endelige flytte fra den provinsby, hvor de begge bor. For dels er Pernilles kæreste ved at overtage sin fars firma i byen, og dels har han en datter fra et tidligere forhold, som bor hos ham hver anden weekend: *"Altså lige nu, der har jeg ikke rigtig noget valg, fordi min kæreste er ved at overtage hans fars firma, det ligger her [i byen]. Så altså det er ligesom vi er her."/ "Det er et hus, vi kommer til at overtage inden så længe, så sådan lige umiddelbart kommer jeg til at bo [i hjembyen], det er ikke noget, jeg har noget i mod, overhovedet. Også så længe, jeg er under uddannelse, så er det jo heller ikke noget problem, fordi skolen ligger her i byen, så det passer sådan meget godt sammen. Hvad der så sker derefter, om jeg så vælger at tage tre måneder til Sydafrika og behandle små børn, det skal jeg ikke kunne sige, men altså indtil videre, så har jeg det meget fint med at blive boende her i byen (Pernille 2001 og 2003).*

Pernille oplever altså, at hun 'ikke har noget valg'. Hvis forholdet til kæresten skal fungere, er hun nødt til at blive i provinsbyen sammen med ham. Derfor er hun også nødt til at udskyde de drømme, hun selv har om at rejse – i hvert fald for en tid. For Pernille gør meget ud af at understrege, at beslutningen om at blive i provinsbyen kun er foreløbig. 'Lige nu' hvor hun befinder sig i en position som uddannelsessøgende er det 'ikke noget problem' for hende, at tilpasse sine interesser til sin kærestes position. Og 'hvad der derefter sker' er ikke givet, blandt andet fordi Pernille oplever en stor længsel i forhold til at tage ud og rejse. Enten i form af at arbejde i udlandet i en periode eller, som nævnt i forrige kapitel, ved simpelthen at flytte til udlandet i en periode og åbne en bar. Når hun vælger at blive i provinsbyen indtil videre, så er det bare fordi at 'det passer meget godt' indtil videre.

Både Pernille og Pia vælger således at tilpasse deres interesser og positioneringer til den position, som deres kærester befinder sig i. Både fordi de har lyst til det, men også fordi de oplever, at de er nødt til at tilpasse sig. Beslutningen om at tilpasse sig hænger på den ene side sammen med de positioner, som deres kærester indtager. Både Pernille og Pia har således ældre kærester, der allerede har fået faglige uddannelser og befinder sig i faste positioner på arbejdsmarkedet, ligesom Pernilles kæreste allerede har stiftet familie. Kæresterne indtager således allerede de voksne 'forsørgerpositioner', som informanterne med deres positioneringsforløb arbejder sig hen imod, og derfor bliver det nødvendigvis dem, der må tilpasse sig deres kærester og ikke omvendt. Alt andet ville være at sætte kæresternes positioneringsforløb tilbage. Samtidig er der også en grund til, at Pia og Pernille har lyst til at være i forhold, som forudsætter, at de tilpasser sig. For som Pia er inde på, så er hendes beslutning om at tilpasse sig til sin kæreste også med til at reducere den risiko, som hun oplever i forbindelse med uddannelsespausen, og det samme gør sig på mange måder gældende for Pernille. Ved at vælge at have en ældre kæreste, er der således en række valg, der er afgjort på forhånd. De to informanter behøver således ikke tage stilling til, hvor de vil rejse hen og hvor længe, de behøver ikke at tage stilling til, hvem de skal være kærester med, og de skal ikke tage stilling til, hvor de skal bo, eller hvor langt de er i stand til at flytte i forhold til uddannelse og arbejde. På den måde kan informanternes forhold til de voksne kærester være med til at lette og til en vis grad afkorte de deres vej til selv at nå en voksen position. Når informanterne har lyst til at tilpasse sig til deres kærester, så er det også fordi det hjælper dem med at håndtere den overgangssituation, de befinder sig i.

Også Pil vælger at tilpasse sin gøren og laden i uddannelsespausen til sin kærestes interesser og positioneringer. For hendes vedkommende så indebærer det imidlertid ikke, at hun bliver hjemme. For i modsætning til Pia og Pernille, så tager Pil ud og rejse, og hun vælger også efter hjemkomsten at flytte til København. Begge beslutninger udspringer imidlertid af, at hun ønsker at følge sin kæreste, og hjælpe ham med at realisere sin interesse for at positionere sig som professionel musiker. Og det har Pil ikke det mindste imod at bakke op om; hvad enten det handler om sørge for at kæresten får en madpakke, når han skulle i skole i England, eller det handler om at droppe sine egne planer om at flytte til [Odense]: *”Så stod jeg op kvart i otte, afhængig af om [min kæreste] også skulle op, fordi hvis han skulle op og i skole, så smurte jeg altid madpakke til ham, (...) fordi han har jo været inde og studere, hvilket jeg har sagt til mig selv, eller vi har sagt til hinanden, at han skulle fokusere på det her, når nu at han har et år til det, ikke også. Så skal jeg nok what ever you wish. Men det var jo sådan, så han vidste nogle gange, at hvis det var, så skulle jeg nok bede ham om det, og så skulle han nok også være sød og hjælpe. Men det har virkelig fungeret fint, det har det./ Men vi har så opgivet at flytte til [Odense], når vi kommer hjem. (...) For efter optagelsesprøven, så har [min kæreste] ikke lyst til at tage derover. (...) I hvert fald så sablede de [konservatoriet] ham ned, og han er gal i hovedet over det, og han vil ikke vise sig i [Odense]. (...) Så derfor så sagde han til mig, da han kom hjem, han sagde; jeg skal ikke bo i [Odense] overhovedet nogensinde. Så derfor er det blevet København jo, fordi jeg siger fint nok, jeg kan da forstå det, hvis han har sådan en fobi med [Odense] lige pludselig. (...) Selvom jeg havde da egentlig tænkt, at det må være meget rart at bo i [Odense], nu er [Odense] jo kendt som en universitetsby af rang” (Pil 2001).*

Når Pil vælger at tilpasse sig til sin kæreste, så hænger det altså ikke sammen med, at hendes kæreste har en speciel voksen position, sådan som vi så det hos Pia og Pernille. Tværtimod hænger rejse- og flytteaktiviteterne sammen med kærestens forsøg på at opnå den jobposition, han drømmer om. På den måde står Pil og hendes kæreste grundlæggende i samme situation. Begge er færdige med gymnasiet, og begge står over for at skulle afklare, hvordan deres videre positioneringsforløb skal være. Alligevel er det kæresten, der udstikker retningen for deres videre forløb, og Pil, der tilpasser sig, og det betyder, at Pil kommer til at indtage samme position i relation til sin kæreste som Pia og Pernille gør. Det er kæresten, der har nogle interesser, som Pil så hjælper til og bakker op om bliver realiseret. På samme måde som det er kæresten, der skal ’fokusere’ på at føre sine planer ud i livet, mens Pils position er at opfylde hans behov og gøre ’whatever you wish’. For Pils vedkommende er der det yderligere aspekt ved hendes positionering, at hendes kæreste fokuserer på at realisere den musikerdrøm, som hun selv haft. Ved at servicere og tilpasse sig ham, kan hun således også medvirke til at udleve den drøm, hun selv har haft, men ikke længere oplever som realistisk.

Ved at tilpasse deres positioneringsforløb til deres kærester er Pil, Pia og Pernille således på mange måder med til at videreføre nogle traditionelle kønsroller i deres parforhold, hvor det er kæresternes positionering, der er den vigtigste, og deres position alene består i at bakke dem op. De tre informanternes positioneringer kan på den måde synes meget begrænsende og på nogle punkter sågar undertrykkende. Det er imidlertid vigtigt at understrege, at de tre informanter også gør som de gør, fordi de har lyst til det. For som beskrevet i kapitel 4, så har disse tre informanter alle en interesse for at hjælpe andre, som

dels hænger sammen med, at det er noget, de er gode til, dels relaterer sig til en længsel, de har, efter at få mere tid til familien end deres forældre har haft. Så når netop disse informanter positionerer sig på en måde, der indebærer, at de skal servicere og tilpasse sig deres kærester, så hænger det også sammen med, at det er positioner, som de har en grundlæggende interesse for og som de føler sig kompetente i.

Samtidig er det vigtigt at understrege, at der synes at være en sammenhæng mellem informanternes interesse for at tilpasse sig deres kærester og så deres sociale position i øvrigt. Ud over deres køn har Pia, Pernille og Pil således også det til fælles, at de alle tre kommer fra provingsgymnasiet, ligesom de alle er i faste parforhold, da de afslutter gymnasiet. Til sammenligning omtaler de mandlige informanter stort set ikke deres kærester i forbindelse med interviewene, selv om de alle har kærester i større eller mindre dele af undersøgelsesperioden. Og hvis de gør, så er det i hvert fald ikke fordi de oplever, at deres kærester begrænser deres positionering. Fx. er det ikke noget problem for Poul, at hans kæreste rejser til Sydamerika for en længere periode, det betyder bare, at det er lettere for ham at flytte til en anden by i forbindelse med, at han starter på konservatoriet: *"Ja min kæreste skal til Sydamerika, så hende skulle jeg til at sige, hende gør det ikke nogen større forskel med i den første periode"* (Poul 2001). Både positioneringen i forhold til køn og i forhold til geografi synes på den måde at have indflydelse på, hvorvidt informanterne har lyst til at bruge deres uddannelsespause på at rejse og flytte.

At afprøve en position via arbejde

Hvor det som nævnt ikke er alle informanter, der oplever, at de har mulighed for at rejse i deres uddannelsespause, så vælger samtlige af de informanter, der holder pause, at tage forskellige former for ufaglært arbejde – i hvert fald i dele af pausen. For en del informanter opleves arbejdet først og fremmest som noget midlertidigt. Det er bare et job, de har i forbindelse med uddannelsespausen, primært for at tjene penge; på sigt skal de videre. En af dem er Pernille. Det eneste fuldtidsjob, hun kan finde efter gymnasiet, er et job som kasseassistent, og det er ikke en position, som Pernille har lyst til at blive i særlig længe: *"Jeg er simpelthen blevet kasseassistent, nu her inden jeg skal til at læse. Bare for at tjene nogle penge, ikke. Og det er idiotarbejde, men sådan er det jo. Så der er ikke så meget at sige om [supermarkedet], men sådan er det jo. Et rigtigt kedeligt sted, hvor jeg har halvtreds timer om ugen. Så nu skal jeg forhåbentlig til at læse her til september"* (Pernille 2001).

Pernilles arbejds erfaringer giver hende således først og fremmest en erfaring med en position, som hun ikke ønsker at være i fremover. For arbejdet som kasseassistent giver hende på ingen måde en oplevelse af interesse og lyst. I stedet oplever hun det som et 'kedeligt' 'idiotarbejde', som 'der ikke er meget at sige om'. På den måde bidrager det ufaglærte arbejde først og fremmest til, at Pernille får en oplevelse af, hvad det vil sige at være i en underordnet position på arbejdsmarkedet, hvor der ikke er meget plads til selvudvikling, og hvor kompetencer og uddannelse ikke betyder det store. Og det er ikke en position, som Pernille ønsker at forblive i. Derfor er det vigtigt for hende gentagne gange at understrege, at der alene er tale om en midlertidig position. Det er bare noget hun gør for at tjene nogle penge, 'inden' hun skal ind og læse. På sigt skal hun videre, også selv om hun på tidspunktet for 2001-interviewet rent faktisk ikke ved, hvornår eller om hun får mulighed for at begynde på en videregående uddannelse. Men det er det hun 'håber' på, og det hun oplever vil kunne bringe hende videre. På den måde er det ufaglærte arbejde med

til at konstituere en motivation hos Pernille for at begynde at læse. For nu hvor hun har set, hvad alternativet er, så har hun alligevel lyst til at komme tilbage til skolebænken.

Også for Pias vedkommende bidrager det ufaglærte arbejde, som hun har i sin uddannelsespause, til at øge hendes motivation for at komme hurtigt tilbage i uddannelsessystemet. I hendes tilfælde udspringer motivationen ikke så meget af, at hun får erfaring med en underordnet position på arbejdsmarkedet, men af at hun har problemer med i det hele taget at finde et arbejde. De første måneder efter sin studentereksamen går Pia arbejdsløs, og da hun endelig får et arbejde i en kiosk, er det et arbejde, som bliver formidlet til hende gennem kommunen. Og dette arbejde bliver mildest talt ikke en succes. For efter kort tid oplever Pia sig nemlig positioneret i den position, som hun for alt i verden vil undgå; nemlig positionen som 'den kriminelle', som chefen mistænker for at stjæle, fordi der altid manglede penge i hendes kasse: *"Når alle kasserne blev gjort op, og så udskrev han [chefen] så en seddel, hvor der stod, hvor meget minus, man havde i kassen, så alle kunne gå hen og se; nå hun har 500 i minus i dag. Så jeg følte, at der hang sådan en sky rundt om mig. (...) Alle vidste jo, at det var i min kasse, at der manglede penge. (...) Så kaldte han mig ned en dag og sagde, at hvis det ikke holdt op, så måtte han fyre mig. Og så sagde jeg, jamen det må du gøre, for jeg kan ikke gøre noget ved det. Men så begyndte der at mangle penge i førstedamens kasse også, og tilfældigvis var det den samme, der havde stået sammen med førstedamen også, sådan en ungarbejder (...). Men han sagde aldrig undskyld eller noget, da han fandt ud af, at det var en anden. (...) Men jeg kunne ikke klare det. (...) At de kunne tro, at jeg ville stjæle, altså. Så en dag gik jeg ned og afleverede mit tøj og sagde, at jeg ikke kom mere"* (Pia 2001)

Mistanken om tyveri betyder således, at Pia havner i den position, hun har brugt det meste af sit hidtidige positioneringsforløb på at undgå; nemlig positionen som kriminel. På den måde kommer hendes positionering som tyv til at kollidere med hendes grundlæggende interesse og drivkraft, der, som beskrevet i forrige kapitel går ud på, at komme så langt væk fra sin kriminelle storebrors position som overhovedet muligt. Det er derfor svært at forestille sig, at Pia kunne få en værre position på arbejdsmarkedet end den, hun får i kiosken, og det er blandt andet baggrunden for, at hun både fysisk og psykisk oplever, at hun ikke kan 'klare' at forsætte. Pia vælger derfor at sige op, også selv om det betyder, at hun må vende tilbage til positionen som arbejdsløs. Pia har således svært ved overhovedet at finde en position på arbejdsmarkedet, som hun kan holde ud og leve med – også selv om det kun er 'midlertidigt'. For hende bliver det at begynde på en videregående uddannelse derfor det eneste alternativ til en position som arbejdsløs, og det baggrunden for, at Pia, som tidligere beskrevet, vælger at begynde på uddannelsen til klinikassistent et par måneder efter kioskjobbet. For her kan hun nemlig starte med det samme.

Det ufaglærte arbejde, som informanterne får i løbet af deres uddannelsespause, kan således motivere informanterne til at komme i gang med en uddannelse, simpelthen fordi informanterne gennem deres arbejde får en erfaring med nogle positioner på arbejdsmarkedet, som de absolut *ikke* ønsker at forblive i. En del informanter oplever imidlertid også, at det ufaglærte arbejde, de får, kan være med til at afklare og i nogle tilfælde udvikle konkrete uddannelsesinteresser. Det gælder blandt andre Pia. Efter først at være begyndt på uddannelsen til klinikassistent og siden hen uddannelsen til tandplejer, så bliver det i sidste ende på baggrund af et arbejde som plejehjemsassistent, at hun finder ud af, at hun vil søge ind på den lokale sygeplejeskole. For det er simpelthen det bedste

arbejde, hun nogensinde har haft:

”Så fik jeg job på et plejehjem, sådan som afløser. (...) Og det var rigtigt, rigtigt godt altså. Det var simpelthen, altså det bedste arbejde, jeg nogensinde har haft, tror jeg, fordi det var så godt for de mennesker der. Man kan jo ikke føre en normal samtale med dem, men bare det der med, at så skulle man også bruge tegnsprog, og altså simpelthen få dem gennem en hverdag og sådan noget. Det var rigtig godt. Så det var jeg rigtig glad for. / Man gik jo og passede på dem, og sådan noget. Det var det, jeg godt kunne lide ved det. At man var ligesom en mor for dem, eller sådan, fordi at de er jo også ligesom børn” (Pia 2003).

Arbejdet på plejehjemmet har således givet Pia mulighed for at positionere i den position, som hun i kraft af sit hidtidige positioneringsforløb både har størst interesse for og oplever sig som mest kompetent i; nemlig positionen som en ’mor’, der går og ’passer’ på sine små ’børn’. På den måde får hun gennem plejhjemsarbejdet for første gang en oplevelse med en position på arbejdsmarkedet, som hun rent faktisk har lyst til at forsætte i. Og det er den væsentligste årsag til, at hun vælger at begynde på uddannelsen til sygeplejerske, og på tidspunktet for det sidste interview også regner med at færdiggøre den. Også for Peters vedkommende bliver de erfaringer, han får med ufaglært arbejde i uddannelsespausen, udslagsgivende for, at han ender med at begynde på pædagoguddannelsen. For selv om Peters primære uddannelsesinteresse efter gymnasiet er politiuddannelsen, så oplever han, som tidligere beskrevet, at han ikke kan søge ind på uddannelsen før han er blevet 21 år. Når han vælger at bruge uddannelsespausen på forskellige ufaglærte jobs, så er det derfor både fordi han skal have tiden til at gå, men også fordi han bruger sine forskellige arbejds erfaringer til afklare, hvilken uddannelse, der ellers kunne have hans interesse. For Peters vedkommende indgår de ufaglærte jobs således i en målrettet strategi. For ved, som han siger, ’at snuse’ til forskellige positioner på arbejdsmarkedet, bliver det muligt for ham at ’praje sig ind på’, hvilken position, han befinder sig bedst med.

Peter starter således med at arbejde på lageret i det trykkeri, hvor hans søster arbejder som trykker, både for at tjene penge, men også for at finde ud af, om ’trykker var noget for ham’. Peter finder imidlertid ret hurtigt ud af, at arbejdet på et trykkeri er for ’værkstedsagtigt’ og ’isoleret’ til at være ’noget for ham’. I stedet kommer han frem til, at hans interesse nok mere går i retning af at arbejde med børn, men også denne interesse vil han gerne prøve af i praksis først for at ’være helt sikker’. Efter det korte ophold i England får han derfor arbejde som lærervikar om formiddagen og som pædagogmedhjælper i en SFO om eftermiddagen. Og det er frem for alt disse job erfaringer, der bliver udslagsgivende for, at han ender med at begynde på pædagoguddannelsen. For selvom han i udgangspunktet søger og også bliver optaget på lærerseminariet, så kommer han over tid frem til, at det er pædagogarbejdet, som han befinder sig bedst med:

”Altså jeg kunne godt tænke mig at have noget med børn at gøre, altså hele arbejdet generelt, jeg kunne godt lide begge dele, nu hvor jeg havde prøvet det. (...) Og i et langt stykke tid, der var det så åbenbart lærer, der sådan var bedst synes jeg. (...) Det var sådan lidt med arbejdsvilkårene, (...) altså selve arbejdsstrukturen, det er ikke så lange arbejdsdage, og ferier og løn og sådan noget, det er rimeligt godt, ikke. Så kom jeg så til konklusion bagefter, at selve arbejdet som sådan, det synes jeg er lidt utaknemmeligt. Og den måde, også eleverne, den holdning de har overfor læreren i forhold til at arbejde med børn, som pædagog, der får du noget helt andet igen. (...) Også det sted, hvor jeg var, i den

SFO, det var et sted, jeg var rigtig glad for at være, og det har da helt sikkert også givet mig et skub i den retning. (...) Hvor jeg måske følte, at som lærer, der stod man mere alene, der var ikke det der sociale omkring arbejdet. (...) Og det har nok også skubbet en del i den retning, (...) at dem på ens arbejde ligesom opfordrede én til..., fordi de måske kunne se et eller andet i én i den retning. (...) Sådan hvis man får noget ros og sådan noget, og de siger, du ville egne dig godt til det, det giver lige noget stof til eftertanke./ Det giver den der selvsikkerhed om, at jeg ved, at det er det her, jeg vil (Peter 2003).

Peter bruger således ret målrettet sin uddannelsespause til i praksis at afprøve, hvilken position på arbejdsmarkedet, han befinder sig bedst med. De jobs, han søger er således alle sammen nogle, som han har en interesse for og ser som en mulighed for sig selv, og han har derfor også på forhånd nogle billeder af, hvad de forskellige jobs går ud på. Men som det kommer frem i hans fortælling, så er de konkrete jobberfaringer, han får, i høj grad med til at ændre hans forståelser af de forskellige fag. For selv om jobbet som trykker måske nok giver en god løn, så bryder han sig ikke om at skulle arbejde isoleret. Og selvom lærerjobbet måske nok giver lange ferier og god løn, så finder han ud af, at det i praksis også er et utaknemmeligt arbejde på grund af den form for samvær, man som lærer har med eleverne. Når Peter efter mange og lange overvejelser beslutter sig for at blive pædagog, så er det først og fremmest fordi, at pædagogjobbet er det job, som han har befundet sig bedst med. Dels fordi han simpelthen var glad for arbejdet og havde lyst til at tage derhen. Og dels fordi han fandt ud af, at det var et arbejde, han var god til. Den 'ros' og de 'opfordringer', som han fik af sine kollegaer i forbindelse med arbejdet, var således med til at forstærke hans interesse og dermed med til at 'skubbe' ham i retning af selv at tage en pædagoguddannelse. Så selv om Peter ikke inden uddannelsespausen havde overvejet pædagoguddannelsen, så betyder de erfaringer, som han får i pausen, at han bliver sikker på, 'at det er det her jeg vil'.

Også for Karens vedkommende betyder de arbejds erfaringer, hun får i løbet af uddannelsespausen, at hun ændrer sin forståelse af, hvilken position hun ønsker på arbejdsmarkedet fremover. For selvom hun først og fremmest arbejder for at tjene penge til sine rejser, så går hun samtidigt efter at få noget arbejde, som kan hjælpe hende med at afklare hendes videre positioneringsforløb. Også Karen søger som udgangspunkt et job som pædagogmedhjælper, fordi hun ville synes det var 'dejligt at arbejde med børn', men trods utallige ansøgninger lykkes det hende ikke at finde et sådant arbejde. 'De ville helst have unge mænd', som hun fortæller. I stedet søger og får Karen job som tjener; både fordi jobbet giver en god løn, men også fordi hun faktisk synes arbejdet som tjener er sjovt. For her har hun netop mulighed for at afprøve sin interesse for at give glade mennesker en god oplevelse: "Det er sådan det med at give folk en god oplevelse. Og det med at yde noget, en service for folk, det synes jeg er meget sjovt, hvor de sådan er glade og får en god oplevelse ud af det." / "Det er bare det der med at være med til at drive et sted og sørge for, at her ser pænt ud og at det kører og sådan noget. Det synes jeg er fedt.(...) Jamen jeg er sådan ret serviceminded anlagt, sådan har jeg det, jeg vil bare gerne være med til at udrette et eller andet. Jeg elsker at se noget, hvor jeg kan se, at der kommer noget ud af det. Det er også derfor, at jeg har det svært ved..., altså jeg tror ikke, at jeg skal i gang med at læse på universitetet, fordi jeg kan godt lide det der med, at der både er noget teori og noget praksis, altså at jeg kan se, at der er resultater, ellers så begynder jeg bare at kede mig" (Karen 2000 og 2001).

Til forskel fra Peter og Pia, så vælger Karen et arbejde, som hun på forhånd ved, hun har en interesse for; nemlig arbejdet med at give glade mennesker en god oplevelse. Og arbejdet bliver da også lige så sjovt, som hun havde regnet med, ligesom det også bliver et job, som hun oplever en stor kompetence i forhold til at udføre, blandt andet bliver hun efter kort tids ansættelse forfremmet til førstedame. Hun forstår virkelig at 'drive et sted', og på den måde er tjenerarbejdet også med til at bekræfte hende i, at hun skal have en praktisk uddannelse og ikke en teoretisk universitetsuddannelse. De gode oplevelser med tjenerpositionen betyder imidlertid ikke, at Karen har lyst til at tage en uddannelse som tjener. Tværtimod fører arbejds erfaringerne til, at Karen opgiver de planer om en uddannelse inden for hotel- og restaurationsbranchen, som hun havde umiddelbart efter gymnasiet: *"Det er vel alt sammen noget med, at det bare ikke lige er mig. At det ikke var noget jeg kunne gøre hele mit liv. (...) Jeg synes lidt, jeg har fundet nogle jobs, hvor jeg synes, at sådan som jeg gjorde det, det var fint, men jeg kunne ikke rigtig forstå, at folk gerne ville uddanne sig til det"* (Karen 2003)

Selvom Karen havde det 'fint' med at arbejde som tjener, så er det altså ikke et job, hun kunne forestille sig at have resten af sit liv. Og derfor er det heller ikke en jobposition, som hun vil forfølge gennem sit uddannelsesvalg. I sidste ende betyder tjenerjobbet således, at Karen finder ud af, at hun må videre. Hotel- og restaurationsbranchen er ikke det sted, som hun ønsker at positionere sig i fremtiden. Klaus oplever en helt tilsvarende afklaring i forbindelse med det ufaglærte arbejde, som han har i sin uddannelsespause. Efter gymnasiet vælger Klaus således at arbejde som køkkenmedhjælp på en cafe med det formål at afprøve sin primære uddannelsesinteresse, der som tidligere nævnt er at blive kok. Men de erfaringer han får gennem jobbet fører imidlertid til, at han opgiver sine planer om at blive kok: *"Så jeg besluttede med mig selv, at det nok ikke var kok, jeg skulle være, fordi at jamen der var for meget trivielt arbejde. Altså nu var det en café, jeg arbejdede på, og ja det er mange af de samme ting, man laver, og det er sådan i store mængder. Og hvis det var på en restaurant, så laver man måske mere portionsanretninger, men det er stadig de samme portioner og de samme forskellige retter, du anretter hver dag. Og så er der mange lorte arbejdstider. Altså dels er der weekend arbejde, og så er der tit aftenarbejde. Og så er det sjældent, at du får at vide, at det er et godt stykke arbejde, du har lavet: Fordi man står bare nede i et køkken og kunderne ser dig ikke. (...) Så det var sådan lidt..., man fik ikke rigtig selv noget ud af det, man kom der bare, og så fik man en skideballe, hvis det ikke var godt nok"* (Klaus 2001).

Også for Klaus' vedkommende betyder de arbejds erfaringer, han får i uddannelsespausen først og fremmest, at han bliver afklaret med, hvilke positioner på arbejdsmarkedet, han i hvert fald ikke er interesseret i at have i. For selv om han godt kan lide at lave mad, så befinder han sig ikke godt i den position, som arbejdet med at lave mad giver adgang til. For arbejdet viser sig både at være ensformigt og trivielt, at indebære nogle 'lortearbejdstider', samt at foregå ensomt og afsondret i et køkken, hvor ingen 'ser' og anerkender det arbejde, man laver. Det er således på mange måder et ret underordnet arbejde, som Klaus finder det svært at opretholde en interesse for. Ligesom Karen må han derfor erkende, at hotel- og restaurationsbranchen ikke er en branche, som han har lyst til at være i resten af sit liv. I stedet får arbejdet ham til at indse, at det på mange måder vil være bedre for ham at tage en mere bogligt funderet uddannelse.

Når det ufaglærte arbejde for mange af informanterne bidrager til at afklare deres uddannelsesvalg, så hænger det først og fremmest sammen med, at arbejdet giver informanterne en praktisk erfaring med forskellige positioner og i den forbindelse forskellige hierarkier på arbejdsmarkedet. For ved rent faktisk at gå ud og indtage en position på arbejdsmarkedet, også selv om det kun er midlertidigt, så får informanterne en kropslig erfaring med, hvordan det er at være i denne position. Er det hårdt, ensomt, kedeligt og nedværdigende? Eller er det sjovt, spændende, udfordrende og bekræftende? På den måde er det ufaglærte arbejde med til at afklare, hvilke positioner informanterne har lyst til at indtage på arbejdsmarkedet fremover, og dermed også hvilken retning, de skal vælge i forhold til deres videre positioneringsforløb. For skal den uddannelse, de vælger, først og fremmest hjælpe dem til at komme væk fra bestemte positioner, sådan som Pernille, Karen og Klaus oplever det? Eller skal uddannelsen snarere hjælpe dem med at bevæge sig hen imod positioner, som de oplever som attraktive, sådan som det kommer til udtryk hos Pia og Peter.

Set i denne sammenhæng har det stor betydning, hvilke former for ufaglært arbejde, der er til rådighed for hvilke unge. Både Pernille, Pia og Karen har således problemer med overhovedet at finde et fuldtidsarbejde, og det sætter nogle begrænsninger for hvilke former for afklaring, de har mulighed for i deres uddannelsespause. Fx. har Karen ikke den mulighed for at gøre sig erfaringer med positionen som pædagog som eksempelvis Peter har, selvom hun gør et stort arbejde for at finde et sådant arbejde. På den måde er problemerne med at finde et arbejde også med til give informanterne en oplevelse af den risiko og udsathed, der følger af en position som ufaglært; nemlig risikoen for at blive arbejdsløs. Manglen på arbejde er således også med til øge informanternes praktiske forståelse af, hvorfor det er vigtigt at uddanne sig. Så selvom de informanter, der vælger at holde en uddannelsespause, først og fremmest gør det, fordi de har behov for at gøre sig nogle erfaringer udenfor uddannelsessystemet, så bruger de i høj grad disse erfaringer til at afklare, hvordan de skal positionere sig fremover; både hvad angår valg af uddannelse og i forhold til arbejdsmarkedet. Det, der umiddelbart kan se ud som planløse rygsæksrejser og ligegyldige jobs, har således i høj grad en funktion i forhold til at bringe informanterne videre i det formelle uddannelsessystem. Hvor informanterne inden uddannelsespausen mest af alt gav udtryk for, at de var trætte af at gå i skole, så konstituerer de alle i løbet af pausen en fornyet lyst til at vende tilbage til uddannelsessystemet.

Der er imidlertid forskel på, hvordan denne lyst konstitueres. For nogle informanter kommer lysten og motivationen af at rejse. Enten fordi rejserne som i Karens tilfælde giver en øget selvtillid og tro på, at hun kan klare sig i nye og ukendte situationer. Eller fordi rejserne som i Kristoffers tilfælde medfører den selvudvikling, som han oplever, der skal til, for at kunne begå sig på en videregående uddannelse. Motivationen til at læse videre synes således for disse informanternes vedkommende at relatere sig til udviklingen af nogle 'personlige ressourcer', som sætter dem i stand til at afklare, hvad det rigtige uddannelsesvalg er for dem. På trods af at informanterne i kraft af deres rejser bevæger sig tusindvis af kilometer væk fra det danske uddannelsessystem, så sigter rejserne således mod at udvikle informanternes sans for at læse spillet i uddannelsessystemet, og i den forbindelse afklare hvilken position, der er mest hensigtsmæssig for dem. Den afklaring, som det at rejse kan medføre, forudsætter imidlertid, at man 'tør' at løbe en risiko i forhold til at sætte sin hjemlige position på spil. Og det er der en række af de øvrige informanter, der ikke gør. For dem opleves risikoen ved at rejse som så stor, at de i stedet vælger at

afklare deres uddannelsesvalg på en måde, der gør det muligt for dem, at forblive i deres hjemlige position. En mere 'sikker' måde at opnå en afklaring om og lyst til at læse videre er i denne sammenhæng at tage et ufaglært arbejde. Både fordi det ufaglærte arbejde, herunder de udsatte positioner på arbejdsmarkedet, det giver adgang til, øger motivationen for at læse videre. Men også fordi det ufaglærte arbejde er med til at afklare, hvilke positioner på arbejdsmarkedet, som informanterne ønsker at uddanne sig til. Uanset om informanterne vælger at rejse eller arbejde i deres uddannelsespause, eller begge dele, så sigter de ting, informanterne foretager sig i pausen mod en afklaring af, hvilke uddannelser, der er de rigtige for dem. Og det betyder for mange af informanterne, at de må justere de uddannelsesinteresser, som de havde umiddelbart efter gymnasiet.

At finde et niveau

Der sker således noget med informanternes uddannelsesinteresser i forbindelse med uddannelsespausen, som fører til, at mange ender med at søge ind på helt andre uddannelser end dem, de var interesserede i umiddelbart efter gymnasiet. Som beskrevet hænger udviklingen af uddannelsesinteresserne for mange af informanterne sammen med de praktiske erfaringer, som informanterne gør sig med forskellige positioner på arbejdsmarkedet i løbet af deres uddannelsespause. Udviklingen af informanternes uddannelsesinteresser hænger imidlertid også sammen med de overvejelser, som informanterne gør sig i forbindelse med deres ansøgninger til konkrete videregående uddannelser. For i denne sammenhæng oplever informanterne ikke bare, at de skal afklare, hvilke uddannelser, de oplever er interessante, men også hvilket *niveau* i uddannelsessystemet, det er realistisk for dem at søge at realisere disse interesser på. Både set i forhold til hvor store chancer, informanterne oplever, de har for at blive optaget på de uddannelser, de søger. Men også set i relation til hvor gode chancer informanterne oplever, de har, for at opnå en gunstig position på arbejdsmarkedet som følge af deres uddannelsesvalg. Udviklingen i informanternes uddannelsesinteresser er således også udtryk for, sådan som Bourdieu påpeger, den måde informanterne læser 'spillet' i det videregående uddannelsessystem, og de 'beregninger' af deres egne chancer og muligheder, som informanterne kommer frem til på baggrund af deres forståelse af dette spil.

Mulige og umulige uddannelser

For en del informanter skyldes ændringen i deres uddannelsesinteresser, at de oplever nogle konkrete begrænsninger i forhold til at søge ind på deres drømmeuddannelser, som betyder, at de anser deres chancer for at blive optaget for urealistiske. Og det fører til, at de enten helt opgiver at søge ind på de ønskede uddannelser eller at de må finde et andet – og fra deres perspektiv mere realistisk – niveau at realisere deres uddannelsesinteresser på. Kirsten er en af dem, der allerede umiddelbart efter gymnasiet, kommer frem til, at den uddannelse, hun helst vil ind på; nemlig biologiuddannelsen på universitetet, ikke er en realistisk mulighed for hende:

"Altså jeg har haft de der bøger, hvor der står en hel masse, ikke. Og dem har jeg så bladret igennem og set, hvad lyder spændende og hvad kunne være spændende at arbejde med. (...) Og da har jeg da sådan nogenlunde kigget på, hvad jeg skal have, med karakterer og sådan, selvfølgelig har jeg da kigget på, hvad man skal have af karakterer, og så er der noget, hvor jeg siger; hov der skal være en høj karakter, det duer ikke, for det har jeg ikke, det får jeg aldrig. / Og så fandt jeg ud af, at laborantskolen ikke havde nogle

krav med karakterer. Altså de er lige begyndt at snakke om, at man skal have 6.5, men det har jeg så. Så der har jeg en chance for at komme ind” / ”Altså jeg tog jo [laborantuddannelsen] lidt i nødstilfælde, fordi at jeg ikke kunne komme ind på biologistudiet. (...) Altså det var fordi, at jeg vidste ikke rigtig, hvad jeg skulle, fordi at jeg var godt klar over, at jeg ikke kom ind på biologistudiet, fordi at der var et for højt gennemsnit. Og så var jeg jo nødt til at gå andre veje, og hvad ville så interessere mig” (Kirsten 2000 og 2001).

Kirstens afsøgning af sine videre positioneringsmuligheder i uddannelsessystemet har således taget udgangspunkt i en gennemlæsning af de leksikale oversigter over uddannelserne i det videregående uddannelsessystem, der meget passende går under overskriften 'hvad-kan-jeg-blive'-bøger. For det overblik over uddannelsessystemet, som Kirsten får gennem sin læsning, sigter netop mod at sætte hende i stand til at foretage en sandsynlighedsberegning af, hvad hun har chance for at blive på baggrund af sit hidtidige positioneringsforløb, herunder den kapital, hun har erhvervet sig som følge af dette forløb. Under læsningen sammenligner hun således de karaktergennemsnit, som bøgerne anfører ved de forskellige uddannelser, med det karaktergennemsnit, hun selv har, og kommer på den måde frem til en beregning af, hvad hendes realistiske uddannelseschancer er. Og set i dette perspektiv er hun godt klar over, at det ikke er realistisk for hende at komme ind på biologistudiet. Hvis hun vil realisere sin interesse for en uddannelse indenfor mennesker og medicin, så bliver hun 'nødt til' at søge en uddannelse på et mere realistisk niveau, og det er for hendes vedkommende laborantstudiet. For her har hun, selv med sine lave karakterer, en 'chance' for at komme ind. Når Kirsten ender med at opgive biologistudiet, så er det altså ikke fordi hun i praksis får afslag på en ansøgning til studiet, men fordi hun på forhånd udelukker sig selv fra i det hele taget at søge ind.

Pernille er igennem en på mange måder tilsvarende sandsynlighedsberegning, om end den tager lidt længere tid. Efter gymnasiet er Pernille således overbevist om, at hun vil søge ind på uddannelsen til fysioterapeut, og hun anser, i modsætning til Kirsten, det ikke for en begrænsning, at hun ikke har det fornødne karaktergennemsnit. Hun kan jo bare søge ind via kvote 2; det er alene et spørgsmål om at samle de fornødne point. Men et år efter studentereksamen har Pernille imidlertid opgivet planerne om at søge ind på fysioterapeutskolen. Og præcis som i Kirstens tilfælde er det ikke, fordi hun er blevet afvist i forbindelse med en konkret ansøgning, men fordi hun er kommet frem til, at det ikke er 'realistisk' for hende at blive optaget. For Pernilles vedkommende er det først og fremmest en samtale med studievejlederen på hendes gamle gymnasium, der har ført til, at hun er kommet frem til denne sandsynlighedsberegning af sine uddannelseschancer. Efter samtalen dropper Pernille således sine oprindelige planer og satser i stedet på at komme ind på uddannelsen til sygeplejerske:

”Jamen det var simpelthen fordi jeg skulle høre hende [studievejlederen] ad, hvor realistisk det også ville være, hvis jeg søgte ind på kvote 2, når jeg var så langt fra, ikke. Og så også som hun sagde, det er jo ikke særlig realistisk, når der er så mange ansøgere. Og så tænkte jeg, at jeg ligeså godt kunne høre hende om andre muligheder og sådan noget. Og det fik jeg så gjort. Det var så meget rart, at snakke med én, der også ved noget om det. (...) Hun kunne lige komme med factsene. / Ja, og så har jeg søgt sygeplejerskolen både her [i byen] og i [en anden by] for at være helt sikker. (...) Så jeg krydser fingre og håber, at jeg kan komme til at starte med det. Og ja at jeg valgte sygeplejerskolen, det var

fordi jeg gerne ville være fysioterapeut, men det har jeg altså ikke karaktererne til, det har jeg måtte erkende. Så det er sådan en lidt anden indfaldsvinkel ved, at jeg stadig har med mennesker at gøre og pleje på en eller anden måde, ikke. En eller anden form for helbred er der vel i det, ikke. / Så det var ligesom sådan en langsom proces, tror jeg på en eller anden måde, at jeg ligesom overbeviste mig selv om stille og roligt, at det var det, det skulle være i stedet for” (Pernille 2001).

I Pernilles tilfælde er det således studievejlederen, der foretager den nødvendige sandsynlighedsberegning af hendes uddannelseschancer. Det er studievejlederen, der kan ’komme med factsene’, ligesom det også er studievejlederen, der kan pege på sygeplejerskeuddannelsen som en mere realistisk mulighed for én med Pernilles uddannelsesinteresser. Og ligesom hos Kirsten fører sandsynlighedsberegningen også for Pernilles vedkommende til, at hun ender med at realisere sin interesse for ’at afhjælpe smerter’ på et for hende mere realistisk niveau i uddannelsessystemet. Drømmen om at blive fysioterapeut har imidlertid på mange måder udgjort selve drivkraften bag Pernilles hidtidige positioneringsforløb, og derfor er beslutningen om at skippe drømmen i høj grad noget, hun skal arbejde med at ’overbevise’ sig selv om er det mest fornuftige. For hvis hun vil være ’helt sikker’ på at komme i gang med en videregående uddannelse, så er der ikke andet at gøre end at søge alle de sygeplejerskoler, der er i nærheden, og så bare ’krydse fingrene’ og håbe det bedste. Pernilles ordvalg indikerer imidlertid, at hun, til trods for at hun forsøger at maksimere sine chancer i uddannelsessystemet, i sidste ende oplever, at det er op til ’højere magter’ at afgøre hvor og om, hun kan begynde sin uddannelse. For lige gyldigt hvor meget hun forsøger at beregne sine chancer i uddannelsessystemet, så kan hun – og de øvrige informanter – aldrig med sikkerhed vide, om beregningerne rent faktisk kommer til at holde stik. Processen med at vælge en uddannelse indebærer altid en risiko for, at begrænsningerne i uddannelsessystemet virker på en anden måde, end man havde forventet. For Pernilles vedkommende afhænger hendes muligheder for at blive optaget således af, hvor mange der ellers søger uddannelsen til sygeplejerske.

Også Klaus ender med at udelukke sig selv fra at søge ind på en uddannelse, der ellers har hans store interesse. For selv om det ikke kræver et bestemt karaktergennemsnit at komme ind på den uddannelse til filminstruktør, som Klaus drømmer om, så oplever han alligevel, at der er nogle begrænsninger, der gør, at det ikke er realistisk for ham at blive optaget: *”Film og tv, der skal du bruge skuldrene hårdt, hvis du vil ind nogle steder. Hvis du skal ind og læse (...) altså vi kan tage det sted, som jeg ville ind på, altså Statens Filmskole, så skal du kunne..., altså du skal jo nærmest lave en film, altså skrive en film, ud af baghovedet, og det kan jeg slet ikke altså. Jeg synes det var meget sjovt at lege med i gymnasiet på det plan, men hvis du skal ind de der steder altså, og uddanne dig, så skal du kraftedeme være dygtig, og det er jeg slet ikke dygtig nok til. (...) fordi du skal bruge skuldrene, hvis du skal ind og være de rigtige steder. / Altså fx. ville vi [hans filmgruppe] høre, om Zentropa ikke ville sponsorere nogle penge for os, for vi skulle have noget udstyr, så vi kunne lave en ny film, som vi kunne få vist rundt omkring og sådan noget. Og så er det bare noget med, at så skal du sende det ene og det andet og det tredje, og så vil de godt have dig ind til samtale, og så; nej ikke rigtig, men hvis du snakker med ham der, og så får man at vide af ham, nej der skal du nok kende nogen, som kender en, før du ligesom kan komme derind. Altså man skal virkelig have kanaler, ikke, før at du får noget. Og det samme..., for vi ville jo godt have vist vores film rundt omkring, og det er det samme, hvis*

du skal have vist dine film i fjernsynet, så skal man kende nogen, som sidder med i programmet og bla, bla, bla” (Klaus 2001).

Når Klaus kommer frem til, at det ikke er realistisk for ham at blive optaget på uddannelsen til filminstruktør, så skyldes det altså først og fremmest de erfaringer, han gør sig i forbindelse med at rejse penge til en filmproduktion. For gennem dette arbejde finder Klaus ud af, at det kræver en bestemt form for netværkskapital, hvis man skal kunne gøre sig gældende i den danske filmbranche. For dels skal man ’kende’ de rigtige og på forhånd have nogle ’kanaler’ at gøre sig gældende gennem, dels skal man kunne ’bruge skuldrene hårdt’, hvis man vil opretholde den kapital, man allerede har. Og det er først og fremmest erkendelsen af, at han mangler denne form for netværkskapital, der giver Klaus en oplevelse af, at han ’nok ikke er dygtig nok’ til at blive optaget. Derfor vælger han på linie med de forrige informanter på forhånd at udelukke sig selv fra at søge ind på uddannelsen.

Også Pia opgiver i løbet af det første år efter gymnasiet sin oprindelig plan om at søge ind ved politiet. Og heller ikke for hendes vedkommende er det hendes karaktergennemsnit fra gymnasiet, der er udslagsgivende for hendes beslutning, men derimod at hun har problemer med at spare penge sammen til det kørekort, som er en betingelse for, at hun kan blive optaget på Politiskolen. For da hun hverken har en familie, der er i stand til at betale for et kørekort, og samtidig, som tidligere beskrevet, har svært ved at finde et arbejde, som gør det muligt for hende selv at spare op, når hun efterhånden frem til, at politiuddannelsen ikke er en mulighed for hende: *”Jeg har jo hele tiden gerne ville være politimand. Og det vil jeg stadig gerne, ikke. Men problemet er, at jeg stadigvæk ikke har det her kørekort, og jeg kan ikke skaffe pengene til et kørekort, vel. Så hvis jeg havde haft et kørekort, afgjort, så havde jeg søgt ind på politiskolen altså. Men altså på det tidspunkt, så var det bare i gang med et eller andet, og jeg var oppe på AF og kigge i den der bog; ’Hvad kan jeg blive’, ikke. Og så tænkte jeg, at tandlæge, det ville jeg jo gerne være, ikke, men det havde jeg jo ikke snittet til overhovedet vel, og jeg manglede også en del af fagene. (...) Og så tænkte jeg, nej så ville jeg nok være klinikassistent, ikke. / Men hvis bare jeg havde haft det kørekort, så havde jeg søgt ind, det havde jeg. (...) Jeg kunne godt tænke mig det, men jeg har bare ikke mulighed for det” (Pia 2001).*

Det er altså alene udsigten til, at hun sandsynligvis ikke kan spare de fornødne penge sammen, der afholder Pia fra forsat at satse på at blive politibetjent. Og det til trods for, at der er en række muligheder for finansiering, som hun slet ikke medtager i sine beregninger; fx. at optage et banklån eller søge mod uddannelser, der giver mulighed for at tage kørekort, fx. inden for forsvaret. Men når Pia ikke medregner disse muligheder, så hænger det sammen med, at det ikke er muligheder for hende. I den position, hvor hun befinder sig, ville ovennævnte muligheder indebærer nogle sats, som hun slet ikke er i stand til at overskue. Det vigtigste for Pia er derfor at finde en uddannelse, som er umiddelbart tilgængelig for hende. Og i denne sammenhæng vælger hun at bruge samme strategi som Kirsten; nemlig at bruge ’Hvad kan jeg blive’ som udgangspunkt for sine beregninger af, hvilke uddannelser, som hun både har lyst til og samtidig også har en chance for at blive optaget på. Ligesom flere af de øvrige informanter oplever hun imidlertid, at hendes karaktergennemsnit udelukker hende fra den uddannelse, hun egentlig har mest lyst til; nemlig tandlæge. I stedet vælger hun at søge ind på det niveau i uddannelsessystemet, hvor hun oplever, det er realistisk for hende at realisere sin interesse

for tandpleje. Og det er baggrunden for, at Pia vælger at begynde på netop uddannelsen til klinikassistent.

Også Karen overvejer i en periode at realisere sin interesse for at hjælpe andre ved at søge ind ved politiet. Men også hun oplever i forbindelse med sin ansøgning begrænsninger, der gør, at hun ikke oplever det som realistisk for hende at komme ind. I Karens tilfælde er det imidlertid hverken manglen på penge eller dårlige karakterer, der fører til at hun opgiver sine planer, men derimod hendes syn: *"I gymnasiet kom der én og fortalte om politiskolen, og så fik man sådan en lille brochure, og den har jeg også læst igennem. (...) Og der stod at mit syn ikke var godt nok. (...) Så ringede jeg ind og spurgte, hvad det skulle betyde, og så fik jeg det forklaret. Og så spurgte jeg sådan om der ikke var noget, jeg kunne gøre overhovedet, altså hvis man havde kontaktlinser, om det så gjorde en forskel. Men så var hun bare sådan egentlig rimelig ligeglad, hun var bare sådan meget kold, at nej der var ikke noget at gøre, det var noget med tåregas. (...) Jo og så sagde hun, at jeg kunne få en øjenoperation til 15.000 kroner per øje, hvis jeg ville det"* (Karen 2003).

En måske lidt overraskende pointe i undersøgelsen er således dels at politiuddannelsen er den uddannelse, som overvejes af flest informanter, dels at samtlige af de tre informanter, der overvejer at søge ind på uddannelsen, opgiver deres planer i løbet af uddannelsespausen, fordi de oplever det som usandsynligt for dem at blive optaget. Udover at dette søgemønster, som beskrevet i forrige kapitel, giver anledning til overvejelser over, hvad det er for jobhierarkier, der virker konstituerende for informanternes uddannelsesinteresser, så vidner det også om, at der er andet og mere end karaktergennemsnittet, der virker begrænsende for informanternes valg. I forbindelse med politiuddannelsen er det således henholdsvis kravet om en bestemt alder, manglen på et kørekort og problemer med et dårligt syn, der fører til, at de tre informanter opgiver drømmen om at blive politibetjent.

For Karens vedkommende betyder hendes beslutning om at opgive først en uddannelse inden for hotel- og restaurationsbranchen og dernæst politiuddannelsen, at hun efterhånden føler sig helt 'desperat' i forhold til at finde en uddannelse, hun kan gå i gang med. Dels fordi hun ikke har fundet en uddannelse, som hun både interesserer sig for og kan komme ind på, dels fordi hun ikke længere kan holde ud at være positioneret udenfor uddannelsessystemet. Karen befinder sig således i en position, hvor hun på den ene side mærker et stærkt stigende tidspres, på den anden side ikke ser sig i stand til at gennemføre den nødvendige sandsynlighedsberegning. Og denne situation fører til, at Karen ender med at benytte sig af det, man kunne kalde en to-delt ansøgningsstrategi. På den ene side søger hun ind som sygeplejerske, fordi det er hvad andre, i dette tilfælde hendes mor, anbefaler hende at gøre, blandt andet fordi det er den uddannelse, der giver hende de største chancer for optag. På den anden side søger hun også uddannelsen som tegnsprogstolk, til trods for at hun ikke har noget forhåndskendskab til uddannelsen, og desuden ikke har et tilstrækkeligt højt eksamensgennemsnit til at være sikker på optag. På den måde udgør ansøgningen til tolkeuddannelsen en slags 'wild card', som Karen mest af alt spiller, fordi hun ikke ved, hvad hun ellers satse på: *"Sygeplejerske det var min mors forslag, og så tænkte jeg, at det lød da meget sjovt. (...) Men efter at jeg er kommet ind på tolkeuddannelsen, så har jeg tænkt over, at jeg ved ikke, hvad jeg troede, det var sådan lidt desperat. (...) Men altså jeg søgte egentlig sygeplejerske bare for at være sikker på at komme ind på et eller andet. (...) Og altså min karakter ligger to under hvad man skal have*

[for at komme ind på uddannelsen til tegnsprog]. (...) Så da jeg fik det brev der, om at jeg var optaget, da var jeg bare så overrasket. Nærmest chokeret. (...) I fem minutter overvejede jeg at ringe og sige nej tak” (Karen 2001).

Karens i udgangspunktet urealistiske sats viser sig altså at give bonus. Hun bliver optaget på uddannelsen til tegnsprogstolk, og hun kan begynde på det tidspunkt, hun ønsker. Alligevel efterlader beskeden om optaget hende i en tilstand af noget nær chok. For hun havde i bund og grund ikke regnet med at blive optaget, og hun var begyndt at indstille sig på, at sygeplejerske var den mest realistiske position for hende. Derfor betød optaget på tolkeuddannelsen, at optagelsessystemet til de videregående uddannelser mest af alt fremstod som fuldkommen ugenomsigtligt og uforudsigeligt for Karen. Og pointen er, at det er det også. For uanset hvor mange sandsynlighedsberegninger og kalkulationer, den enkelte uddannelsessøgende kan foretage sig, så er en ansøgning til en videregående uddannelse i sidste ende et sats, som ingen på forhånd kan vide, hvad der kommer ud af. Det lykkes faktisk for nogle at komme gennem selv de mest snævre nåleøjer i uddannelsessystemet, hvad også Pouls optag på konservatorieuddannelsen vidner om. Men for at foretage et vildt sats, så skal man enten som Poul have den fornødne kapital til at kunne lægge den rette strategi, fx. er det i Pouls tilfælde afgørende, at han har taget MGK-uddannelsen. Eller man skal som i Karens tilfælde være så desperat, at man opgiver at gennemføre den sandsynlighedsberegning af sine uddannelseschancer, der eller ligger til grund for de øvrige informanters valg – og ikke mindst fravalg – af bestemte videregående uddannelser.

At undgå underordnede positioner

Karens desperation i forbindelse med valget af videregående uddannelse hænger således først og fremmest sammen med, at hun har svært ved at finde ud af, hvad der det rette niveau for hende i uddannelsessystemet. For alle de uddannelser, hun interesserer sig for, må hun én efter én opgive. De var alligevel ikke den rette uddannelse for hende. Hun havde for dårligt syn til politiuddannelsen, og hotel- og restaurationsbranchen var ikke et sted, hun kunne se sig selv resten af sit liv. Og også interessen for at blive stylist ender Karen med at opgive i løbet af uddannelsespausen. For det eneste sted, man kan tage en uddannelse til stylist, er på Teknisk skole:

”Karen: Jeg kunne også meget godt tænke mig at blive stylist og det skulle ikke være..., altså jeg kunne godt tænke mig at blive en god stylist på teateret eller sådan noget. Jeg kunne ikke tænke mig at have en hårsalon eller sådan noget. Men sådan en god stylist.

Camilla: En stylist, hvad kræver det for at blive?

Karen: Jamen det har jeg ikke rigtig fundet ud af ordentligt, hvordan man kommer ind. Altså man kan tage Teknisk skole, men det har jeg ikke lyst til. / Jeg har en eller anden idé om, at folk der læser på Teknisk skole, (...) så ender man med at sidde i sådan en hårsalon et eller andet sted og ligge makeup på 70-årige damer. Og jeg tror ikke det er måden, at man kommer ind i det miljø, som jeg gerne vil ind i. / Og det er fordomme, fuldstændigt, jeg ved det godt, men der er Teknisk skole, og så er der det niveau, som de kommer ind på, op på eller hvad skal man sige i den branche [teaterbranchen]. Men hvis man kunne vælge en anden, for eksempel hvis man kunne tage (...) sådan en stylistuddannelse på teaterskolen eller sådan noget i den retning, så kommer man jo ind, eller op, på et niveau højere, i hvert fald det niveau jeg gerne vil hen på” (Karen 2000).

Når Karen ikke vælger at begynde på uddannelsen til stylist, til trods for at den har hendes interesse, så hænger det altså sammen med, at den eneste mulighed hun kan se for at tage uddannelsen foregår på Teknisk skole. Og det er simpelthen ikke 'et niveau', som hun har 'lyst til' at uddanne sig på. På den måde relaterer Karens fravalg af stylistuddannelsen sig på mange punkter til det samme uddannelseshierarki, som kom til udtryk i hendes og de øvrige informanternes begrundelser for at vælge gymnasiet. For hvis hun tager en uddannelse på Teknisk skole, så ender hun jo med at blive 'en af dem der', der kun kunne få en håndværkeruddannelse, og dermed ville hun havne i den position, hun har søgt at undgå gennem hele sit uddannelsesforløb. På den måde er hendes fravalg af stylistuddannelsen først og fremmest udtryk for, at hun ikke ønsker at befinde sig på det niveau i uddannelsessystemet, som uddannelsen foregår. Selve uddannelsens indhold har i denne sammenhæng ikke den store betydning.

Samtidig hænger fravalget af stylistuddannelsen også sammen med, at hun ønsker at undgå at ende i en bestemt position på arbejdsmarkedet; nemlig positionen som den, der ordner hår på 70-årige damer i en hårsalon. Karen oplever således, at der er en sammenhæng mellem, hvad der er underordnede positioner i uddannelsessystemet og hvad der er underordnede positioner på arbejdsmarkedet. Faktisk synes det mest af alt at være det job, man kommer til at udføre som 'håndværker', der er baggrunden for at Karen ikke ønsker at tage, det hun opfatter som en håndværkeruddannelse. 'Hvis' hun skulle vælge at blive stylist, så skulle det være for at få adgang til en efter hendes mening langt mere attraktiv position på arbejdsmarkedet; nemlig positionen som stylist på et teater. For på den måde ville hun komme op på det 'højere niveau', som hun har ambitioner om. Men pointen er, at Karen ikke kan se nogen 'retning' indenfor for uddannelsessystemet, der kan bringe hende hen på det ønskede niveau på arbejdsmarkedet. Og derfor ender hun med at opgive sin interesse for at blive stylist.

I modsætning til Karen, så begynder Kristoffer i løbet af sin uddannelsespause at overveje at tage en decideret håndværkeruddannelse. For jo mere han tænker over det, jo mere bliver han i tvivl om, hvad en humanistisk universitetsuddannelse 'egentlig kan bruges til'. Det, man lærer, er jo hverken håndgribeligt eller konkret. Modsat begynder Kristoffer at opleve, at der faktisk er 'nogle værdier' i forhold til at kunne skabe noget med sine egne hænder, fx. oplever han en lyst i forhold til at kunne bygge sit eget hus eller kunne anlægge en smuk have, og han begynder derfor at overveje at tage en tømreruddannelse eller søge ind på uddannelsen til landskabsarkitekt: "*Jeg har ikke selv overvejet, ikke rigtig i hvert fald, at blive håndværker. Men så begyndte jeg at se nogle kvaliteter der, og at virkelig synes, at det giver mening. Det er sådan mere reelt, der kan man også se, hvad du bliver til, kan man sige. (...) Det var også sådan lidt det der med, hvad er det egentlig det kan bruges til alt det her humanisme, ikke. Og det er jeg stadigvæk lidt enig i, men på den anden side så kunne jeg også godt se, at det var jo ikke mig sådan at blive sådan rigtig udøvende. En af de uddannelser, jeg overvejede, det var at blive landskabsarkitekt, (...) men der tænkte jeg; nej, det er sgu alligevel (...) lidt med fingrene i jorden på den ene eller den anden måde. (...) Så hvis det er det der med at lære at lægge sten (...) eller lægge et eller andet smukt anlæg, så må jeg finde det i min fritid. Ja, så må jeg være sådan en skabshåndværker, det tror jeg på nuværende tidspunkt"* (Kristoffer 2001).

De overvejelser, som Kristoffer gør sig i forbindelse med sit uddannelsesvalg, fører altså til, at han på mange måder bliver i tvivl om de gældende hierarkier i uddannelsessystemet,

som han ellers har oplevet som helt naturlige. For han har en tiltagende lyst til at kunne skabe noget selv, ligesom han har et behov for at vide, hvad han 'bliver til' med den uddannelse, han tager. På den måde hænger hans tvivl også sammen med, at han ønsker at kunne se og forudsige hvilken position på arbejdsmarkedet, den uddannelse, han vælger, giver adgang til. Kristoffer ender imidlertid med at droppe ideen om at blive håndværker. Ikke fordi han i praksis afprøver sin interesse, men fordi han ved at undersøge uddannelserne nærmere (bla. gennem besøgsdage) kommer frem til, at både tømreruddannelsen og uddannelsen til landskabsarkitekt fører til positioner på arbejdsmarkedet, der er 'for udøvende' og i for stor udstrækning indebærer, at man skal have 'fingrene i jorden'. Så selv om Kristoffer måske nok har en lyst til kunne skabe noget med hænderne, så har han ikke lyst til de jobpositioner, som en decideret håndværkeruddannelse giver adgang til. I stedet kommer Kristoffer frem til, at det rette valg for ham vil være at blive arkitekt. For på den måde har han mulighed for at skabe de huse og haveanlæg, som han brænder for, uden han behøver at få fingrene smudset til. Samtidig har han, som han siger, stadigvæk muligheden for at blive 'skabshåndværker' i sin fritid. Også i Kristoffers tilfælde bliver det således i sidste ende de hierarkier, som han oplever, gør sig gældende på arbejdsmarkedet, der bliver udslagsgivende for hans konkrete uddannelsesvalg.

Efter Klaus har fundet ud af, at han ikke skal være kok, må han på mange måder gennem en proces i forhold til at omdefinere sine uddannelsesinteresser. Og efter en del overvejelser kommer han frem til, at han i stedet vil tage en uddannelse indenfor IT. Dels fordi han kender flere, der er i gang med en uddannelse indenfor IT, heriblandt hans bedste ven. Dels fordi han som tidligere nævnt altid har syntes det var 'sjovt at lege med computere'. Og når han alligevel bruger så lang tid på computere, så kan han jo lige så godt lade den tid blive del af en uddannelse. Klaus overvejelser stopper imidlertid ikke her. For spørgsmålet er så, hvilket niveau i uddannelsessystemet, han skal vælge at tage en IT-uddannelse på. Skal han satse på at tage en anden 'praktisk' funderet uddannelse eller skal han snarere satse på at tage en teoretisk uddannelse på universitetet? ” *Så har det bare lige været, om jeg skulle tage den praktiske eller den boglige vej. (...) Fordi enten så vil jeg læse datalogi på uni eller også vil jeg tage den praktiske, ikke helt så hårde vej, men heller ikke helt så sikre, som går ud på at [i mange store firmaer], der kan man blive ansat der og så kan man lige så stille og roligt udvikle sig internt i firmaet. (...) Men jeg tror nok, jeg ender med at tage den på universitetet. / Det er jo det der med, om jeg skal have et sikkert papir, jeg kan bruge i mange sammenhænge, altså det boglige fra universitetet. Eller om jeg skal gå ud og lave det her, hvor jeg kan komme hurtigt i gang med at sidde foran en computer, men det er ikke så bredt, altså jeg specialiserer mig hurtigere, og får lukket flere muligheder af ved at tage den praktiske. (...) Og jamen på længere sigt, altså lige nu er det selvfølgelig let nok at rende rundt og hoppe lidt fra job til job. Men når nu jeg engang når de 30 og bor i en lidt større lejlighed og måske også bor sammen med en pige og måske har en unge eller to, så er det ikke sjovt at hoppe fra job til job længere. Så er det meget rart ligesom at have et papir, som du kan komme ind og få et job på. / Jamen et arbejde skal være et sjovt sted at være, fordi ellers begynder du at kede dig det sted. Og så har det det formål, at jamen der skal være en eller anden..., jeg tænker, der godt må være en vis udfordring i et arbejde (...) sådan at du kan føle, at det er sgu ikke bare det samme, man sidder og laver. Altså det kan jo være i form af, at man lige så stille kan blive flyttet op ad, altså i hierarkiet på arbejdet, altså få sværere og sværere opgaver, og få flere og flere personer at bestemme over” (Klaus 2001).*

Ligesom de forrige informanter vælger Klaus således først og fremmest sin videregående uddannelse på baggrund af en vurdering af, hvilke positioner på arbejdsmarkedet, de uddannelser, han overvejer, giver adgang til. Og det betyder, at han ender med at opgive at tage en praktisk, arbejdspladsrelateret uddannelse, selvom det i udgangspunktet mest er det, han har mest lyst til; blandt andet fordi han mistede interessen for de teoretiske fag i gymnasiet. For i og med at de praktiske IT-uddannelser netop relaterer sig til konkrete arbejdspladser, så oplever Klaus også, at de på mange måder vil specialisere og dermed på sigt fastlåse ham indenfor denne del af arbejdsmarkedet. På den måde vil en praktisk uddannelse dels begrænse hans bevægelighed på arbejdsmarkedet og dermed øge risikoen for, at han kommer til at 'hoppe fra job til job'. Dels begrænse hans bevægelighed på selve arbejdspladsen, og dermed gøre det vanskeligere for ham at 'flytte sig opad' i det interne hierarki og nå en position, hvor han har 'svære opgaver' og 'personer at bestemme over'. Når Klaus ender med at vælge en lang universitetsuddannelse, så hænger det altså sammen med, at han både oplever, at en sådan uddannelse vil øge hans chancer for at få, hvad han oplever som en attraktiv position på arbejdsmarkedet, samtidig med at den mindsker risikoen for at havne i en underordnet position. Eller som Klaus selv formulerer det; universitetsuddannelsen er simpelthen et 'mere sikkert papir' at satse på. På den måde understreger Klaus gennem sit ordvalg, at valget af videregående indgår i en mere langsigtet investeringsstrategi, hvor den enkelte uddannelsessøgende vælger med udgangspunkt i en beregning af sine fremtidige chancer på arbejdsmarkedet.

I modsætning til de forrige informanter så vælger Pia faktisk at starte på en uddannelse på Teknisk skole; nemlig på uddannelsen til klinikassistent. Hun skulle bare hurtigt i gang, og gjorde sig i den forbindelse ikke de store overvejelser over hvilke positioner, uddannelsen gav adgang til. Men allerede efter kort tid begynder Pia at få en oplevelse af, at hun er havnet det forkerte sted. For dels var der mange af hendes medstuderende, der kom 'lige fra 9. klasse', og det betød, at undervisningen slet ikke foregik på et niveau, der svarede til hendes studentereksamen. Og dels fandt hun i løbet af uddannelsens praktiskdel ud af, at klinikassistentens position på arbejdspladsen først og fremmest var som 'slavetøs for tandlægen'. *"I starten var det meget sjovt, og jeg skulle lære noget nyt, og jeg havde rimelig høje forventninger til det. Men det er jo sådan en erhvervsuddannelse, så du kan komme lige fra 9. klasse. Og jeg havde jo gået på gymnasiet, så jeg burde have styr på nogle ting, ikke. / Og jeg fandt ud af, at klinikassistenten der var sådan en slavetøs for tandlægen ikke. (...) En klinikassistent sidder på den anden side af en tandlæge og laver de der praktiske ting, ikke, rydder op og stiller varer frem. Tandplejeren hun sidder overfor klinikassistenten ligesom tandlægen ikke, på samme side som tandlægen, og må (...) faktisk det samme som tandlægen ikke, må bare ikke lave huller og sådan noget. (...) Og hvis du kommer ud i den kommunale tandpleje, så er der også meget undervisning. (...) Det var også noget af det, der gjorde det spændende. Altså det var ikke bare at sidde på en klinik hver dag, vel. Fordi jeg tror nemlig ikke, at jeg vil arbejde på en klinik. (...) Jeg tror ikke, at der er nok afveksling i det, altså jeg tror bare, at det bliver meget trivielt"* (Pia 2001).

Når Pia har det dårligt med at blive klinikassistent, så er det altså fordi, at hun gennem sine konkrete erfaringer på uddannelsen finder ud af, at uddannelsen fører til en underordnet position på arbejdsmarkedet. For som klinikassistent så er man ene og alene en slavetøs, som ikke har nogen indflydelse på sit arbejde, ikke har særlig mange kompetencer og hvis arbejde derfor er ensformigt, trivielt og kedeligt. Det var meget langt fra den position, hun

havde drømt om, da hun valgte uddannelsen til klinikassistent som erstatning for tandlægeuddannelsen. Oplevelserne fører derfor til, at Pia kommer frem til, at hun må søge at realisere sin interesse for tandpleje på et højere niveau i uddannelsessystemet. Efter et halvt år på uddannelsen til klinikassistent vælger hun derfor at søge den fireårige uddannelse som tandplejer via kvote 2 og får efterfølgende besked om, at hun er optaget. Oplevelsen af at havne i en underordnet position fører således for Pias vedkommende til, at hun foretager et studieskift.

Oplevelsen af at være havnet i en underordnet position er også baggrunden for, at Pil beslutter sig for at droppe den tjeneruddannelse, som hun starter på to år efter studentereksamen. For selv om hun på det tidspunkt var kommet frem til, at tjeneruddannelsen var et godt sted for hende at realisere sin interesse for at servicere andre, så finder hun i løbet af den første tid på uddannelsen ud af, at det ikke er en position, hun ønsker at være i på længere sigt. For dels foregår uddannelsen på Teknisk skole sammen med 'alle de dumme mekanikere, dels får hun i stigende grad en oplevelse af, at tjeneruddannelsen indebærer en på mange måder underordnet position. Både fordi det arbejde, som uddannelsen giver adgang til, er hårdt og nedslidende. Men også fordi selve det at tage uddannelsen medfører en underordnet position. Under tjeneruddannelsen har man således ikke mulighed for at få SU, men er henvist til at få lærlingeløn. Og det er rent økonomisk ikke en position, som Pil ønsker at være i:

” Det var simpelthen fordi; er du klar over, hvad man får i lærlingeløn. Ingen penge altså, det er helt sort. (...) Man får mindre penge, end du får i SU og man kan ikke tage SU-lån. Og samtidig så var det sådan lidt, at jeg ville jo stadigvæk godt åbne den der café. Og så havde jeg det sådan lidt, hvis jeg alligevel skal ind på serviceøkonom, så kunne jeg lige så godt gøre det. / Og altså det er møghårdt. Det er sådan nogle skodarbejdstider. (...) Og det er jo, jeg læste lige i avisen her forleden, at det er den branche, hvor der er størst chance for at få lungekræft. Fordi at man får så mange kemikalier fra køkkenet og rengøring og sådan noget. Og røg fra gæster og sådan noget. / Fordi det jeg jo egentlig gerne vil, det er ikke bare at gå, og servere for folk. Altså jeg kan godt lide kontakten med dem, men altså, jeg gider ikke. Altså jeg vil godt det administrative og have mit eget sted” (Pil 2001)

Der er således en række grunde til, at Pil efter kort tid vælger at droppe tjeneruddannelsen. Men det er alt sammen grunde, der relaterer sig til en oplevelse af, at tjenerjobbet medfører en underordnet position på arbejdsmarkedet. Og da det ikke er en position, som Pil ønsker at havne i, beslutter hun sig for i stedet at satse på uddannelsen til serviceøkonom. For det er, som hun fortæller senere i 2003-interviewet, både en mere 'boglig' uddannelse, ligesom det er en uddannelse, der gør det muligt for hende at få SU. Mange af informanterne oplever således, at de i løbet af uddannelsespausen får lyst til en mere boglig og teoretisk uddannelse, end de havde tænkt sig, da de var færdige med gymnasiet. Og som belyst i ovenstående analyse, så hænger denne ændring af uddannelsesinteresser først og fremmest sammen med, at informanterne kommer frem til, at en praktisk uddannelse øger risikoen for at havne i underordnede positioner på arbejdsmarkedet. Enten på baggrund af en beregning af, hvilke jobmuligheder, de konkrete uddannelser giver, eller ved at informanterne i praksis afprøver, hvad det vil sige at gå på en praktisk uddannelse. Meget af den tid, som informanterne bruger på at afklare deres valg af videregående uddannelse, handler således om at afklare hvilke fremtidige positioner på arbejdsmarkedet, som informanterne er interesserede i.

Positionering i forhold til arbejdsløshedsrisiko

Informanternes valg af videregående uddannelse indgår imidlertid ikke alene i en strategi, der sigter mod at undgå underordnede positioner på arbejdsmarkedet. Valget af videregående uddannelse indgår i høj grad også i en strategi, der sikrer mod at maksimere informanternes muligheder for overhovedet at få en position på arbejdsmarkedet. For mange informanter hænger ønsket om at tage en videregående uddannelse således grundlæggende sammen med, at de ønsker at begrænse risikoen for arbejdsløshed: *"Det er vigtigt at have en uddannelse i dag for at kunne klare sig. (...) Så man har noget at falde tilbage på, hvis der sker et eller andet. For eksempel hvis ens arbejdsplads lukker ned, og man bare står der; åh-åh, hvad gør jeg nu, så er det meget rart med en uddannelse, man kan falde tilbage på. Og det er også derfor, jeg synes det er rart, at jeg har laborantskolen nu (...), fordi hvis jeg så lige pludselig finder ud af om halvandet år, at det var ikke det, jeg ville, og så får et arbejde og man tænker; nej, det er heller ikke det jeg vil. (...) Så kan man gå tilbage til den uddannelse man har, så har jeg noget, at falde tilbage på"* (Kirsten 2001).

Når Kirsten kommer frem til, at det er 'vigtigt' at have en videregående uddannelse, så er det altså først og fremmest fordi, at hun oplever, at en uddannelse kan mindske hendes risiko for at blive arbejdsløs. For Kirsten udgør det at have en uddannelse således en form for generel arbejdsløshedsforsikring, som hun kan 'falde tilbage på', hvis 'der skulle ske et eller andet'. Og det er Kirstens oplevelse, at der virkelig kan ske meget på arbejdsmarkedet. Fx. kan ens arbejdsplads lukke, eller man kan miste lysten og motivationen til at forsætte i det job, man har. Og sat overfor alle disse risici, oplever Kirsten, at en uddannelse vil give hende den bedste beskyttelse. Mange andre informanter giver udtryk for samme oplevelse. En videregående uddannelse er først og fremmest vigtig, fordi den mindsker risikoen for at blive marginaliseret på – eller rettere udenfor – arbejdsmarkedet. Samtidigt er det også informanternes oplevelse, at en uddannelse i sig selv ikke er nogen garanti for, at man ikke ender i en position som arbejdsløs. Samtlige informanter forholder sig således også til, hvorvidt den specifikke uddannelse, de vælger, kan medvirke til at minimere deres risiko for at blive arbejdsløse.

For nogle af informanterne betyder det, at de decideret vælger at søge uddannelser, hvor de har indtryk af, at der er mangel på arbejdskraft. Det gælder blandt andre Pernille. Hendes beslutning om at søge ind på sygeplejerskolen bliver således truffet på baggrund af en reklamespot, hun ser i fjernsynet: *"Altså det var sådan en eller anden reklamespot, som de kører i, jeg tror, det er de regionale tv-nyheder. (...) Ja hvor de viser noget nede fra sygeplejerskolen, og uha ja, der er mange gode muligheder i det og sådan noget. Sådan en rigtig reklameting ikke også, hvor de rigtigt spiller på det hele. Også fordi at de mangler jo mange sygeplejersker her i amtet. Og der kører de så nogle overskrifter med, hvad det er for nogle fag. Det var nok det, der fangede mig"/ "Også den tanke, at der er så mange mennesker (...), der søger ind på fysioterapeut, og der er ikke så mange jobtilbud og sådan noget. Hvad er det 40% der er uden for arbejde inden for fysioterapeut. Så det er sådan rimeligt... Og der er mangel på sygeplejersker, ikke (...). Altså fysioterapeuten har jo også lidt højere løn og sådan nogle ting, men hvis arbejdsløsheden ligesom går hånd i hånd, så ved jeg ikke, så ved jeg ikke, hvad der bedst"* (Pernille 2001 og 2003).

Selvom Pernille på mange måder har forbehold over for de virkemidler, som reklamespotten betjener sig af; bl.a. at den 'rigtig spiller på det hele', så formår spotten

alligevel at 'fange hende ind' og påvirke de overvejelser hun gør sig i forbindelse med valget af videregående uddannelse. Spottens fokus på manglen på sygeplejersker giver således anledning til, at Pernille også inddrager arbejdsløshedsrisikoen i sin beregning af, hvilke positioneringsmuligheder de forskellige uddannelser, hun overvejer, medfører. For selv om fysioterapeut-uddannelsen giver mulighed for en mere attraktiv position på arbejdsmarkedet, bla. i form af en højere løn, så 'trækker det ned', at uddannelsen samtidig medfører en arbejdsløshedsrisiko på 40 %. Modsat trækker det den mere underordnede position som sygeplejerske op, at den øger sikkerheden i forhold til at få et job. På den måde bliver beregningen af arbejdsløshedsrisikoen en medvirkende årsag til, at Pernille når frem til, at sygeplejerskeuddannelsen nok alligevel er den rette uddannelse for hende.

Også Peter og Karen tilpasser deres uddannelsesinteresser i forhold til, hvilke jobchancer de forskellige uddannelser, de overvejer, har. En af årsagerne til, at Peter først overvejer politiuddannelsen og senere beslutter sig for at søge ind på læreruddannelsen, er således at han 'hører', at der er mangel på arbejdskraft indenfor disse områder. Og også for Karens vedkommende synes manglen på arbejdskraft at være et af de vigtigste parametre, som hun bedømmer sin fremtidige uddannelse i forhold til: *"Altså jeg synes, der er mange universitetsuddannelser, hvor man ja uddanner sig og så kommer man egentlig ikke rigtig ud som noget. Og det kan jeg egentlig ikke rigtig se formålet i. Altså jeg synes det er vigtigt, at jeg får noget i hånden, som jeg kan bruge til noget. Men sådan er det jo også meget med de uddannelser, jeg kunne tænke mig, hvor man tager fat i noget lidt mere håndgribeligt, ikke. Og helt sikkert det appellerede til mig, at der mangler tolke i Danmark altså, og at der mangler sygeplejersker og at der mangler politifolk. Så det tænker jeg over. Jeg har ikke lyst til at komme i en eller anden situation, hvor jeg ikke kan bruge det til noget som helst"* (Karen 2003).

"Det der med folkeskolelærer og sådan noget, det var også noget, man hører i fjernsynet hele tiden. Man får det hele tiden sådan, at nå ja, det kan da egentlig godt være, at det var noget. (...) Altså at de mangler lærere, lærermangel og sådan noget. / Jamen så tænkte jeg så, at det er noget, hvor der er chance for at få et job bagefter. (...) Altså for lærere vil det blive lettere at få job. Altså det synes jeg da også sådan, at man tænker. (...) Når jeg har læst i de der bøger om, hvad man kan blive, så står der også altid, hvor stor chancen er for at få job, ikke, altså er der mangel på markedet til det, ikke. (...) Det ligger jeg da også lidt vægt på. Altså også når jeg tænker på politibetjent, så kan jeg sådan hele tiden se, at de søger og søger, og så tænker jeg sådan lidt, bare nu ikke, når nu jeg skal til at søge ind, at der så er fuldstændigt proppet" (Peter 2001).

Også Karen og Peter forholder således deres uddannelsesvalg til, hvilke muligheder uddannelserne efterfølgende giver dem for at positionere sig på arbejdsmarkedet. Og i den sammenhæng lægger de begge vægt på, 'hvor store chancerne er for at få job', og på om den titel, de får 'med sig i hånden' overhovedet kan bruges til noget. På den måde synes de to informanter først og fremmest at opfatte valget af videregående uddannelse som en investering, hvis afkast afhænger af, om uddannelsen efterfølgende fører til en sikker position på 'markedet', som Peter meget passende udtrykker det. Derfor søger begge informanter i bedste børsmæglerstil at sætte sig ind i, hvordan beskæftigelsessituationen udvikler sig forskellige steder på arbejdsmarkedet. Går beskæftigelsen op er uddannelsen værd at overveje, går den ned, er det derimod bedst at afholde sig fra at investere. Resultatet bliver for begge informanternes vedkommende, at de vælger at satse på en

mellemlang, professionsorienteret uddannelse, hvor de både får en klart defineret titel, og hvor de samtidig får mulighed for at positionere sig på en del af arbejdsmarkedet, hvor der er mangel på arbejdskraft.

På linie med mange af de øvrige informanter så viser Karen og Peters fortællinger, at informanternes uddannelsesinteresser langt fra er statiske, men i allerhøjeste grad påvirkes af, hvad de læser og hører om situationen på arbejdsmarkedet. I denne forbindelse er det interessant at bemærke, hvor stor en indflydelse den offentlige debat på området har på de unges valg. Både for Pernille, Karen og Peter synes der således at være en direkte forbindelse mellem, hvad informanterne hører gennem medierne og så til det perspektiv, de lægger på deres eget uddannelsesvalg. På dette punkt synes valget af videregående uddannelse således i høj grad at foregå som et rationelt og informeret valg. Men processen med 'at regne ud' hvilken uddannelse, der giver de største jobchancer synes imidlertid mere kompleks end som så. For som Peter er inde på, så afhænger den enkelte uddannelsessøgendes chancer også af, hvad de andre uddannelsessøgende vælger at gøre. Hvis der fx. er så mange uddannelsessøgende, der søger politiuddannelsen, at uddannelsen bliver helt 'proppet', ja så svækker det chancerne for dem, der som Peter endnu ikke er kommet ind. På den måde indeholder valget af videregående uddannelse flere ubekendte, som i sidste ende gør det svært at finde ud af, hvad det rette valg ville være.

Det er en erkendelse, som blandt andet Klaus kommer frem til. Ligesom de forrige informanter vælger han således at starte på en uddannelse inden for en branche, hvor han har hørt, der er mangel på arbejdskraft; nemlig IT-branchen. Men kort tid efter han er startet på uddannelsen 'brister IT-boblen', og Klaus må igen til at overveje, hvordan han så skal tilpasse sit uddannelsesforløb i forhold til de aktuelle beskæftigelsesmuligheder. Der er således stor forskel på, hvordan Klaus ser sine positioneringsmuligheder i 2001, og hvordan han ser dem halvandet år efter i 2003:

"Når jeg for eksempel snakker med min ven der, der studerer datalogi. (...) Det er simpelthen altså rundt omkring, der står de og råber på folk. (...) Inden han begyndte at studere, kunne han have fået en fuldtidsansættelse, der hvor han er nu som deltid. Jamen altså det er sådan generelt overalt, at de mangler folk. (...) Det gør det selvfølgelig mere attraktivt, at det er lettere at få job, eller at det lyder til at være let at få job, det er ikke sikkert, at de bliver ved med at være det, men det er det i øjeblikket. Og det gør det selvfølgelig mere attraktivt, at det ikke er sådan et sted, man skal ud og kæmpe for at få et job" (Klaus 2001).

"Altså dybest set ville jeg gerne selv kunne..., altså få et arbejde, hvor det var mig, der sad og programmerede og lavede den rå kode, altså skrev programmerne. Men det kan gøres langt billigere, hvis man sender det hele til Indien i øjeblikket. Indien og Pakistan, der er gode til at skrive koder, så det skal man sådan set ikke regne med at få et særlig godt job som. Så jeg tænker sådan noget lidt overordnet af en eller anden form. Noget projektleder kunne være sjovt" (Klaus 2003)

Når Klaus oplever IT-branchen som så 'attraktiv', at han får lyst til at gå ind i den, så hænger det altså først og fremmest sammen med, at han via sin ven har fået indtryk af, at branchen simpelthen 'råber på folk'. Ligesom de forrige informanter lægger Klaus således stor vægt på, at der er mangel på arbejdskraft på den del af arbejdsmarkedet, han vælger at uddanne sig til. Men allerede efter halvandet år oplever Klaus, at der har fundet et

konjunkturskifte sted. Den tidligere råben på arbejdskraft er nu afløst af en situation, hvor store dele af IT-arbejdet sendes til lande, hvor arbejdskraften er billigere end i Danmark. For Klaus' vedkommende betyder det, at han må konvertere sin oprindelige interesse for at programmere til en interesse, der i højere grad giver mulighed for beskæftigelse. På tidspunktet for sidste interview satser Klaus derfor i stedet på at blive projektleder i en IT-virksomhed, og overvejer nu, hvordan han skal dreje sit uddannelsesforløb i den ønskede retning. Blandt andet overvejer han at tage på udlandsophold til 'et af de der hi-tec-lande', for på den måde at få et indblik i den nyeste teknologiske udvikling. Klaus forløb viser på den måde, at tilpasningen af ens uddannelsesinteresser til arbejdsmarkedet sker i en vedvarende og kontinuerlig proces. Globalisering, økonomiske konjunkturer og lignende betyder, at arbejdsmarkedet i bund og grund er uforudsigeligt, så selv efter man er startet på en uddannelse, er man nødt til at blive ved med at læse og følge udviklingen.

Også Kristoffer tilpasser i løbet af undersøgelsesperioden sine uddannelsesinteresser til de beskæftigelsesmuligheder, som han oplever der er på arbejdsmarkedet. En af de primære årsager til, at han ender med at droppe planerne om at læse kunsthistorie er således, at han på baggrund af den offentlige debat kommer i tvivl om, hvad man egentlig kan bruge en humanistisk uddannelse til: *"Det var sådan lidt det der med, hvad var det egentlig det skulle bruges til alt det her humanisme. (...) Jeg har læst en masse artikler og sådan noget, og der var en eller anden, jeg tror det var i universitetsavisen eller et eller andet, hvor der stod noget med, hvad skal vi med alle de der humanister. Og så læser man det og tænker, jamen det er da også rigtigt, at hvad fanden; det kan jo ikke bruges til noget. Så får de en masse penge fra staten for ikke rigtig at lave noget"* (Kristoffer 2001).

Det er således først og fremmest risikoen for at blive arbejdsløs humanist, der får Kristoffer til at vælge at satse på at blive arkitekt i stedet. Det andet er 'ligesom lidt for håbløst', mener han. Efter at han er startet på arkitektstudiet, bliver han imidlertid opmærksom på, at også arbejdsløsheden blandt nyuddannede arkitekter er stor. Det får ham imidlertid ikke til at opgive at fuldføre studiet. For dels er der længe til, at han er færdig. Dels har Kristoffer en fornemmelse af, hvor de nye 'vækstområder' indenfor arkitektfaget kommer til at være. Derfor mener han ved undersøgelsens afslutning, at tingene nok skal komme til at 'flaske' ham for ham: *"Jeg læser for at læse, fordi det er det, der er fedt. Jeg tænker heller ikke på, altså der er jo heller ikke særlig god beskæftigelse blandt nyuddannede arkitekter eller arkitekter i det hele taget, og det er slet ikke med i mine overvejelser. Altså jeg gør det meget for studiet. (...) Men det er vel sådan, har vi fået at vide, at der hvor alle os bliver ansat, det er jo i, for de fleste af os, Øresundsregionen. Og det er noget, som at jeg, før vi fik det at vide, selv havde tænkt på. At det synes jeg selv er et utroligt interessant område, et virkelig spændende vækstområde, den der nye mærkelige zone, som jo er to lande, men som har et enormt vækstpotentiale. (...) Så jeg tror på ene eller anden måde, at det kommer til at flaske sig selv, ikke fordi at jeg forventer, at det hele kommer til at gå op, men det der med, at hvis man kan nogle ting, og også selv opsøger nogle ting, så må det på en eller anden måde hjælpe med til at du, (...) ender der, hvor man gerne vil være"* (Kristoffer 2003)

Ligesom Klaus oplever Kristoffer altså, at han er i stand til at overskue, hvor udviklingen bevæger sig hen på den del af arbejdsmarkedet, som han er interesseret i. Og det gør, at Kristoffer føler sig overbevist om, at han nok skal 'ende der', hvor han gerne 'vil være'. Det er således ikke i alle tilfælde, at oplevelsen af en arbejdsløshedsrisiko fører til, at

informanterne vælger at droppe deres oprindelige uddannelsesinteresser. For selv om både Klaus og Kristoffer er bevidste om, at de uddannelser, de er i gang med, indebærer en generel arbejdsløshedsrisiko, så oplever de samtidig, at de er i stand til at lægge en strategi for, hvordan de selv skal komme i beskæftigelse. Det er i sagens natur ikke muligt på nuværende tidspunkt at sige, om de to informanternes strategier ender med at bære frugt i form af de stillinger, som de forestiller sig. Men det interessante er, at alene deres oplevelse af at kunne læse udviklingen gør, at de tør løbe den risiko, der er, for at blive arbejdsløse. En risiko, som flere af de øvrige informanter på forhånd udelukker sig selv fra at løbe. Så selv om samtlige informanter forholder deres uddannelsesvalg til de fremtidige muligheder for beskæftigelse, så synes der altså at være forskel på, hvilken risiko informanterne har lyst til at løbe i forbindelse med deres konkrete uddannelsesvalg. En forskel, der både synes at hænge sammen med, hvorvidt informanterne er i stand til at læse udviklingen på arbejdsmarkedet, men også med om de grundlæggende 'tror på', at de er i stand til at klare sig på et uforudsigeligt og omskifteligt arbejdsmarked.

At bruge uddannelsen som springbræt

Mange af informanterne vælger således at tilpasse deres uddannelsesinteresser i forhold til, hvor de oplever, der efterfølgende er mulighed for at få arbejde, samt i forhold til, hvilke uddannelser, de oplever det er realistisk for dem at komme ind på. For flere af disse informanter fører tilpasningen imidlertid til, at de oplever at havne i en position, som de ikke har lyst til at være i på længere sigt. Det betyder, som tidligere beskrevet, at nogle informanter vælger at droppe de uddannelser, de er gået i gang med. Andre informanter vælger imidlertid at forsætte på deres uddannelser med det formål at bruge deres første uddannelse som 'springbræt' til at komme ind på en uddannelse, der giver adgang til mere attraktive positioner på arbejdsmarkedet. For eksempel vælger Pia som tidligere beskrevet ikke at droppe uddannelsen til klinikassistent, uden at hun vide, hvad hun så skal. I stedet bruger hun de point, hun har fået på uddannelsen til klinikassistent til at søge ind på tandplejeruddannelsen via kvote 2, og ender også med at komme ind. På samme måde overvejer Pernille allerede inden hun starter på uddannelsen til sygeplejerske at bruge uddannelsen som afsæt for at søge ind på fysioterapiuddannelsen: *"Så med et eller andet håb om, at måske når jeg har læst et år der, eller har gjort det færdigt, så kan jeg søge ind på fysioterapeutskolen og så komme ind via kvote 2. (...) Det er sådan det, jeg håber på"* (Pernille 2001).

Både Pernille og Pia oplever således, at kvote 2-ordningen fjerner nogle af de begrænsninger, som de ellers oplever gør sig gældende i uddannelsessystemet. For med denne ordning kan optaget på en videregående uddannelse bruges til at samle point, sådan at vejen banes for optag på en anden, og efter informanternes mening, mere attraktiv uddannelse. Også Kirsten kommer i løbet af sin laborantuddannelse frem til, at hun på sigt ikke er interesseret i at havne i en position som laborant, men i stedet vil bruge uddannelsen som springbræt til at nå en mere gunstig og indflydelsesrig position på arbejdsmarkedet: *"Hvorfor jeg er kommet så langt [i mine overvejelser]? Det er fordi, at vi var på virksomhedsbesøg inde på fødevareregionen inde i Kødbyen. Og der sagde de så, at laboranten gjorde det grove arbejde, at de bare gjorde, hvad de fik besked på at gøre. De kunne ikke bestemme selv, hvad de rigtig ville lave. Og så sagde jeg; det skal fandme være løgn, jeg vil være den, der bestemmer. Så jeg vil læse videre. (...) Og så gik jeg sådan og tænkte lidt, og så snakkede jeg med de andre, fordi de har også bare taget.... Altså de*

startede med at tage laborantuddannelsen, men det var egentlig ikke, fordi de egentlig ville sådan. De havde også andre planer, men de tog den bare sådan som et springbræt. Så de sagde det sådan på samme måde, at de vil heller ikke være laboranter, de skal også lave noget andet. Så vi sidder tit og snakker om, hvad vi vil, og hvad vi skal gøre. / Altså jeg tror bare ikke at laborant, det er ikke det, jeg vil være, der skal være lidt mere udfordring i det. Og jeg vil jo gerne ind og forske i et eller andet. Altså ikke sådan selv være sådan rigtig forsker, men måske være lidt under en forsker. (...) Altså jeg skal selvfølgelig kunne bestemme lidt, hvad det er, jeg vil. Der skal selvfølgelig nok være en, der siger, at nu skal vi lave det og det, ikke. Men jeg skal stadigvæk selv kunne gå ind og sige; jamen hvad med det her. Så jeg vil gerne have lidt mere magt. Ikke rigtig magt, men altså stadigvæk kunne gøre de ting, jeg gerne vil, som jeg synes, der er sjovt” (Kirsten 2001)

Kirstens beslutning om at bruge laborantuddannelsen som springbræt hænger således sammen med, at hun gennem et virksomhedsbesøg erfarer, at laboranten er 'den der gør det grove arbejde'. Og det er ikke en position, som Kirsten er interesseret i på sigt. For dels er Kirstens primære uddannelsesinteresse at kunne komme til at forske i mennesker og medicin. Og dels har hun ikke lyst til at være i en position på arbejdsmarkedet, hvor andre bestemmer, hvad hun skal. Hun vil gerne have 'lidt mere magt' til at bestemme over sit arbejde. Kirsten får desuden sin oplevelse af laborantjobbet som en underordnet position bekræftet af sine studiekammerater. For de er heller ikke interesserede i at ende som laboranter, og de vil også hellere 'lave noget andet'. I Kirstens tilfælde konstitueres hendes oplevelse af de gældende hierarkier på arbejdsmarkedet således også i relation til de andre studerende på studiet. Og konklusionen er den samme; laborantuddannelsen er en uddannelse, man vil væk fra.

Det er således også på baggrund af samtalerne med sine studiekammerater, at Kirsten lægger sin strategi for, hvad hun så skal gøre. Enten vil hun bruge uddannelsen som springbræt til at søge ind på det universitetsstudie, som hun i første omgang oplevede, at hun var udelukket fra som følge af hendes lave eksamensgennemsnit; dog med den ændring at hun i stedet for at søge sin oprindelige drømmeuddannelse biologi nu overvejer at søge ind på biokemi, for 'det er nogenlunde det samme jeg sidder med nu, bare lidt sværere'. Ved at dreje sin uddannelsesinteresse mod biokemiuddannelsen oplever hun således, at hendes chancer, både i forhold til at gennemføre studiet og i forhold til at blive optaget, forøges. En anden mulighed, som Kirsten overvejer, er at bruge laborantuddannelsen som springbræt til at positionere sig på den arbejdsplads, som hun på sigt ønsker at befinde sig på. I forbindelse med planlægningen af laborantuddannelsens praktikdel overvejer Kirsten derfor at søge praktikplads på Novo Nordisk. For på den måde vil hun selv med en laborantuddannelse kunne komme til at beskæftige sig med det, der interesserer hendes allermost; nemlig at udvikle medicin til sukkersyge: ”Altså jeg overvejer lidt Novo Nordisk. Det er der mange herinde, der gør. Men jeg ved ikke, altså nogle siger, at det er svært at komme ind, fordi det kræver sådan meget erfaring. (...) Men altså det er lidt fordi, at min mor har sukkersyge, og så får hun jo insulin og sådan noget, og så har jeg altid gået og tænkt på Novo Nordisk. Også fordi, at jeg har hørt, at det skulle være et enormt godt sted at være, at der er mange sådan personalegoder og at de gør meget for deres personale” (Kirsten 2001).

Kirstens praktikplaner vidner om, at den samme uddannelse ikke nødvendigvis har den samme værdi. Hvilken værdi en uddannelse ender med at have afhænger nemlig af,

hvilken position på arbejdsmarkedet, som uddannelsen fører til. En laborantuddannelse behøver derfor ikke medføre en underordnet position, hvis den fører til et job på Novo Nordisk. Der har man nemlig både mulighed for at arbejde med den spændende forskning og for at få andel i virksomhedens personalegoder. Det er den samme oplevelse af, at der også eksisterer et hierarki indenfor det samme uddannelsesområde, som fører til, at Klaus planlægger at skifte fra den NAT BAS uddannelse på RUC, som han starter på med henblik på at læse datalogi, til en uddannelse på et mere 'traditionelt universitet'; enten herhjemme eller i udlandet. Det hænger først og fremmest sammen med at Klaus, blandt andet gennem sin far, får indtryk af, at naturvidenskabeligt uddannede fra RUC har sværere ved at positionere sig på arbejdsmarkedet: *"For mange så er RUC jo det der hippiested med flad struktur, hvor man sidder og ryger en fed med læreren. (...) Og det er da også nogle af de første kommentarer man får; nå men lærer man egentlig noget dernede? Og jamen første gang jeg sådan præsenterede min far sådan for RUC, der var han sådan lidt skeptisk, fordi han havde da egentlig aldrig set en kemiingeniør ude på sit arbejde, (...) der kom ude fra RUC. (...) Han havde faktisk slet ikke mødt nogle fra RUC, og han kunne ikke rigtig finde ud af, hvor de der naturvidenskabelige basisstuderende, (...) hvor de egentlig blev af. (...) Det så ud som om, de næsten bare forsvandt. / Og altså nogle gange kan jeg også godt blive lidt misundelig på dem fra Aalborg. Altså der kan de sende satellitter ud i rummet, det kan vi ikke her. / Så jeg tænker ikke, at jeg skal gøre mig færdig ude på RUC. Altså jeg vil gerne ende med noget datalogi af en art, og så enten tage til udlandet eller til IT-højskolen"* (Klaus 2003).

Når Klaus overvejer at bruge RUC-uddannelsen som springbræt til en datalogiuddannelse på et andet universitet, så hænger det altså først og fremmest sammen med, at han ikke oplever RUC-uddannelsen vil give ham de positioneringsmuligheder på arbejdsmarkedet, som han er interesseret i. For han vil gerne have en titel, som gør at han ikke bare 'forsvinder' i mængden, og han vil gerne kunne lave noget, der anerkendes; fx. at sende satellitter ud i rummet. Når Klaus og flere af de øvrige informanter overvejer at skifte til andre studier, så skyldes det altså, at de oplever, at studieskiftet er afgørende for deres videre positioneringsmuligheder – også selv om skiftet alene har karakter af et skift fra en naturvidenskabelig uddannelse til en anden. Mange af de informanter, der overvejer et sådan 'strategisk' studieskift, har imidlertid ikke ført skiftet ud i livet ved undersøgelsens afslutning. Det skyldes, som jeg vil komme ind på senere i dette kapitel, at der også er andre forhold, der influerer på informanternes valgprocesser. For flere informanter betyder det, at de i stedet for at skifte til en anden uddannelse må arbejde for, at den uddannelse, de er i gang med, ikke fører dem til den underordnede position, der ellers ligger lige for.

At arbejde med en underordnet position

Trods sine overvejelser om at skifte til fysioterapeut-uddannelsen vælger Pernille at gøre sin sygeplejerskeuddannelse færdig; først og fremmest fordi hun som tidligere beskrevet oplever, at hendes jobchancer herved øges. Alligevel har hun på mange måder svært ved at forlige sig med at ende i positionen som sygeplejerske. For sygeplejerske er i manges øjne en underordnet position på arbejdsmarkedet, blandt andet på grund af de lave lønninger indenfor faget, samt sygeplejerskernes indplacering i de gældende arbejdshierarkier på hospitalerne. Og det er ikke en position, som Pernille er interesseret i at havne i. Derfor gør hun meget ud af at fremhæve, at uddannelsen som sygeplejerske også muliggør andre positioneringer. For dels giver uddannelsen mulighed for opnå andre værdier end løn, dels er de gældende hierarkier under forandring: *"For mig betyder lønnen ikke det store, det*

gør den ikke, det er ikke derfor, jeg har valgt det arbejde, som jeg nu engang har valgt at satse lidt på. (...) For det er ikke noget, der kan betale sig rent pengemæssigt, altså det skal være fordi, man kan lide arbejdet. Du er nødt til at have hjertet med i det, ellers får du ikke noget ud af det. (...) Men jeg ville da med glæde se, at der kom højere lønninger til sygeplejerskerne, fordi de har da absolut fortjent det i forhold til... Altså de har snakket om, at kasseassistenter skal have mere i løn, og det er jeg dybt uenig i, selvom jeg selv har været kasseassistent. (...) Fordi det er ikke noget faglært arbejde, det er ikke noget, hvor du skal bruge hjernecellerne. / Og så er der en masse snak om, at der skal laves om på lovgivningen (...) Sådan at sygeplejerskerne i et vist omfang skal have mulighed for at ordinere medicin, for det er dem, der har kontakten til patienterne, og ved hvad patienterne har brug for. (...) Så der er et hierarki, uanset om man vil det eller ej, men det bliver mere og mere sygeplejerskerne, der ligger øverst og bestemmer” (Pernille 2003).

Når Pernille vælger at 'satse' på at blive sygeplejerske, så er det altså ikke fordi hun forestiller sig, at hun skal ligge nederst i hverken i det overordnede lønhierarki eller i det interne hierarki på hospitalerne. I stedet forestiller hun sig, at hun skal udføre et vigtigt arbejde, hvor hun både kan bruge 'hjertet' og 'hjernecellerne', og samtidig have stor indflydelse på sit arbejde. For udviklingen går jo mere og mere i en retning, hvor det er sygeplejerskerne, der 'ligger øverst' i hierarkierne og er 'dem der bestemmer'. Desuden forestiller Pernille sig ikke, at hun skal arbejde på 'en almindelig afdeling'. I stedet ønsker hun at arbejde på en børneafdeling, fordi *”børn de fascinerer mig i deres tankegang en gang imellem, og de reagerer på en helt anden måde, når de har ondt. Og ja, jeg ved ikke, det er også det der med at udvikle sig, ikke. Man kan sige ældre mennesker, der er meget pleje af ældre mennesker, men det er bare slet ikke mig, fordi for mig, der går plejen af ældre mennesker sådan set kun ned ad bakke. Det er ikke det, jeg synes er interessant. Det er udviklingen, jeg synes er interessant, og det er den, man finder hos børn og unge”* (Pernille 2003).

Pernille oplever således, at også det konkrete arbejdsområde, man har som sygeplejerske, har indflydelse på hvilken position, man kommer til at indtage. Hvis man arbejder med børn er ens arbejde således mere 'udviklende', 'interessant' og 'fascinerende', og det giver på den måde mulighed for at positionere sig på en attraktiv måde indenfor sygeplejefaget. Helt omvendt forholder det sig, hvis man arbejder med ældre mennesker. Her består arbejdet primært af 'pleje' af nogle mennesker, der ikke udvikler sig, men tværtimod er 'på vej end ad bakke', og det betyder at dette arbejde muliggør en knap så 'interessant' position. Når Pernille nu engang skal positionere sig som sygeplejerske, så er det derfor vigtigt for hende at søge mod de positioner, som hun oplever som mest attraktive, frem for at havne i en underordnet position med ældrepleje. For 'det er bare slet ikke mig', som hun konkluderer. Det interessante er, at også de to andre informanter, der overvejer positionen som sygeplejerske, kommer frem til lignende konklusioner. Både Pia, der ved undersøgelsens afslutning er skiftet til sygeplejestudiet, og Karen, der som nævnt søgte sygeplejerske som anden og tredje prioritet, er mere interesserede i at arbejde med børn end med ældre, såfremt de skulle ende som sygeplejersker:

”Jeg synes ikke det der med personlig hygiejne og sådan noget, det synes jeg ikke er det mest spændende, vel. Det ville jeg egentlig helst være fri for. (...) Altså jeg ville jo gerne læse til sundhedsplejerske, men det ved jeg ikke, om jeg nogensinde kommer i gang med. Men det kræver jo, at man er ude i et år først, når man er uddannet og arbejder. Og så kan

*man jo så læse videre. (...) Men altså det kunne være spændende at være sundhedsplejerske, synes jeg. Også fordi jeg ikke gider alt det der personlige hygiejne og sådan noget. Altså lige i øjeblikket kan jeg ikke se mig selv på en afdeling” (Pia 2003).
”Jeg kunne godt tænke mig at arbejde med børn. Og det var da også derfor, at jeg tænkte på sygeplejerske. Altså der tænkte jeg ikke på at arbejde med gamle mennesker. Men så ville jeg arbejde med at, ja altså hjælpe børn. Det er lidt sjovere oplevelser, jeg kunne få, tror jeg. Det er lidt mere givende end at arbejde med ældre” (Karen 2003).*

Ligesom Pernille tegner Karen og Pia billedet af et hierarki indenfor sygeplejefaget, hvor arbejdet med børn opleves som det mest ’givende’, ’spændende’ og dermed attraktive arbejde, mens arbejdet med ’personlig pleje’, navnlig af ældre mennesker, omvendt er et arbejde, som informanterne ’helst er fri for’. Og det betyder, at informanterne i forbindelse med deres konkrete uddannelsesforløb vælger nogle strategier, der sigter mod at bevæge dem i retning af de positioner, de oplever som attraktive og væk fra dem, de oplever som underordnede; fx ved at satse på at blive sundhedsplejerske eller få arbejde på en børneafdeling. Så selvom de tre informanter altså ender med at overveje og endda for nogens vedkommende påbegynde en af de traditionelle omsorgsuddannelser, som de ikke var interesserede i efter gymnasiet, ja så er de altså fortsat ikke interesserede i at udføre det traditionelle omsorgsarbejde, som fx den personlige pleje af andre. Det hænger sammen med, at informanterne måske nok er indstillede på at tilpasse deres uddannelsesvalg i relation til de risici, som de oplever på arbejdsmarkedet, men samtidig også er nødt til fortsat at mærke en interesse for at kunne gennemføre deres uddannelser. Den forståelse af det aktuelle jobhierarki på arbejdsmarkedet, som blev belyst i kapitel 4, gør sig således fortsat gældende i forbindelse med informanternes konkrete uddannelsesvalg. Og den betyder, at ingen af informanterne har lyst til at gennemføre en videregående uddannelse for derefter at havne i en underordnet position på arbejdsmarkedet.

Det gælder også Peter. For selvom han netop vælger pædagoguddannelsen, fordi det er den uddannelse, han oplever bedst imødeser hans uddannelsesinteresser, så oplever han samtidigt, at han skal ’slås med en del fordomme’ i forhold til den positionering, som uddannelsen medfører: *”Der har været sådan mange fordomme om selve pædagogstudiet. Sådan at det tit bliver brugt som skraldespand fra kommunen og sådan noget, hvor de sender nogle, som de egentlig skulle have sendt i arbejde, ikke. (...)Jeg er jo på sin vis ligeglad med dem altså, det er jo min uddannelse, det drejer sig om, så må man bare koncentrere sig om sig selv. / Altså jeg kan jo godt blive en god pædagog, selvom der måske er blevet uddannet nogle, som er dårlige og ikke er kompetente nok. (...) Altså det kan godt være, at nogle kalder den et badestudie, men altså sådan er det vel med mange studier. (...) Men altså stadigvæk, så har den jo sådan lidt lavere status. (...) Jamen den der med Fjällräven, altså kender den der kvindelige pædagog fra 60erne og 70erne. (...) Det tror jeg er det billede, mange unge er blevet påvirkede af, fra forældrene, for det er jo ikke noget, de selv har oplevet. (...) Men jeg synes også, at jeg kan mærke, at holdningen er ved at ændre sig i den modsatte retning, at den er blevet sådan lidt mere anerkendt nu” (Peter 2003).*

Til trods for sin egen interesse for faget oplever Peter altså, at pædagoguddannelsen i mange andres øjne er lig med en underordnet position på arbejdsmarkedet. For her udlægges pædagoguddannelsen både som et ’badestudie’, som kommunens ’skraldespand’ og som et fag, der medfører en ’lidt lavere status’. Derfor er det vigtigt for Peter at

fastholde, at der også er andre positioneringsmuligheder som pædagog. Fx. kan han godt blive 'en god pædagog', hvis han 'koncentrerer' sig om sit studie og lader være med at opføre sig som 'en badestuderende'. Tilsvarende oplever han, at han i kraft af sit køn har en forøget chance for opnå en lederstilling indenfor det pædagogiske felt, for der er jo 'mangel på mænd', har han hørt: *"Jeg ved ikke, om jeg ville søge sådan en lederstilling eller sådan noget, det kan jeg ikke lige sige, men måske tænker man også lidt det, fordi det ser man også tit, at mænd bliver brugt til inden for det, som en eller anden leder"* (Peter 2003).

Flere af informanterne vælger således at begynde på en af de traditionelle omsorgsuddannelser, selvom uddannelserne i udgangspunktet ikke havde deres interesse. Det hænger først og fremmest sammen med, at det er det valg, som informanterne oplever som det mest realistiske i relation til de muligheder, de oplever, der er for dem i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Det betyder dog ikke, at disse informanter forestiller sig, at de dermed havner i en underordnet position, selvom de er bevidste om, at de uddannelser de vælger, rangerer lavt i de gældende hierarkier på arbejdsmarkedet. I stedet forestiller informanterne sig, at det er muligt for dem at lægge en strategi sådan, at de havner i det man kunne kalde en overordnet position inden for en underordnet positionering, ved enten at satse på barnepleje, en lederstilling eller som vi så det i forrige afsnit, at bruge uddannelsen som springbræt til at komme ind på en mere attraktiv og prestigefyldt uddannelse.

For at kunne gennemføre en videregående uddannelse er det således ikke tilstrækkeligt alene at 'regne ud', hvilket niveau i uddannelsessystemet, man har størst chance for at positionere sig på. Man må også have en interesse og en motivation for studiet og den position, det medfører, for i praksis at kunne passe sine studier og i sidste ende få sin eksamen. At vælge en videregående uddannelse handler således også om at kunne etablere det som Davies betegner som et *tilhør* til den uddannelse, man vælger at positionere sig på. For uden oplevelsen af at høre til i det landskab, som uddannelsen udgør, er det vanskeligt at mobilisere den interesse og motivation, det kræver, at stå op hver morgen, gå hen på sit studie og gøre det, der skal gøres.

At finde et tilhør

At føle sig hjemme på studiet

For nogle informanter er det ikke noget problem at etablere et tilhør til de uddannelser, de vælger. Det gælder blandt andre Kristoffer. Selv om han er to år om at finde ud af, at arkitektstudiet er den rette uddannelse for ham, så føler han sig helt fra start fuldstændig hjemme på studiet. Det er her, han hører til: *"Det føles så godt, altså det er den helt rigtige måde for mig at læse på, med at det er sådan et meget selvstændigt studie. Vi har vores eget lille tegnebord i de her store sale, (...) hvor man sådan tøffer rundt mellem hinanden og lader sig inspirere, og forhåbentlig er med til at inspirere nogle andre, måske. Men altså man lærer også meget, vi bruger meget tid på at lære af hinanden. (...) Så langt hen af vejen, der er det sådan et selvstudium, men også et fælles selvstudium på en eller anden måde, hvor man hjælper hinanden. / Men det er jo også bare rent fysisk, miljøet. Den der måde, det virker på, det er på, afdelinger, hvor der ikke er klasseundervisning, og hvor man har sit eget faste bord, som man vender tilbage til. (...) Altså det er bare sådan en lille*

ting, som at man har et sted, som bare er ens eget, og som man vender tilbage til, og at man ikke sådan flagrer rundt. (...) Så man har det der sted, som man hører til, og hvor man roder, som man har lyst til. (...) Men man kan også bare, når man får nok af det, så er det altså bare lige ved siden af og lige bag ved, der er nogle andre, der også sidder og arbejder” (Kristoffer 2003).

Kristoffer er således ikke i tvivl om, at arkitektstudiet er 'den helt rigtige måde' for ham at læse på. Og det skyldes ikke udelukkende, at uddannelsen øger hans chancer for at opnå en attraktiv position på arbejdsmarkedet bagefter; faktisk fortsætter han, selvom han, som tidligere beskrevet, er bevidst om, at uddannelsen også indebærer en ganske høj arbejdsløshedsrisiko. Når Kristoffer er så sikker på sit uddannelsesvalg, så skyldes det først og fremmest, at han efter at være kommet ind på studiet føler, at han hører til der. For når han bevæger sig rundt på studiet som led i sin hverdag, så føler han sig som en fisk i vandet. Han ved, hvad han skal gøre, han ved hvordan, han skal relatere sig til sine studiekammerater, og han har – vigtigst af alt – sit eget sted. Sit eget tegnebord, som han kan vende tilbage til hver dag, og som betyder, at han ikke 'flagrer' omkring på studiet. For i kraft af tegnebordet ved han, hvor han skal sætte sig, hvor han skal arbejde med sine opgaver og hvorfra han skal henvende sig til de andre studerende; kort sagt hvordan han skal positionere sin krop i det landskab, som arkitektstudiet udgør. Tegnebordet er på den måde udgangspunktet for, at Kristoffer oplever et så stærkt tilhør til studiet.

Men Kristoffers tilhør hænger også sammen med, at han er i stand til at gebærde sig i forhold til skolens studieform, som han selv betegner som 'fælles selvstudium'. For at klare sig på arkitektstudiet er det således ikke tilstrækkeligt alene at sidde ved sit eget bord. Man skal også være i stand til at veksle mellem at sidde ved sit eget bord og kommunikere med de andre studerende, og mellem at arbejde 'selvstændigt' med sine egen ideer og så sparre og lade sig inspirere af andre. Man skal således kunne begge dele, og man skal frem for alt vide, hvordan man veksler mellem de to arbejdsformer. Det kan Kristoffer, og det er en af de væsentligste årsager til, at han ingen problemer har med at føle sig hjemme på studiet. Oplevelsen af tilhør hænger derfor også sammen med, hvorvidt man er i stand til at positionere sig som en kompetent aktør i landskabet. På den måde afhænger ens muligheder for tilhør også af, hvilken habitus og hvilket 'patterns of desires', man bringer med sig ind på studiet. Når Kristoffer uden problemer er i stand til at praktisere studieformen 'fælles selvstudium', så hænger det sammen med, at han i forvejen har nogle dispositioner og 'desires' i kroppen, som gør det let for ham at positionere sig på arkitektstudiet. Studieformen 'fælles selvstudium' stemmer således helt overens med den studieform, som Kristoffer praktiserede i gymnasiet, hvor han, som tidligere beskrevet, netop positionerede sig som en 'selvstuderende', der fik sin væsentligste læring gennem samtaler med forældre og venner.

De øvrige informanter har ikke som Kristoffer deres eget fysiske sted på deres studier. Alligevel er der flere andre, der ligesom Kristoffer hurtigt oplever et tilhør til de uddannelser, de vælger at begynde på. Og også i deres tilfælde hænger oplevelsen af tilhør sammen med, at de er i stand til at positionere sig som kompetente aktører på deres studier. Det gælder fx. Kirsten. For på trods af at hun forsætter på laborantuddannelsen direkte efter gymnasiet, og at hun flere gange i løbet af sit uddannelsesforløb overvejer at skifte til en anden, mere attraktiv uddannelse som fx. biokemi, så vælger hun alligevel at gøre laborantuddannelsen færdig – endda på normeret tid. Og det skyldes først og fremmest, at

hun helt fra start føler sig hjemme på studiet; blandt andet fordi hun har 'nemt' ved at håndtere den studieform, der findes på laborantskolen: *"Da jeg havde taget den første uge, så kiggede vi på hinanden og sagde okay, det er rimeligt nemt det her, fordi at vi havde fri tidligt, så vi kunne slappe af når vi kom hjem. Der var selvfølgelig nogle opgaver, men det var jo fint nok. Så altså det er jeg blevet enormt glad for. Og så har jeg også fundet ud af, at det er den retning, jeg gerne vil nu. Og så skal vi jo snart i praktik og så er der kun et halvt skoleår tilbage(...) Men altså det var jo noget helt nyt, jeg skulle starte med. Jeg er jo vant til, at der står en lærer og bare siger, du skal læse det og det. Og lige pludselig så var det mig selv, der skulle klare det, og selv planlægge tiden med lektier, ikke. Så det var sådan lidt; åh-åh, kan jeg nu klare det? Og der er da også nogle gange, hvor jeg må tage mig selv i nakken, og sige nej nu må jeg hellere gå ind og læse. Så det er meget mere frit, end jeg er vant til. (...) Men nu er jeg begyndt at synes, at det er rigtig rart, at jeg selv skal sige, at nu skal det være. Der er ikke et enormt pres på mig"* (Kirsten 2001)

Som udgangspunkt oplever Kirsten således studieformen på laborantskolen som meget anderledes end den, hun var 'vant til' i gymnasiet. Først og fremmest fordi den er 'meget mere fri', blandt andet skal man selv 'planlægge tiden med lektier' og selv sørge for 'at tage sig i nakken', sådan at man får lavet det, man skal. Også studieformen på laborantskolen er således baseret på en udstrakt grad af 'selvstudium', hvor de studerende for at positionere sig som kompetente skal kunne arbejde selvstændigt med deres opgaver. Til forskel fra Kristoffer har Kirsten ikke i sit tidligere uddannelsesforløb prøvet at positionere sig i relation til denne studieform. Hun er derfor meget overrasket over, at det går så 'nemt' for hende, og at hun har så let ved at positionere sig som en kompetent studerende. Faktisk føler hun sig bedre tilpas og mindre 'presset' af laborantskolens studieform end hun gjorde i relation til studieformen på gymnasiet. Det hænger blandt andet sammen med, at skolen gør brug af en udstrakt grad af problemorienteret projektarbejde. For det betyder, at Kirsten flere gange oplever, at der er en kobling mellem de opgaver, hun laver på sit studie og så de problemer, hun møder i sin hverdag, fx. hvad angår emner som forurening og tilsætningsstoffer. Hendes oplevelse af tilhør til studiet hænger således også sammen med, at hun har lettere ved at relatere det faglige stof til sig selv. Og det er med til at bekræfte hende i, at 'det er den retning, jeg gerne vil nu'.

Der er imidlertid også nogle forskelle mellem studieformen på laborantskolen og studieformen på arkitektskolen. For det første skal man på laborantskolen ikke bare være i stand til at inspirere sine medstuderende, man skal også kunne indgå i egentlige samarbejdsrelationer, blandt andet fordi meget af opgaveløsningen på studiet foregår som gruppearbejde. Og det er en arbejdsform, som stemmer godt overens med de positioner, som Kirsten tidligere har indtaget i relation til sit uddannelsesforløb, hvor hun netop indtog positionen som den, de andre kom til for at få hjælp. Derfor er hun også hurtigt til at positionere sig i relation til sine studiekammerater, blandt får hun hurtigt en 'hjælpepartner', som hun laver de fleste af sine opgaver sammen med, samt et 'slæng' af tøser, som hun 'render sammen med' både på studiet og i fritiden. Når Kirsten oplever så stærkt et tilhør, så hænger det altså også sammen med, at hun er i stand til at indgå i et fællesskab med sine medstuderende, hvilket også kommer grammatisk til udtryk i hendes fortælling, der i flere passager bliver fortalt i 'vi-form'.

Også Pernille oplever et stærkere tilhør til sygeplejerskeuddannelsen, end hun oplevede i relation til gymnasiet, og også for hendes vedkommende hænger det sammen med en

udstrakt grad af selvstudium: ” *Jamen min plan var i starten, at jeg skulle tage det første år, også med henblik på at gå videre som fysioterapeut, men jeg har egentlig fundet mig sådan meget godt til rette med det at være sygeplejerske. (...) Men altså det er meget selvstudie. Skemaet er lagt på 40 timer, men vi er kun på skolen i 20 timer, resten det skal du så selv læse op. Så du skal have rimelig meget selvdisciplin til at være derhjemme og sidde de der 20 timer og læse det op. (...) Det har været anderledes, men det har været fedt på en eller anden måde. / Men når man så har været i skole et stykke tid, så kan man godt blive sådan lidt puha, nu har man læst alt for meget, nu vil man godt ud og sætte noget praktik på det, ikke eller få noget håndarbejde på. (...) Og så har man ligesom fået prøvet de ting af, som man læst eller lært på skolen, ikke, og har fået alt det teoretiske udviklet til noget praktisk. Og så kommer du tilbage og får noget nyt teori på, og det gør det bare endnu mere spændende” (Pernille 2003).*

På sygeplejerskolen indebærer studieformen ’selvstudium’ altså, at kun halvdelen af undervisningen foregår på skolen. Resten af undervisningen er baseret på, at de studerende selv læser det faglige pensum op derhjemme. Og det kræver ’rimelig meget selvdisciplin’, fortæller Pernille. Hvor disciplineringen i gymnasiet først og fremmest handlede om, at der var en lærer, som sagde, hvad man skulle gøre, sådan som Kirsten var inde på, ja så handler disciplineringen i relation til de videregående uddannelser om, at man er i stand til at disciplinere sig selv. Og det betyder i Pernilles tilfælde, at hun er i stand til at sidde alene og koncentreret derhjemme og læse i 20 timer om ugen. Hverken på sygeplejestudiet eller de andre studier, hvor studieformen ’selvstudium’ er dominerende, er det således den studerendes relation til læreren, der er afgørende for, om vedkommende kan positionere sig på en kompetent måde; faktisk så optræder lærerne stort set ikke i informanternes fortællinger. I stedet afhænger mulighederne for at positionere sig som en kompetent studerende af, om man er i stand til at disciplinere sig selv og sin krop til at sidde bøjet over bøgerne i tilstrækkelig lang tid til, at man har tilegnet sig det faglige stof.

Og det kan godt føles lidt hårdt i længden, synes Pernille. Derfor hænger hendes oplevelse af tilhør også sammen med, at sygeplejerskeuddannelsen er en såkaldt vekseluddannelse. For det betyder, at hun efter noget tid med selvdisciplineret læsning, kan komme ud i praktik og få noget ’håndarbejde’ på. På den måde giver de løbende praktikophold Pernille mulighed for at få noget praktisk erfaring, som hun kan relatere det teoretiske stof, hun læser, til. Når Pernille oplever, at hun har ’fundet sig meget godt til rette’ med at være sygeplejerske, til trods for hendes interesse for at blive fysioterapeut, så hænger det blandt andet sammen med, at hun befinder sig godt med at veksle mellem perioder med selvstudium og perioder med praktik. Hvilket da også præcist var den studieform, som hun længtes efter i gymnasiet.

Når både Kirsten og Pernille vælger at blive på uddannelser, som de ikke oplever umiddelbart kan føre dem til de positioner på arbejdsmarkedet, de ønsker, så hænger det altså blandt andet sammen med, at de oplever et stærkt tilhør til uddannelsernes studieformer. Det samme gør sig gældende for Klaus. For selv om Klaus ikke er sikker på, at den naturvidenskabelige basisuddannelse på RUC kan føre ham til den jobposition, han ønsker, så føler han sig overbevist om, at han vil befinde sig langt bedre med den projektbaserede studieform på RUC end han vil i forhold til den individualiserede studieform på eksempelvis datalogistudiet på Københavns Universitet. Og denne oplevelse af tilhør er både udslagsgivende for, at han vælger at begynde på RUC, samt for at han ved

undersøgelsens afslutning forsat går på uddannelsen trods sine overvejelser om studieskift: ”Jeg overvejer dels også meget RUC, fordi at det er (...) sådan meget gruppeorienteret, og det er ikke så egoistisk, som KU er. (...) Altså hvor du faktisk prøver en masse basale ting af, som jeg tænker kan være meget godt, hvis det er du skal..., jamen du får nogle andre syn på, hvad du egentlig kan bruge tingene til. Hvor at på KU der, dels er det meget egoistisk, altså der kan du nærmest lave dit studie uden at snakke med andre, det synes jeg er lidt kedeligt, også hvis der er en ting, du ikke er så god til, så hænger du selv på den på KU, det gør du ikke helt så meget på RUC. (...) Og så er det meget teoretisk på en eller anden måde.” / ”Jamen jeg tror aldrig, jeg overvejede det kunne være andet rigtig. En af mine bedste venner, som jeg gik i gymnasiet med, han startede på RUC lige efter gymnasiet, og så er jeg blevet slæbt derud af ham nogle gange, til fredagscafé. (...) Og det har bare virket som et rigtigt lækkert sted, som passede rigtig godt til mig. / Jamen det er jo nogle vidt forskellige steder, jeg har været. Altså det eneste RUC som sådan har tilfælles med noget af det andet, det er nok lidt efterskolen og den ånd, som også er i spejderbevægelsen. Den tænker jeg på, den er der på en eller anden måde tydeligt nede på RUC, den ånd. (...) Jamen hvor det er, at man ikke bare tager en beslutning alene. Altså det er noget, man lige vender med de andre, og det er der også meget i spejderarbejdet, der er det jo gruppearbejde i patruljer” (Klaus 2001 og 2003).

Når Klaus vælger at fortsætte på RUC, trods de fordomme han møder, så hænger det altså først og fremmest sammen med, at han oplever universitetet som ’et rigtigt lækkert sted’, som ’passer godt’ til ham. Ligesom Kristoffer føler han sig umiddelbart som fisk i vandet, både i forbindelse med de besøg han aflagde på universitet inden han søgte ind, og efter at han valgte at begynde som studerende. Han har således ingen problemer med at høre til i universitetets landskab. Det hænger dels sammen med, at han befinder sig godt med den studieform, der findes på RUC. For i modsætning til den ’egoistiske’ studieform på Københavns Universitet, så betyder studieformen på RUC, at man ikke er overladt til sig selv. Hvis der er noget, man ikke kan finde ud af, så ’hænger’ man ikke på problemet selv, men har mulighed for at få ’de andres syn’ på sagen. Når Klaus ender med at vælge RUC, så er det således også fordi han ikke har lyst til at gå på en uddannelse, der udelukkende baserer sig på selvstudier.

Men det hænger også sammen med, at RUC-studiet giver ham mulighed for at relatere det, han lærer, til en konkret praksis. Hvor datalogiuddannelsen først og fremmest er et ’teoretisk’ studie, så lægges der på RUC meget mere vægt på, ’hvad du egentlig kan bruge tingene til’. På den måde stemmer studieformen på RUC bedre overens med den længsel efter en mere praksisrelateret læring, som Klaus oplevede i gymnasiet. Sidst men ikke mindst skyldes Klaus oplevelse af tilhør også, at han på RUC har mulighed for at indtage den position, han gennem hele sit positioneringsforløb har befundet sig allerbedst i; nemlig positionen som spejder. For den ’ånd’, der er på RUC omkring gruppearbejde og fællesskab er helt den samme ’ånd’, som Klaus har oplevet i spejderbevægelsen. Og det er måske den væsentligste grund til at Klaus – i hvert fald indtil videre – bliver på RUC på trods af, at universitetet endnu ikke har fundet ud af at sende satellitter ud i rummet.

Problemer med at finde et tilhør

For andre informanter er det langt mere problematisk at finde et tilhør på de studier, de vælger. Og for mange af disse informanter er netop manglen på tilhør den primære årsag til, at de ved undersøgelsens afslutning enten har skiftet studie eller kraftigt overvejer at

skifte. Det gælder blandt andre Karen. For selv om hun som tidligere nævnt er 'desperat' for at komme i gang med en uddannelse, da hun starter på uddannelsen til tegnsprogstolk, så har hun allerede et halvt år efter en 'mindre' krise i forhold til at fortsætte på studiet: *"Det der med mandag til fredag, det passer mig godt, fordi jeg tror ikke, jeg ville have selvdisciplin til at tage en universitetsuddannelse. (...) Fordi jeg tror, jeg kunne finde på mange andre sjove ting, end at sætte mig ned og læse. Jeg ville godt kunne gå til forelæsningserne, men så alt det man skal læse ud over. Så jeg tror bare det passer min stil bedre at tage i skole, og så få det overstået. (...) Det er sådan lidt mere håndgribeligt end hvis jeg selv skal administrere mine ting. Og jeg har da også sådan lidt en angst for at have lektier hængende over hovedet. Det havde jeg også i gymnasiet. / Men imod min forventning så synes jeg, der er ret meget lærerkontrol, altså de holder meget øje med os. Og det bryder jeg mig egentlig ikke særlig meget om. Altså jeg synes, de må forstå, at vi er voksne mennesker. (...) Altså det er bare sådan meget med, at lærerne fortæller om, at den og den ikke har været med til timen, og nu har den person ikke været der længe. Og jeg ved godt, at de gør det, fordi de vil have os alle sammen med, og at man er nødt til at være der, men... (...) Og nu har vi selvstudie fra et til fire, og så finder de på noget, så vi bliver der. Altså de lader ikke folk tage en beslutning selv. (...) Og så har jeg faktisk tænkt lidt på, hvad jeg kan bruge tegnsprog til, hvis nu ikke det er tolkeuddannelsen, jeg vil. Fordi at jeg har fundet ud af, at jeg nok godt kunne finde miljøet lidt klaustrofobisk. Altså der er 15.000 døve i Danmark, og alle kender alle"* (Karen 2003).

Karens oplevelser på tegnsprogsuddannelsen viser, at spørgsmålet om hvordan 'selvstudium' fungerer som studieform er mere kompliceret end som så. For på den ene side oplever Karen, at det 'passer' hende bedst at være på en uddannelse, hvor der er en skrap opdeling mellem skole og fritid. Helt fra gymnasiet har hun således været klar over, at hun ikke havde 'selvdisciplin' nok til at sætte sig ned og læse lektier. Det er en af de væsentligste grunde til, at hun på forhånd fravælger at tage en universitetsuddannelse. Det vil ikke passe til hendes 'stil', hun ønsker en uddannelse, der ikke gør hende angst for ikke at slå til. Derfor befinder hun sig også som udgangspunkt godt på tegnsprogsuddannelsen, hvor hun netop kan få skoletiden 'overstået' og så få tid til noget andet.

Samtidig volder uddannelsens studieform hende også store problemer, specielt på grund af den 'lærerkontrol', som hun oplever, dominerer studiet. For i og med at lærerne i så udstrakt grad søger at kontrollere og disciplinere eleverne; fx. ved at 'holde øje med dem', ved at regulere deres fravær og ved at forsøge at få alle med, så kommer studieformen på mange måder til at ligne undervisningen i gymnasiet. Og det var jo netop det, som Karen ønskede at undgå med sit valg af videregående uddannelse. Når Karen ønsker at blive behandlet og positioneret som 'et voksent menneske', så er det altså først og fremmest fordi, hun ønsker en anden position, end den hun hidtil har haft i relation til sit uddannelsesforløb. Og den position indebærer, at der er en vis grad af selvstudie. Ikke sådan at det helt er overladt til én selv at administrere sit studie, men fx. sådan at planlægningen af de timer, der hedder selvstudium, rent faktisk er overladt til de studerende selv. Karen ønsker altså en form for selvstudium. Det skal bare være et selvstudium, der foregår inden for nogle klare rammer og tidsopdelinger. Det har hun imidlertid ikke fået på tegnsprogsuddannelsen, og det er en af grundene til, at hun oplever studiet 'klaustrofobisk'.

En anden grund til Karens oplevelse af klaustrofobi er, at døvemiljøet er 'et meget lille miljø', hvor 'alle kender alle'. For det betyder både, at jobmulighederne efter studiet er meget begrænsede, men også at mulighederne for socialt fællesskab på studiet er begrænsede. Derfor overvejer Karen på tidspunktet for det sidste interview at droppe uddannelsen til tegnsprogstolk og søge ind på læreruddannelsen i stedet. For her oplever hun, at der er et studiemiljø, som i højere grad virker tiltrækkende på hende: *"Alle jeg kender er så glade for det studie. Og der er rigtig meget socialt. Og ja de har det sjovt sammen og laver alt muligt sammen. Og det savner jeg. Fordi jeg savner det der med, at der er noget fredagsbar, og at man tager til nogle fester med studiet, fordi det giver jo en hel masse i hverdagen. Altså det gør jo bare, at man kommer i skole og har noget sjovt at snakke om. Det gør jo alting lidt lettere altså, eller lidt skæggere. Og der er døvefester også, som vi er nogle, der tager til, men det er ikke rigtig det samme. Et lidt større studiemiljø, det vil jeg gerne have. (...) Men selve det at være lærer, det ved jeg nu ikke"* (Karen 2003).

Når Karen overvejer at skifte studie, så skyldes det altså ikke kun, at hun har svært ved at finde et tilhør i relation til studieformen på tegnsprogsuddannelsen, men i lige så høj grad at hun har svært ved at finde et tilhør i relation til studiemiljøet. For det er ikke 'stort' nok, og det er heller ikke hverken 'socialt' eller 'skægt nok'. Det 'klaustrofobiske' studiemiljø synes på den måde at være den væsentligste grund til, at hun på tidspunktet for det sidste interview kraftigt overvejer at skifte. For ligesom de øvrige informanter har hun behov for at mærke et tilhør til sit studie for overhovedet at kunne gennemføre en videregående uddannelse. Og i den sammenhæng betyder det ikke så meget, at hun forsat er uafklaret omkring hvilken position på arbejdsmarkedet, hun ønsker at bevæge sig i retning af. Det vigtigste for hende er at have det sjovt, mens hun bevæger sig.

Oplevelsen af manglende tilhør er også baggrunden for, at Pia endnu engang vælger at skifte studie; denne gang fra tandplejeruddannelsen til sygeplejeruddannelsen. For selv om hun som udgangspunkt var 'utrolig glad' for at være optaget på tandplejeuddannelsen, blandt andet fordi hun slet ikke havde 'regnet med' at komme ind via kvote 2, så oplever hun hurtigt 'frustrationer' i forhold til at gå på uddannelsen: *"Jeg kunne godt have ønsket mig, at det var lidt mere frit. Altså sådan mere med at man ikke skulle ringe og sige, at man kom og sådan noget. Fordi det var sådan, at man skulle ringe og sige, at nu var man syg i dag. (...) Altså hvis jeg havde lyst til at blive hjemme, så behøvede jeg ikke og ringe og sige til nogen, at jeg blev hjemme, vel. (...) Også til de der forelæsninger der, jo man kan sagtens svare på spørgsmål, men det er jo ikke på samme måde, som når du sidder i en klasse med tyve og kan få intens undervisning. Altså det synes jeg var lidt frustrerende. (...) Fordi læreren har ikke tid til at stå og forklare det hele, vel. Det var jo bare bum, bum, bum, så går vi videre næste gang med noget nyt. Så det synes jeg var svært, synes jeg. Og det foregik også meget..., altså det var meget de der latinske ord, man skulle kunne. (...) Altså det var virkelig mange ord, man skulle lære, synes jeg. Og så var jeg måske heller ikke så god til at læse derhjemme på det. Og så bliver det sådan lidt svært, synes jeg"* (Pia 2003)

Ligesom Karen oplever Pia således, at uddannelsen på den ene side, når det handler om lærernes kontrol, ikke er 'fri nok', mens den på den anden side, når det handler om selve undervisningen, på mange punkter er al for fri. Også Pia har således problemer i forhold til den regulering af hendes fravær, som hun oplever bliver praktiseret på hendes uddannelse.

For hun har ikke 'lyst' til at skulle stå til regnskab overfor lærerne, når det handler om, hvorvidt hun møder på studiet eller ej, hun vil selv kunne administrere sin tid. Den frihed og selvforvaltning, som Pia ønsker, handler således først og fremmest om en frihed til at kunne regulere sit fravær selv. Omvendt oplever hun en frustration i forhold til selv at skulle administrere sin tid, når det handler om tilegnelsen af det faglige stof. For dels synes hun det er 'svært' at forstå det faglige stof, når hun ikke har mulighed for at tale med lærerne om det, men alene skal lære det ved at høre deres forelæsninger. Og dels er hun ikke 'så god' til at sidde derhjemme og få læst det, hun skal. Når Pia vælger at droppe ud fra tandplejeruddannelsen efter kun to måneder, så skyldes det derfor først og fremmest, at hun har svært ved at disciplinere sig selv på den måde, som studiet forudsætter. For det betyder, at hun ikke er i stand til at positionere sig som en kompetent studerende, og dermed heller ikke er i stand til at opnå et tilhør til uddannelsen. I Pias tilfælde virker tandplejerstudiets form for selvstudium således som en form for eksklusionsmekanisme. Når hun nu ikke er i stand til at praktisere denne studieform, så er studiet nok ikke det rette for hende.

Også Poul oplever problemer i relation til den udstrakte grad af selvstudium, som gør sig gældende på konservatorieuddannelsen. For selv om han helt fra gymnasiet målrettet har satset på at komme ind på uddannelsen, og også uden problemer bliver optaget den første gang, han søger ind, så får han hurtigt problemer med at få øvet sig i det omfang, som studiet kræver: *"Så har jeg brugt en masse energi på at komme i gang med studiet, ja altså komme ind i nogle gode vaner og sådan noget, som man jo altid skal, når man starter på noget nyt. (...) Det var jo på en eller anden måde enormt overvældende, at det blev forventet, at man var så velforberedt, når man kom til noget. Altså jeg har gået til guitarundervisning en gang om ugen hele mit liv stort set, og hvis jeg så ikke lige havde øvet mig en uge, så gjorde det måske ikke så meget. Men her, der blev det så forventet, at man havde øvet, altså at man havde rykket sig. (...) De første par uger, der var jeg (...) sådan meget entusiastisk omkring det, som man nu er, når noget er nyt, og man gerne vil gøre det godt. Men så senere, så blev det så til, at så kunne man godt lige sove en halv time længere, og så fik man så ikke lige øvet den der halve time om morgenen. Så altså der har været nogle op og ned perioder, hvor jeg lige pludselig ikke har følt, at jeg har nået noget som helst, og ikke har følt, at jeg har levet op til de forventninger, som jeg i hvert fald selv har"* (Poul 2003)

Ligesom mange af de øvrige informanter har Poul således svært ved at få disciplineret sig selv til at øve i et omfang, der gør at han er 'velforberedt', når han møder til undervisningen. Og også i hans tilfælde relaterer disciplineringsproblemerne sig til, at han primært skal øve sig derhjemme. For det er svært lige at få taget sig sammen, og det er nemt at finde på noget andet, man hellere vil bruge sin tid på i stedet, fx. at sove længe. Men disciplineringsproblemerne betyder, at det er svært for Poul at indarbejde de 'vaner' og den 'øverytme', der skal til, for at han føler sig som en kompetent studerende. På tidspunktet for det sidste interview oplever Poul derfor, at han er inde i 'en mindre krise' i forhold til sit studie. For de dårlige øvevaner betyder, at han hverken føler, at han lever op til sine egne forventninger eller til studiets, og han er derfor grundlæggende i tvivl om, hvorvidt han overhovedet har 'et højt nok niveau til det sted, man er i forløbet'. Pouls krise hænger således på mange måder sammen med, at han oplever en faldende position i forhold til, hvad han har oplevet tidligere. Det gik ikke så nemt med at gå på konservatoriet, som han havde forestillet sig.

Det betyder dog ikke, at Poul overvejer at droppe ud af uddannelsen. Det er guitarist, han vil være. Men det betyder, at han på nogle punkter er begyndt at justere sine forventninger til, hvad han skal bruge konservatorieuddannelsen til på længere sigt. Ved undersøgelsens afslutning forestiller han sig således ikke længere, at han skal være koncertguitarist. I stedet planlægger han at tage uddannelsens musiklærerlinie med henblik på efterfølgende at blive musiklærer. Det, fortæller han, er også det mest 'realistiske' i forhold til fremtidige jobmuligheder. Selv om Poul kommer ind på sin drømmeuddannelse, så fører det altså ikke automatisk til, at han føler, at han hører til på studiet. Ligesom mange af de andre informanter må også Poul kæmpe for at kunne positionere sig i overensstemmelse med kravene på sit studie. Poul oplever imidlertid først fremmest sine disciplineringsproblemer som hans egne, individuelle problemer. Men det hører med til fortællingen, at der også synes at være en række strukturer på uddannelsen, der bidrager til problemerne. For det første er det, som Poul kommer ind på, 'ikke så forfærdeligt meget undervisning', der tilbydes eleverne, blandt andet fordi, at timeantallet i løbet af de seneste år er blevet kraftigt skåret ned. Fx. havde Pouls lærer seks timer i sit hovedinstrument om ugen, mens Poul kun har fem kvarter. Og for det andet foregår størstedelen af den undervisning, der så er, som solundervisning, og det betyder, at det er svært at indgå i faglige samarbejder med de andre studerende. Når Poul har så svært ved at få øvet, så hænger det derfor også sammen med, at han i høj grad er overladt til sig selv.

Også Pil føler sig helt overladt til sig selv, da hun efter et års pause vælger at begynde på historiestudiet på universitetet. Hendes baggrund for at søge studiet er først og fremmest en interesse for at læse historiske romaner, som hun har dyrket i sin fritid. På sigt er hendes største interesse forsat at blive husmor. Men indtil da, mener hun, er 'det bedste nok' at tage en videregående uddannelse. Kort tid efter at hun er begyndt på studiet, oplever Pil imidlertid problemer i forhold til at få læst det faglige pensum.

Dels fordi stofmængden på studiet er enorm; fx. skal de studerende mange gange læse op til ti tekster til en forelæsning. Men også fordi hun har svært ved at sidde og læse i det omfang, som studiet kræver: *"Det er bare det der med, at du sidder med sådan en eller anden bog på engelsk, ikke også, og læser om Argentina i økonomisk krise, så står man bare af. (...) Det gad jeg bare ikke. Det kunne jeg ikke sidde og gøre. Og så koncentrere mig om det. Det var bare no way. (...) Og så er der den der med, at så er det jo nemt nok, når læreren lige siger, (...) at I behøver ikke at være her. Vores lærer, han var sådan; jeg er sgu ligeglad med, om I er her. I kan bare komme og I kan gå. Så er det sådan lidt, at så kan det sgu også være lige meget, så kan jeg lige så godt blive derhjemme (...) Det er for frit for mig. For mig skal der være nogle faste rammer, tror jeg. Med at du skal altså komme og følge denne her undervisning, for ellers bliver jeg bare hjemme"* (Pil 2003).

Også Pil har således problemer med at disciplinere sig selv til at sidde derhjemme og læse. For det er svært at sidde og koncentrere sig, og hun får lynhurtigt lyst til at lave noget andet. Det gør det ikke lettere, at den primære undervisningsform på studiet er forelæsninger, som lærerne oven i købet giver udtryk for, at de er 'ligeglade' med, om man kommer til. For Pil er problemet altså ikke, at lærerne regulerer eller kontrollerer hende for meget. For hende er problemet, at lærerne er ligeglade med de studerende; hvordan de opfører sig har sådan set ikke nogen betydning for den undervisning, der foregår. Muligheden for selv at regulere og administrere sit fravær behøver altså ikke føre til, at man føler sig positioneret som et voksent menneske. Det kan også, som i Pils tilfælde, føre

til, at man slet ikke finder det muligt at positionere sig i relation sit studie. For når det er lige meget, om hun er der, så kan hun jo 'ligeså godt' blive derhjemme, og dermed i sidste ende også lige så godt gå ud. Også for Pils vedkommende fører den udstrakte brug af selvstudium til, at hun får problemer med at etablere et tilhør til studiet og derfor vælger at holde op. For lige som Poul oplever Pil sine problemer med selvdisciplinering som et individuelt problem. Det er hende som ikke kan følge med, derfor er det hende der må tage konsekvensen og holde op, også selv om hun ikke ved, hvad hun så skal.

Ved undersøgelsens afslutning er Pil således helt uafklaret med, hvad hun vil. Efter at have arbejdet et halvt år på forskellige cafeer og restauranter søger hun ind på tjeneruddannelsen på Hotel- og Restaurations-skolen, men finder som tidligere beskrevet efter kort tid ud af, at tjener alligevel er en for underordnet position for hende. På tidspunktet for det sidste interview overvejer Pil i stedet to andre mulige retninger for hendes videre positioneringsforløb. Enten vil hun tage læreruddannelsen, for derefter at arbejde som lærer. På den måde vil hun få mulighed for at arbejde med historie og musik på 'det plan', som hun interesserer sig for. Først vil hun dog lige finde ud af, om 'det er noget' for hende, og hun er derfor på interviewtidspunktet lige begyndt på et arbejde som lærervikar. En anden mulighed, hun overvejer, er at tage uddannelsen til serviceøkonom for på den måde at kvalificere sig selv til at åbne en cafe på et senere tidspunkt. For det er i hendes øjne den jobposition, der giver hende de bedste muligheder for også at få tid til familien: *"Jeg gad godt at have en café hvor..., der gik så godt, at jeg selv kunne bestemme, hvornår jeg havde lyst til at være der, ikke. Hvis det var sådan, at jeg tænkte; nej, nu har jeg lyst til at tage på arbejde, så kunne jeg tage på arbejde. Og når jeg ikke har lyst til det, så kunne jeg stadigvæk være hjemme og bage boller og lave varm kakao til mine børn, når de kom hjem fra skole, for det er stadig væk et must. (...) Men jeg kan godt se, at hvis det er, at jeg skal åbne min egen café, så kan det godt være, at der ikke lige bliver tid til at lave boller og kakao hver dag, når mine børn kommer hjem fra skole"* (Pil 2003)

Det er således stadig Pils oprindelige interesse for at få tid til familien, der er styrende for hendes uddannelsesvalg. Alligevel har hun ligesom de øvrige informanter måtte tilpasse sin oprindelige interesse til de betingelser, hun har mødt. Hun tror derfor ikke længere på, at det er realistisk for hende at leve af at være husmor. Men ved at åbne en café er det måske muligt for hende at kunne opnå en position som en slags professionel husmor, der har cafeen som et forlænget hjem. Hun er dog samtidig lidt i tvivl om, hvorvidt cafe-scenariet nu også vil give hende den ønskede tid med familien. Så måske hun alligevel hellere skulle blive lærer. Pil er imidlertid ikke den eneste af informanterne, der ved undersøgelsens afslutning overvejer at åbne en café. Også Kit har ved undersøgelsens afslutning 'caféer' som sin foretrukne jobposition.

Kit vælger ellers som beskrevet at begynde på biofysikstudiet umiddelbart efter gymnasiet. Hun har imidlertid fra start svært ved at 'omstille' sig til studieformen på uddannelsen, først og fremmest fordi den medfører en helt anderledes positionering for hende end den, hun var vant til fra folkeskolen og gymnasiet. Og det fører til, at Kit får en stor 'krise' i løbet af sit andet år på studiet, som fører til, at hun opgiver at gå op til sine eksaminer. På tidspunktet for det sidste interview er hun derfor kommet et halvt år bagud i forhold til den normerede studietid: *"Det er sådan helt anderledes, det der med, at man selv står for det, og der er aldrig nogen, som står og bonger én i hovedet. (...) Altså hele det første semester kunne jeg slet ikke omstille mig til den måde, man skulle læse på, fordi jeg var vant til bare*

og sidde i timerne og høre efter. (...) Men nu er man nødt til at gøre noget for at kunne regne opgaver, fordi at de står bare til forelæsningerne, og så gennemgår de det bare, ikke. (...) Så det er det der med, at man ligesom skal omstille sig til, at det er én selv, der skal tage initiativ hele tiden, og det der med, at lige pludselig i slutningen af semesteret, så er det ret nemt bare at blive væk sådan en dag, og tænke; nej, ja så kunne jeg lige gøre det og det, ikke. Der er jo ikke nogen, der siger noget til noget som helst, vel. ” / ”Fordi både i folkeskolen og i gymnasiet, der behøvede jeg jo ikke at lave lektier, for det var så nemt for mig. (...) Altså jeg har ligesom aldrig læst eller forberedt mig til timerne, vel, fordi jeg havde det sådan. Men så kommer jeg ind på universitetet, og så bliver du jo nødt til at læse, (...) for altså du kan ikke få de gode karakterer, hvis du ikke læser. / For jeg kan jo godt lide at gøre det godt, jeg kan godt lide at være den bedste / Og ja, jeg fik ikke nogen læsegruppe og sådan noget, men det har selvfølgelig også noget at gøre med, at jeg ligesom ikke kunne tage mig sammen til at tage hjem og læse, så jeg ikke forberedte mig på den måde. Og så jamen, så faldt det hele bare sammen der i foråret, fordi der kunne jeg så heller ikke tage mig sammen til at komme til timerne eller noget som helst. / Så indså jeg jo, at jeg ikke kunne bestå dem [eksaminerne].” (Kit 2001 og 2003).

Ligesom de øvrige informanter så hænger Kits krise sammen med den udstrakte grad af selvstudium på hendes uddannelse. Også hun oplever således store problemer både i forhold til at få læst pensum derhjemme og i forhold til møde op til forelæsningerne, og det betyder, at hun ryger ind i en ond cirkel. For når hun ikke har læst, så kan hun ikke forstå, hvad underviserne gennemgår til forelæsningerne, ligesom hun heller ikke kan bidrage til diskussionerne i en læsegruppe, og så kan hun jo 'lige så godt' blive derhjemme. Og til sidst er hun blevet hjemme i et sådant omfang, at hun må 'indse', at det ikke er realistisk for hende at bestå sine eksaminer. Hendes praksis med at blive hjemme er på den måde i sidste ende med til at ekskludere hende fra studiet. For Kits vedkommende forstærkes problemerne af, at hun samtidig oplever en faldende position i relation til sit studie. For hun har jo altid haft 'nemt' ved at klare sig i skolen, ikke mindst i de naturvidenskabelige fag. Derfor er det meget svært for hende 'pludselig' ikke at kunne følge med og 'pludselig' at skulle opleve at få et 6-tal. For hun vil jo helst være 'den bedste'. Hun ved bare ikke, hvordan hun skal 'gøre' denne position på sit nye studie.

Kits problemer med at håndtere uddannelsens studieform fører derfor til, at hun kommer i tvivl om, hvorvidt hun overhovedet hører til på biofysik. For hun ved jo ikke hvordan, hun skal positionere sig for at blive anerkendt som en kompetent studerende. Og det får hende til at tvivle på, om hun overhovedet er så 'akademisk' og 'videnskabsagtig' som 'de andre' studerende: ”Jeg har prøver at tænke over at være forsker, hvordan det ville være, men jeg kan ikke helt se det for mig. (...) Altså det har nok også noget at gøre med, at jeg ikke føler mig så akademisk og videnskabsagtig, som de andre, der render rundt herinde. / Jeg kan godt stå sammen med en flok fysikere, og så snakker de hen over hovedet på mig, selvom de er et år efter mig, fordi at de bruger alle de der udtryk. (...) Det har bare aldrig været mig og huske alle de der svære ord og kunne dem og bruge dem. / Umiddelbart så kunne man sige, at jeg er bare så akademisk, som man overhovedet kunne blive, fordi både min far og mor er uddannede på universitetet og er kandidater. Men min far han læser jo stadigvæk, ikke, han læser sit bifag. (...) Han begyndte før jeg gjorde, og han har stadig ikke taget det bifag, vel. / Han læser ti gange så meget som jeg gør til sine fag, han kan bare ikke finde ud af at gå op til dem, vel. (...) Men det går min mor på, at han ikke bare kan. (...) Det var sådan nærmest, at hun skulle sparke ham færdig, dengang han skulle være

færdig som biolog, og sige at nu tager du lige og bliver færdig, og det er jo lidt det samme igen” (Kit 2003)

Kit oplever således også, at hendes mangel på tilhør hænger sammen med hendes sociale baggrund. For selv om hendes forældre har taget lange uddannelser, så har hendes far ikke formået at bruge sin uddannelse til at positionere sig som en ’akademiker’. For han blev kun færdig med sin uddannelse, fordi Kits mor ’sparkede’ ham til det, han har været arbejdsløs det meste af Kits barndom og heller ikke sit nye studie kan han rigtig ’finde ud af’. Kit har derfor ikke haft mulighed for at hjemmefra at vide, hvordan hun skal ’gøre’ positionen akademiker, og det er frem for alt derfor, hun har så svært ved at positionere sig på en kompetent måde på sin uddannelse. For hun kan ikke de svære ord, hun kan ikke disciplinere sig til alt læse, det hun skal og hun kan heller ikke finde ud af at klare sig til eksamen. Kit føler sig derfor i stigende, som det Davies betegner som ’alarmed’; som en, der er i et landskab, hvor hun ikke hører til.

Alligevel har hun dog ved undersøgelsens afslutning besluttet sig for at forsøge at gøre studiet færdigt. For efter sin ufrivillige pause fra studiet er det lykkes hende at komme med i en læsegruppe, og det gør at hun ’rent faktisk får taget sig sammen’ til at få læst. Men hendes oplevelse af at være i en faldende position betyder, at hun har ’svært ved at se sig selv’ som forsker, selvom det som tidligere beskrevet var et besøg på et biofysisk forskningscenter, der oprindeligt konstituerede hendes interesse for studiet. I stedet overvejer hun enten at blive gymnasielærer, for på den måde at sikre, at andre får en bedre undervisning, end den hun selv har oplevet på biofysik. Eller også vil hun som Pil åbne sig egen café: *”Det der med at åbne en café, synes jeg er helt vildt fedt, fordi der er en masse mennesker og sådan noget. Og jeg kunne godt tænke mig at have det sådan, at jeg hele tiden var i kontakt med en masse mennesker. Hvor jeg tænker, at når man er forsker, så sidder man hele tiden på sit lille kontor, helt for sig selv, ikke. (...) Det er også derfor, at jeg mere trækker i en anden retning, fordi det der med at være alene. jeg kan godt lide, at der er mennesker omkring mig og møde folk og sådan. Og jeg kan også vildt godt lide at lære fra mig. (...) Jeg synes det er vildt fedt at undervise. / Og jeg har da overvejet at blive gymnasielærer. / Og så kunne jeg godt se mig selv som hjemmegående husmor altså. Jeg ville så nok være rimelig aktiv ved siden af i skolen eller på fritidshjemmet med mine børn og lave nogle ting ved siden af, ikke. Og så kunne det da være ideelt, hvis man lige havde en café ved siden af, hvor man lige kunne være om formiddagen. (...) Og så kunne børnene komme derhen, det ville da være ideelt” (Kit 2003)*

Ved tidspunktet for de sidste interviews oplever både Kit og Pil således en længsel efter positioner, der ikke umiddelbart relaterer sig til de uddannelsesvalg, de har foretaget sig. Og det synes først og fremmest at hænge sammen med, at de har haft svært ved at finde positioner i uddannelsessystemet, som stemmer overens med de interesser og de ’patterns of desire’, de har som følge af deres hidtidige positioneringsforløb, især som det har forløbet i relation til deres familier. For de har en længsel efter at have tid til familien og kunne hellige sig positionen som husmoren, der har tid til at tage imod børnene, når de kommer fra skole. Samtidig ved de godt, at denne position ikke er realistisk. ’De betaler jo ikke damer for at gå derhjemme’, som Pil konkluderer, og derfor må de to informanter nødvendigvis forsøge at finde en position på arbejdsmarkedet, som kan sikrer dem et forsørgelsesgrundlag. Og i den sammenhæng bliver caféejeren den position, som de begge forestiller sig vil stemme bedst overens med deres længsel. Det er imidlertid ikke en

position, som nogen af dem er klar over, hvordan de skal komme hen til eller hvilken rolle deres uddannelse skal spille i den sammenhæng. For Kit og Pil synes processen med at vælge en uddannelse endnu ikke at være bragt til ende.

Det samme synes at være tilfælde for flere af de øvrige informanter. For selv om mange af dem planlægger at gøre de uddannelser færdige, som de går på ved undersøgelsens afslutning, så drømmer mange også om at skifte til andre uddannelser eller om at ende andre steder på arbejdsmarkedet end deres nuværende uddannelser umiddelbart synes at bevæge dem i retning af. En af forklaringerne på at så mange af informanterne har svært ved at finde en uddannelse, hvor de oplever at høre til, er studieformen 'selvstudium', der praktiseres på stort set samtlige af de uddannelser, som de ti informanter begynder på. For en konsekvens af denne studieform synes at være, at informanterne i vidt omfang overlades til sig selv – og i nogen grad hinanden – når det handler om at tilegne sig det faglige pensum på uddannelserne. Underviserne synes omvendt at være stort set fraværende i informanternes fortællinger. Og hvis de omtales, så er det hovedsageligt fordi, at de kontrollerer de studerende og ikke giver dem mulighed for at positionere sig som voksne mennesker, der selv kan administrere deres tid. Ikke én af informanterne fortæller historier om undervisere, der har været inspirerende eller gjort det tydeligt for dem, hvordan de konkret skal arbejde med at tilegne sig det faglige pensum. Heller ikke i forbindelse med de forelæsninger, som synes at være en fast bestanddel på mange uddannelser, synes underviserne at forholde sig til de studerende og deres situation. I stedet oplever de informanter, der har erfaringer med denne undervisningsform, at forelæsningerne foregår som enetaler uden forbindelse til de studerende, der deltager. 'Man kunne lige så godt være blevet derhjemme', som Pil meget rammende konstaterer.

Og pointen er, at det gør informanterne så. For en konsekvens af selvstudieformen er netop, at en stor del af uddannelsen foregår hjemme hos informanterne selv; enten med pensumlæsning, opgaveløsning eller som i Pouls tilfælde øvning. Og det er den del af uddannelsen, som informanterne gennemgående oplever som sværest. For det er svært at sidde stille så lang tid af gangen og koncentrere sig, og man får let lyst til at lave noget andet; specielt når man sidder derhjemme. En konsekvens af den udbredte brug af selvstudium er således, at det at uddanne sig ikke kommer til at foregå et selvstændigt og afgrænset sted. Det kommer til at foregå derhjemme. Og det betyder for flere af informanterne, at de har svært ved at finde ud af, hvordan og hvorvidt de positionerer sig på en kompetent måde. For hvor lang tid skal man læse noget for at have lært det faglige pensum, og hvornår har man forstået det godt nok? Fraværet af underviserne, stedet, studiemiljøet og i nogle tilfælde også de andre studiekammerater er således nogle af de vigtigste årsager til, at studieformen selvstudium gør det problematisk for informanterne at etablere et tilhør, og dermed også nogle af de vigtigste årsager til, at flere af informanterne enten skifter studie eller overvejer at gøre det.

En af de eneste informanter, der befinder sig godt med studieformen selvstudium, er Kristoffer. Og det synes først og fremmest at hænge sammen med, at han i modsætning til de øvrige informanter har et afgrænset sted i form af sit eget bord, hvorfra han kan praktisere sine studier. Modsat de øvrige informanter er Kristoffer således ikke henvist til at sidde derhjemme, men har i kraft af arkitektstudiets organisering 'sit eget sted', og det er frem for alt dette sted, der er udgangspunktet for, at han etablerer et så stærkt tilhør til sit studie, som han gør. Det er således muligt at etablere et tilhør i relation til studieformen

selvstudium, men det forudsætter, at studiet er organiseret på en måde, der gør det muligt for de studerende at blive en integreret del af studiets landskab. Og i denne sammenhæng har det en afgørende betydning om man, som Kristoffer, har sit eget bord, eller som Pouls lærer 20 konfrontationstimer om ugen. Eller om man som Poul kun har fem timers kontakt med sine lærere om ugen og intet sted at være på studiet resten af tiden. Informanternes problemer med at etablere et tilhør til deres studier synes på den måde også at hænge sammen med de ressourcer og fysiske rammer, der er til stede på de enkelte uddannelsessteder.

Men Kristoffers tilhør til arkitektstudiet hænger også sammen med, at han er i stand til at positionere sig som en kompetent studerende på studiet. At han ved, hvordan han skal veksle mellem at arbejde selvstændigt med sine egne ideer og sparre og udvikle dem med de andre studerende. Og at han derigennem, som Davies er inde på, dermed er i stand til disciplinere og folde sin krop i overensstemmelse med de 'regimer', der gør sig gældende på hans studie. Mulighederne for at opnå et tilhør i relation til studieformen selvstudium afhænger således ikke kun af, om man har sit eget sted, men også af om man er i stand til at lade sig indskrive på studiet, ikke bare i form af den traditionelle immatrikulering, men også ved at lade sig folde og disciplinere af de regimer, som gør sig gældende i relation til den aktuelle studieform. Hvis man ikke er i stand til at disciplinere sig selv til at sidde og læse derhjemme, så har man også svært ved at positionere sig som en kompetent aktør på en universitetsuddannelse. Det er blandt andet baggrunden for, at både Karen og Pil i kraft af deres uddannelsesvalg udelukker sig selv fra at tage en uddannelse på universitetet. Omvendt må man for at kunne opnå et tilhør på de mellemlange, professionsorienterede uddannelser som fx. tegnsprogsuddannelsen og sygeplejeruddannelsen være indstillet på, at lærerne disciplinerer og kontrollerer ens fravær. For at opnå tilhør på sin uddannelse skal man således være i stand til at håndtere de disciplineringskrav, der gør sig gældende på studiet, hvad enten de handler om at styre sig selv eller om at lade sig styre af andre.

Hvorvidt man er det, synes først og fremmest at hænge sammen med ens hidtidige positioneringsforløb. De informanter, der oplever et tilhør til deres studier, synes således alle at opleve, at den studieform, der praktiseres på deres studier, stemmer overens med de interesser og kompetencer, de har konstitueret som følge af deres hidtidige positioneringsforløb; hvad enten det som i Kristoffers tilfælde handler om en kompetence til at positionere sig som 'selvstuderende' eller som i Klaus' tilfælde en kompetence til at begå sig i et gruppearbejde. Omvendt oplever fx. Kit, at hendes problemer med at positionere sig som en kompetent studerende på biofysik hænger sammen med, at hun som følge af sit positioneringsforløb ikke var så 'akademisk', som de andre studerende på studiet. De måder, som studieformen selvstudium praktiseres på de enkelte studier, og de regimer, som studieformen virker gennem, virker således også som sociale in- og eksklusionsmekanismer der afgør, hvem der har mulighed for at høre til på hvilke studier, og hvem der ikke har. Et fælles træk ved de former for selvstudium, som informanterne møder på deres videregående uddannelser, er imidlertid, at det er op til de studerende selv at tilegne sig det faglige pensum og sørge for at blive integreret på deres studier. Derfor kommer den sociale in- og ekskludering først og fremmest til at foregå som en selvsortering, hvor de studerende på baggrund af deres oplevelser af tilhør og 'disbelonging' sorterer sig selv til studier, hvis landskaber stemmer overens med deres hidtidige positioneringsforløb og væk fra studier, der ikke gør.

Delkonklusion: En omvej i familiens fodspor

Der sker således noget med de ti informanternes uddannelsesinteresser i årene efter gymnasiet, som får betydning for hvilke videregående uddannelser, de i praksis ender med at vælge, og dermed også for hvilken social mobilitet, informanterne får mulighed for i kraft af deres valgprocesser. Omdrejningspunktet for dette sidste analysekapitel har været at belyse, hvilke sociale dynamikker, der konstituerer informanternes uddannelsesvalg, og dermed også er baggrunden for, at mange af informanterne ender med at ændre deres oprindelige uddannelsesinteresser. Hvis man sammenholder de ti informanternes valgprocesser, sådan som det er gjort i dette kapitel, så synes der især at være tre sociale dynamikker, der har betydning for, hvordan informanternes processer forløber; nemlig oplevelsen af tidspres, afklaring af fremtidige positioneringsmuligheder, samt muligheden for at etablere et tilhør på de forskellige videregående uddannelser.

Hvis man ser på oplevelsen af tidspres, så synes den frem for alt at relatere sig til den overgangssituation, som informanterne befinder sig i efter gymnasiet. Netop fordi informanterne befinder sig i en overgang mellem på den ene side positionen som gymnasieelev og på den anden side en position i det videregående uddannelsessystem, er det ikke givet, hvor i uddannelsessystemet informanterne ender, og det medfører en oplevelse af risiko og pres hos informanterne. For selv om overgangssituationen åbner en række muligheder for dem i retning af at realisere deres uddannelsesinteresser, så åbner den også risikoen for, at de aldrig kommer videre, men i stedet havner i positioner som arbejdsløse eller ufaglærte. Det er derfor en overgangsperiode, som informanterne rent tidsmæssigt ønsker at reducere, og det konstituerer et pres hos dem i retning af hurtigst muligt at afklare deres uddannelsesvalg. Et pres, der samtidig forstærkes af, at informanterne gennem deres familier får indtryk af, at der er en sammenhæng mellem hvor lang tid, man befinder sig uden for uddannelsessystemet og hvor stor risiko, man har for aldrig at komme videre. Informanterne har således i høj grad en oplevelse af, at tid er en begrænset ressource i forbindelse med valget af videregående uddannelse, som det handler om at minimere forbruget af i det omfang, det er muligt.

Når så mange af informanterne trods tidspreset ikke vælger at gå lige videre i uddannelsessystemet, så hænger det sammen med, at de har brug for tid til at afklare, hvad der vil være det rigtige uddannelsesvalg for dem. Den tid, de bruger i løbet af deres uddannelsespause, opleves således af disse informanter som en nødvendig investering, der skal sikre, at de ikke efterfølgende bruger tid på studieskift eller på at blive forsinkede i deres uddannelsesforløb. Konkret har informanterne imidlertid forskellige strategier for, hvordan de søger at opnå en sådan afklaring. Nogle (få) informanter vælger som beskrevet at tage ud og rejse, for på den måde at opnå en 'modenhed' og en 'selvudvikling', der sætter dem i stand til at beslutte sig for, hvilken videregående uddannelse, de skal vælge. Andre vælger i stedet at bruge uddannelsespausen på at arbejde, og får herigennem en afklaring af, hvilke positioner på arbejdsmarkedet, de ønsker at bevæge sig hen imod og hvilke, de vil forsøge at undgå. Og samtlige af de informanter, der vælger at holde en uddannelsespause, bruger ved siden af disse konkrete aktiviteter pausen på at 'regne ud', hvilke chancer og muligheder, de som følge af deres hidtidige positioneringsforløb har i relation til uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet.

Den afklaring, som informanterne på forskellig vis oplever, de har brug for, synes således først og fremmest at handle om en afklaring i forhold til at kunne læse det

positioneringsspil, som valget af videregående uddannelse relaterer sig til. Informanterne har efter gymnasiet en forståelse af, at 'uddannelse er vejen', blandt andet som følge af den positionering, de oplever fra deres familiers side, ligesom de også har en oplevelse af bestemte interesser, som de ønsker at realisere i forbindelse med deres uddannelsesvalg. Men de har omvendt ikke en forståelse af, hvad der er vejen for dem. For hvilke muligheder er der overhovedet i det videregående uddannelsessystem, hvilke positioner på arbejdsmarkedet giver de adgang til og hvilke uddannelser er det overhovedet realistisk for dem at komme ind på og efterfølgende gennemføre? Informanterne oplever således ikke alene, at de befinder sig i en overgangssituation efter gymnasiet. De oplever også, at de befinder sig i det, som Bourdieu beskriver som et 'uncertainty space', hvor det umiddelbart er uklart for dem, hvordan de skal skabe sammenhæng mellem på den ene side deres uddannelsesinteresser og kapitalbesiddelser fx. i form af karakterer og netværk og på den anden side de positioneringsmuligheder, der findes i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Og det er præcis denne sammenhæng, som informanterne bruger uddannelsespausen på 'at regne ud'. Uddannelsespausen er således først og fremmest at forstå som en refleksionspause, hvor informanterne på baggrund af de informationer de får gennem medier, studievejledere og familiemedlemmer, forsøger at finde ud af hvilke strategier, der vil være mest hensigtsmæssige for dem

Problemet er imidlertid, som det også kommer til udtryk i informanternes fortællinger, at det kan være svært at regne ud, hvad der er det rette valg. For det første er det på mange måder umuligt at forudsige præcist hvilket karaktergennemsnit, det kræves for at komme ind på en given uddannelse, ligesom det heller ikke er til at forudsige hvilke områder af arbejdsmarkedet, hvor der kommer til at være henholdsvis arbejdsløshed og mangel på arbejdskraft, når informanterne er færdiguddannede. Spillet i uddannelsessystemet er i bund og grund dynamisk; både fordi optagelseskravene til de forskellige uddannelser er dynamiske, men også fordi det arbejdsmarked, som informanterne via deres uddannelsesvalg søger at positionere sig på, kontinuerligt er under forandring. 'Man kan aldrig vide, hvornår noget går galt', som Kirsten udtrykker det. Derfor bliver valget af videregående uddannelse også i sidste ende et sats, som informanterne først og fremmest foretager, fordi de oplever, de er nødt til det. For det er jo risikabelt at befinde sig udenfor uddannelsessystemet, og man er jo nødt til at afklare sit uddannelsesvalg, inden der går al for lang tid. Dertil kommer, at det heller ikke på forhånd er muligt at regne ud hvilke videregående uddannelser, man er i stand til at etablere et tilhør i forhold til. For som mange af informanterne oplever det, så er en forståelse af optagelseskrav og beskæftigelsesprognoser ikke tilstrækkeligt til at sikre, at de er i stand til at positionere sig som kompetente studerende på de uddannelser, de på denne baggrund vælger at søge ind på. For at kunne det skal de også være i stand til at læse studieformen på deres konkrete studie samt være i stand til at håndtere de disciplineringskrav, som studieformen medfører. Det er der mange af informanterne, der ikke er, og det er baggrunden for at de enten overvejer eller allerede har valgt at skifte studie. På den måde synes informanternes valgprocesser at forsætte, også efter de er begyndt på en videregående uddannelse.

Oplevelsen af tidspres, afklaringen af fremtidige positioneringsmuligheder og etableringen af et tilhør er således på hver deres måde, de dynamikker, der bevæger informanternes valgprocesser, og herigennem medvirker til, at samtlige informanter ændrer deres uddannelsesinteresser i årene efter gymnasiet. På den måde er de tre dynamikker også de måder, som spillet i det videregående uddannelsessystem manifesterer sig på for de ti

informanter. Et gennemgående træk ved de tre dynamikker er i denne sammenhæng, at de alle tre giver informanterne en kropslig oplevelse af de gældende risici på arbejdsmarkedet; hvad enten oplevelsen handler om tidspres, afklaringen af det realistiske valg eller oplevelsen af tilhør. Det spil, som informanterne forholder deres uddannelsesvalg til, synes på den måde først og fremmest at være udtryk for et spil om hvilke positioner på arbejdsmarkedet, som informanterne får adgang til som følge af deres uddannelsesvalg. Ligesom konstitueringen af informanternes uddannelsesinteresser er det således også i forbindelse med informanternes uddannelsesvalg deres oplevelser af muligheder på arbejdsmarkedet, der i sidste ende bestemmer, hvilke uddannelser de oplever som mulige for dem.

Omvendt udvikler informanterne også deres forståelse af arbejdsmarkedet i løbet af undersøgelsesperioden. Hvor informanternes uddannelsesinteresser umiddelbart efter gymnasiet først og fremmest relaterede sig til deres oplevelser af hvilke jobs, der giver status og hvilke, der ikke gør, så udvikler informanterne i årene efter gymnasiet en forståelse af, at værdien af en position på arbejdsmarkedet også hænger sammen med, hvor stor en risiko i forhold til arbejdsløshed og nedslidning, positionen indebærer. Og det er frem for alt denne ændrede forståelse af hierarkierne på arbejdsmarkedet, der fører til, at mange af informanterne ændrer deres uddannelsesinteresser i løbet af undersøgelsesperioden. Hvilket blandt andet betyder, at en række informanter vælger at begynde på en af de traditionelle omsorgsuddannelser, som de ellers ønskede at undgå umiddelbart efter gymnasiet.

Det, der i sidste ende synes at bevæge og konstituere informanternes valgprocesser, er således deres oplevelse af risici og muligheder på arbejdsmarkedet, samt hvilke uddannelsesvalg, de oplever, er realistiske for dem. Der er imidlertid stor forskel på, hvilke muligheder og risici informanterne oplever, og dermed også forholder deres uddannelsesvalg til. Nogle informanter oplever således, at selvudvikling og modenhed erhvervet udenfor for uddannelsessystemet, udgør en vigtig ressource i forhold til deres fremtidige positioneringsmuligheder, mens andre informanter oplever, at de bedst kan minimere risiciene på arbejdsmarkedet ved hurtigt at gå i gang eller ved at have en fast kæreste. Tilsvarende oplever nogle informanter, at det bedste for dem er at vælge en uddannelse, hvor der er mangel på arbejdskraft, mens andre informanter er mere optagede af at uddanne sig indenfor en branche, som de oplever, de er i stand til at læse udviklingen indenfor. Endelig har nogle informanter, som følge af deres hidtidige positioneringsforløb let ved at etablere et tilhør til de uddannelser, de vælger at begynde på, mens andre informanter oplever sig så 'out of place', at de enten gennemfører eller overvejer et studieskift. De tre dynamikker, der medvirker til, at informanterne træffer et, i forhold til situationen på arbejdsmarkedet, realistisk uddannelsesvalg, er således samtidig med til at bestemme, hvilken social mobilitet, der bliver mulig for de enkelte informanter.

Hvad er det så for en social mobilitet, som informanterne udviser i kraft af deres valg af videregående uddannelse? Med udgangspunkt i arbejdsspørgsmål 3, som blev skitseret i det indledende kapitel, kan man forstå informanternes sociale mobilitet ved at se på forholdet mellem den udgangsposition, som kom til udtryk i relation til informanternes svar i det indledende spørgeskema, og den position, informanterne indtager i uddannelsessystemet på tidspunktet for undersøgelsens afslutning. Og anskuet på denne måde synes der faktisk at være ganske stor overensstemmelse mellem de sociale

positioner, informanternes forældre har, og som på den måde danner baggrund for informanternes egne positioneringsforløb, og så de sociale positioner, som informanterne i kraft af deres uddannelsesvalg søger at bevæge sig hen imod. En sådan overensstemmelse kommer blandt andet til udtryk hos Klaus. For selv om han i løbet af gymnasiet som beskrevet opgav at 'gå i sin fars fodspor' og blive kemiingeniør, så ender han alligevel at sigte mod en position, der på mange måder er identisk med hans fars. Klaus går således efter at blive projektleder i en af de største danske virksomheder, præcis som sin far, ligesom han også forestiller sig, at han får en livssituation, der minder om hans forældres i form af et hus med have og et-to børn: *"Jamen jeg sidder i Maersk Data eller et tilsvarende firma, Novo Nordisk IT, og har en projektlederstilling med et bundt folk under mig. Og hvor fanden bor jeg henne? Jeg håber, jeg bor sådan et sted, hvor der er plads til en have, og så har jeg et eller to børn"* (Klaus 2003).

Samme form for overensstemmelse kommer til udtryk hos Pil. Selv om hun, som beskrevet i kapitel 4, gennem hele sin barndom 'hårdnakked har nægtet' at blive folkeskolelærer som sine forældre, så ender hun på tidspunktet for undersøgelsens afslutning med alligevel at overveje at blive lærer. For set i lyset af de erfaringer, hun har gjort sig i forbindelse med sin hidtidige valgproces, herunder de problemer hun har haft, med at finde ud af, hvilken uddannelse, der var den rigtige for hende, så er hun 'efterhånden' kommet frem til, at hun 'nok' alligevel ender som lærer ligesom resten af sin familie. For det er jo det, hun synes er 'sjovt', ligesom en læreruddannelse vil give hende mulighed for, at undervise i historie og musik på 'det niveau', som hun er interesseret i. Derfor er hun også begyndt at acceptere, at hendes familie positionerer hende i lærerpositionen: *"Mine forældre er da selv begyndt at komme ind på, at jeg nok ender som lærer ligesom dem og mange andre. Og det er alle, sådan hele min familie, ikke. Altså jeg var til min mormors fødselsdag i søndags, og de var bare alle sammen; ja, ja Pil, du ender som lærer, ikke. Og ja, det kan godt være, siger jeg så bare efterhånden, ikke. Det kan jo i og for sig rimelig godt være, ikke, altså fordi jeg synes jo det er sjov, ikke. Indtil videre"* (Pil 2003).

Også Pia oplever på tidspunktet for det sidste interview, at hun i kraft af sit valg af videregående uddannelse, ender med at 'gå i sin families fodspor'. For ved at satse på en uddannelse som sygeplejerske ender hun dels i samme 'sektor' som sin mor, dels i samme jobposition som både hendes mormor og hendes moster: *"Min mor har altid sagt sådan det sådan lidt; nej måske skal du prøve at søge ind som sygeplejerske. (...) Og altså min mormor og min moster og sådan noget, de er også sygeplejersker, nej min mormor har været. Og min mor har jo også arbejdet..., hun har også været hjemmehjælper. Så der er mange i familien, der arbejder inden for sundhedssektoren, altså. Så altså (...) min mor har altid sagt, om det ikke lige var noget for mig og sådan noget. Men nej det var det ikke sådan, synes jeg. (...) Fordi at jeg ville gerne noget andet end alle andre, ikke altså. Jeg ville ikke lige det samme, bare fordi de var det, vel. Men jeg havde ikke rigtig nogen ide om, hvordan det ville være. (...) Altså jeg kunne ikke se mig selv i den rolle. Men så var det jo, da jeg arbejdede på plejehjemmet, at jeg fandt ud af at det faktisk nok var mig. / Og min mormor, hun er meget, meget glad. Hun er jo lykkelig for, at jeg er begyndt på det her. (...) Det er bare som om, der er nogle, der går i hendes fodspor"* (Pia 2003).

Selv om Pia ligesom de to forrige informanter i udgangspunktet vægrer sig ved at vælge en uddannelse, der medfører samme position på arbejdsmarkedet som hendes familie, så fører hendes valgproces alligevel til, at hun ender med at gøre familiens jobposition til sin egen;

nøjagtig som Klaus og Pil gør det. Hendes valgproces er på den måde ikke bare en bevægelse fra en position som gymnasieelev til en position som sygeplejestuderende, men også en bevægelse fra at have lyst til 'at lave noget andet end de andre' til i stedet at have lyst til at gøre det samme som de øvrige medlemmer i hendes familie. Og hvis man ser på de øvrige informanternes valgprocesser, er det en bevægelse, der går igen. På tidspunktet for det sidste interview forventer Poul således at han, trods sin drøm om at blive rockmusiker, 'sandsynligvis' ender som musikskolelærer. Dermed ender også han med at bevæge sig mod samme jobposition som sin far, der som tidligere nævnt er folkeskolelærer, til trods for at faren eksplicit har haft en ambition om, at Poul skulle klare sig bedre end ham. Tilsvarende ender Karen med at opgive sine oprindelige planer om en serviceuddannelse, der retter sig mod et job i den private sektor, og satser i stedet på en omsorgsuddannelse, der retter sig mod et job i den offentlige sektor, nøjagtig som hendes forældre og stedforældre har. Også Kristoffer ender i høj grad med at videreføre sine forældres jobpositioner som humanistiske akademikere i kraft af sin beslutning om at uddanne sig til arkitekt.

Når det handler om den sociale mobilitet, som informanterne udviser på baggrund af deres valgprocesser, så synes den altså i høj grad at reproducere informanternes sociale udgangspositioner, og dermed også at videreføre de sociale hierarkier og forskelle, som gør sig gældende i relation til deres forældres generation. Samme tendens til reproduktion synes at gøre sig gældende for de kvindelige informanter, der i forbindelse med deres uddannelsesvalg sætter 'tid til familien' og/eller hensynet til deres kærester højere end deres egen, sociale mobilitet i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. For ved at tilpasse deres uddannelsesinteresser efter deres fremtidige positioneringsmuligheder i familien og i parforholdet er informanter som Pil, Pia, Kit og Pernille på mange måder med til at videreføre en traditionel kønspositionering, hvor kvindens position i familien er vigtigere end hendes position på arbejdsmarkedet. Det betyder ikke, at de kvindelige informanter derved viderefører deres mødres kønspositioner. Tværtimod er deres ønsker om at opnå en jobposition, der giver dem mulighed for at også at have tid til familie, udtryk for en længsel efter at overskride de kønspositioner, de har mødt i deres egne familier, blandt andet som følge af deres mødres fuldtidsarbejde. Men i deres forsøg på at overskride de kønspositioner, de har set deres mødre gøre, er de kvindelige informanter samtidig med til at videreføre nogle forskelle i forhold til, hvordan henholdsvis mænd og kvinder forholder sig til og gennemfører uddannelses- og erhvervsvalg. Det er således udelukkende kvindelige informanter, der sætter hensynet til deres kærester højere end deres egen, sociale mobilitet, ligesom det udelukkende er kvindelige informanter, der vurderer fremtidige jobmuligheder ud fra hvor meget tid, de giver til familielivet.

Den eneste af de ti informanter, der i kraft af sit uddannelsesvalg synes at overskride såvel sin sociale udgangsposition som sin kønsposition, er Peter. For ved at satse på pædagoguddannelsen, bryder han både med den position som håndværker, som hans far indtager på arbejdsmarkedet, og med den position som forsørger, som hans far har haft i relation til familien. Når Peter vælger at blive pædagog, så er det fordi, at han på baggrund af de erfaringer, han gør sig i løbet af sit positioneringsforløb, kommer frem til, at det er det arbejde, han bedst kan lide. Også selv om dette valg betyder, at han hverken kan trække på sin families sociale netværk eller få mulighed for samme høje indtjening som sin far. Det er imidlertid i denne sammenhæng vigtigt at inddrage den skelnen mellem horisontal og vertikal mobilitet, som blev påpeget i forbindelse med gennemgangen af Bourdieu i

kapitel 3⁴². Set i lyset af denne skelnen er den sociale mobilitet, som Peter udviser i kraft af sit uddannelsesvalg, og som betyder, at han vælger et helt andet fagområde end de øvrige medlemmer af sin familie, først og fremmest horisontal. Vertikalt synes Peter ikke på samme måde at bryde sin families sociale position. På linie med resten af sin familie ender Peter således med at satse på en mellemlang, professionsorienteret uddannelse.

De dynamikker, der fører til at informanterne ændrer de uddannelsesinteresser, de havde efter gymnasiet, fører således også til, at informanterne i kraft af deres uddannelsesvalg på forskellig vis reproducerer deres sociale udgangspositioner. Og det betyder, at informanterne på trods af deres overskridende længsler og forståelse af forandrede hierarkier på arbejdsmarkedet, alligevel ender med at gå i deres familiers fodspor. Ikke fordi der er nogen, der siger, at det er sådan, de skal gøre. Informanternes valg af videregående uddannelse sker netop som en individuel valgproces, hvor de på baggrund af deres subjektive oplevelser af muligheder og risici i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet, tager stilling til, hvad der vil være det mest realistiske valg for dem. De valg, som informanterne hver for sig oplever som realistiske, har imidlertid den uintenderede konsekvens, at de fører til, at informanterne søger mod positioner, der stemmer overens med dem, de kender fra deres familier.

Informanternes individuelle valgproces er på den måde også en selvsorteringsproces, hvor informanterne på baggrund af deres subjektive oplevelser af muligheder og risici sorterer sig selv hen imod positioner, der stemmer overens med deres sociale udgangspositioner og væk fra positioner, der ikke gør. Og det er frem for alt denne selvsorteringsproces, som informanterne bruger årene efter gymnasiet på at gennemføre. Den vej, informanterne vælger gennem uddannelsessystemet, kan således målt i tidsforbrug se ud som en omvej. Men det er en omvej, der har en social funktion; nemlig at gøre det muligt for informanterne at læse spillet i uddannelsessystemet, og på denne baggrund vælge uddannelser, som det er realistisk for dem at komme ind på og siden hen gennemføre, og som også efterfølgende kan føre dem til en position på arbejdsmarkedet. I hvert fald indtil videre. For som både Pil og flere af de øvrige informanter påpeger, så kan informanternes forståelse af, hvad der er det rette valg for dem udmærket ændre sig som følge af de erfaringer, de gør sig i uddannelsessystemet fremover. Informanternes valgproces er ikke bragt til ende endnu. Det er bare udenfor rammerne af dette phd.-projekt at følge processerne videre frem.

⁴² Den vertikale mobilitet er hos Bourdieu en betegnelse for, hvordan en agent bevæger sig i relation til de sociale hierarkier i et felt, hvilket i uddannelsessystemet først og fremmest vil sige i forhold til uddannelsesniveau og placering på arbejdsmarkedet. Den horisontale mobilitet er så en betegnelse for, hvordan en agent bevæger sig mellem forskellige, sociale felter, hvilket indenfor uddannelsessystemet vil sige mellem forskellige fag og fagområder (se i øvrigt Munk 1999).

Kapitel 6: Mellem lyst og nødvendighed

I dette kapitel vil jeg vende tilbage til den aktuelle diskussion og problematisering af de unges uddannelsesvalg, som helt fra start har udgjort udgangspunktet for denne phd.-afhandling. For hvorfor er de unges uddannelsesvalg gået hen og blevet et omdebatteret, samfundsmæssigt problem? Hvad er den historiske baggrund for den aktuelle problematisering? Hvilke forståelser af unges uddannelsesvalg kommer til udtryk i den aktuelle diskussion? Hvordan kan konklusionerne fra min egen, empiriske undersøgelse bidrage til forståelsen af de unges uddannelsesvalg? I hvilket omfang udgør unges uddannelsesvalg det, som jeg med udgangspunkt i Bourdieu, har valgt at kalde et socialt problem, og hvis det er, hvem er det så et problem for, og hvad kan der gøres ved det?

Sigtet med dette afsluttende kapitel er således, at perspektivere konklusionerne fra den empiriske undersøgelse på baggrund af en mere generel diskussion af, hvordan man skal forstå og forholde sig til de unges valg af videregående uddannelse, sådan som de aktuelt finder sted i det danske uddannelsessystem. Som baggrund for at forstå de aktuelle diskussioner indledes kapitlet med en gennemgang af uddannelsesvalgets historie. Dette for at belyse, hvordan den valgfrihed, de unge har i dag, historisk er blevet diskuteret og institutionaliseret. En konsekvens af de historiske institutionaliseringsprocesser er, at unges uddannelsesvalg i stigende grad italesættes som et samfundsmæssigt problem. Hvis man ser på den aktuelle debat, er det imidlertid tydeligt, at denne problematisering sker ud fra flere, forskellige perspektiver. Med henblik på at belyse forskellene i debatten vil jeg derfor i kapitlet gennemgå tre perspektiver, der har hver deres forståelse af, hvilken samfundsmæssig betydning de unges uddannelsesvalg har, og dermed også hver deres forståelse af, hvilke samfundsmæssige problemer, de unges valg medfører. Konkret drejer det sig om et funktionalistisk perspektiv, et modernitetsteoretisk perspektiv og et ulighedsperspektiv. Gennemgangen af de tre perspektiver giver på den måde en forståelse af, hvad det er for et spændingsfelt, der tegner sig i den aktuelle debat, og dermed også, hvad det er for et felt, min egen empiriske undersøgelse skriver sig ind i. Kapitler afsluttes således med en diskussion af, hvordan man, med udgangspunkt i positioneringsbegrebet og analyserne af de ti informanternes forløb, kan forstå de problemer, som de tre perspektiver påpeger.

Uddannelsesvalgets historie: Fra lige adgang til uddannelse til alle

Diskussionen af unges uddannelsesvalg er langt fra ny. Helt fra den danske velfærdsstats konstituering og frem til i dag har de unges muligheder for og valg af uddannelse været helt centrale emner i den danske uddannelsespolitik (Mathiesen 2000, Hansen 2003). Hvis man vil forstå den aktuelle problematisering af unges uddannelsesvalg, giver det derfor mening at se på, hvordan dette problemfelt historisk er fremkommet og har udviklet sig. Eller sagt på en anden måde; det giver mening at 'spole institutionaliseringsprocesserne tilbage', og se på hvordan de unges uddannelsesvalg historisk er blevet diskuteret, hvilke politiske tiltag diskussionerne har resulteret i, og hvilken valgfrihed det har givet de unge (Åkerstrøm Andersen 1994).

Ideen om at give alle unge, uanset social herkomst, mulighed for at uddanne sig ud over grundskolen, blev for alvor formuleret i årene efter 2. Verdenskrig. De dystre erfaringer

med nazismen førte til et fokus på, at uddannelse kunne bruges som en demokratisk foranstaltning, og det kommer til udtryk i 'Ungdomskommissionens betænkning om ungdommens adgang til den højere uddannelse' fra 1949 (Hansen 2003, Korsgaard 1999, Lejre mfl. 2002). I betænkningen blev der lanceret tre argumenter for en demokratisering af adgangen til uddannelse. For det første et argument om social retfærdighed. Alle skulle have lige adgang til uddannelse uanset stand og stilling, og ingen skulle af økonomiske årsager udelukkes fra at tage en uddannelse. For det andet et samfundsøkonomisk argument. Af hensyn til den samfundsøkonomiske vækst, var det vigtigt, at alle med evner og anlæg fik mulighed for at uddanne sig. Intelligensreserverne skulle populært sagt mobiliseres. Og for det tredje et demokratiseringsargument. Det var vigtigt for samfundets sammenhængskraft og demokratiske udvikling, at personer fra forskellige befolkningsgrupper fik adgang til de samfundspositioner, der kræver højere uddannelse.

Et af de konkrete tiltag, der kom ud af Ungdomskommissionens arbejde var, at der fra 1952 blev indført en økonomisk støtteordning for studerende ved universiteter og højere læreranstalter. Støtteordningen blev udvidet op igennem 1950erne og 60erne; både hvad angår bevillingsrammen og i forhold til hvem der kunne søge støtte. I 1970 blev loven om Statens uddannelsesstøtte (SU) vedtaget, og den udstak de rammer for tildeling af støtte, som endnu gør sig gældende i dag. Konkret betød loven, at SU fra da af tildeles som en universel støtte til alle uddannelsessøgende på baggrund af en række objektive kriterier, fx forældrenes indtægt⁴³ (Christensen 1982).

Kombinationen af ønsket om social lighed og samfundsøkonomisk vækst førte i 1960erne til en kraftig ekspansion af uddannelsessystemet, både hvad angår antallet af studerende og antallet af uddannelsesinstitutioner. Eksempelvis var der i 1960 9.500 studerende ved landets universiteter mod 40.300 i 1972 og 74.000 i 1999 (Lejre mfl. 2002, s. 11). Ud over ønsket om at fremme lige adgang til uddannelse, var uddannelsesekspansionen også affødt af det såkaldte 'Sputnikchok' i 1957, som førte til en erkendelse af, at Vestens teknologiske udvikling var sagtens agterud i forhold til udviklingen i Sovjetunionen (Hansen 2003). Det fik mange i Vesten til at se en sammenhæng mellem uddannelse og teknologisk udvikling og i forlængelse heraf økonomisk vækst. Uddannelse blev af mange økonomer opfattet som 'den 4. faktor' i produktionen, og derigennem som noget, der kan investeres i på linie med andre produktionsmidler, og det førte bla. til formulering af teorierne om 'human capital' (Korsgaard 1999 s. 20, Hansen 2003 s. 36-40).⁴⁴ Også i Danmark blev ekspansionen af de højere uddannelser op igennem 1960'erne opfattet som 'noget entydigt godt', og det førte til, at man fra politisk hånd i 1965 nedsatte 'Planlægningsrådet for de højere uddannelser', der havde til formål at udarbejde rammerne for en statslig uddannelsesplanlægning (Hansen 2003 s. 204). Rådets arbejde resulterede i den såkaldte 'Planskitse' fra 1967, som anbefalede, at der skulle arbejdes for 'lige adgang for alle unge

⁴³ Tildeling efter forældreindtægt blev dog først indført fra 1973 (Christensen 1982 s. 103 – 104). Fra 1970erne og frem har SU-loven gennemgået en række revideringer, blandt andet i forhold til hvor meget af støtten, der gives som hhv. stipendium og som lån, og i forhold til hvor gammel man skal være, før støtten ikke længere er afhængig af en forældres indtægt. Siden 1993 har SU-reglerne dog grundlæggende været de samme, og de betyder at alle uddannelsessøgende på de videregående uddannelser fra deres 20 år uafhængigt af deres forældres indkomst har ret til at modtage SU i op til seks år (Garsdal & Limkilde-Kjær 1999, Lange 1999).

⁴⁴ Human capital-teorien går kort fortalt ud på, at uddannelse kan ses som en investering i mennesker, som senere vil give et afkast. Dels for den enkelte i form af en højere livsindkomst, dels for samfundsøkonomien, idet uddannelse øger den enkeltes produktivitet (Hansen 2003 s. 36-40).

til at skaffe sig en uddannelse' (ibid s. 201). En konsekvens af denne målsætning blev blandt andet, at der helt frem til 1976 var frit optag til de videregående uddannelser; fra 1967 dog kun til universiteterne.

Udbygningen af uddannelsessystemet skete i 1960'erne ud fra prognoser om, hvilke studier fremtidige studenter måtte forventes at vælge. Der var tiltro til, at "markedsmekanismernes selvregulerende kræfter kunne skabe balance mellem udbud og efterspørgsel efter højtuddannede", således at der siden hen også ville være et arbejde til de studerende (Hansen 2003 s. 204). Uddannelsessociologen Anders Mathiesen påpeger i sin analyse af uddannelsernes socialhistorie, at uddannelsesekspansionen også skyldes en tiltagende kritik af "*arbejds- og erhvervslivets umenneskelige præstationskrav*" fra bla. de nye venstrefløjs-bevægelser, og det var med til at lægge et pres nedefra om en udbygning og demokratisering af uddannelsessystemet (Mathiesen 2000 s. 19). Ekspansionen skyldtes således også, at mange unge opfattede en videregående uddannelse som et attraktivt alternativ til ufaglært arbejde.

I løbet af 1970'erne blev ideen om fri adgang imidlertid opgivet. For det første havde den massive ekspansion i 1960'erne betydet, at de offentlige udgifter til uddannelse var eksploderet. Og for det andet tydede en stigende arbejdsløshed blandt de højtuddannede på, at udbud og efterspørgsel efter højtuddannet arbejdskraft *ikke* regulerede sig selv. Dertil kom at oliekrisen i 1973 resulterede i økonomiske lavkonjunkturer på verdensplan. Den næste redegørelse fra 'Planlægningsrådet for de højere uddannelser'; 'Helhedsplanen' fra 1974 pegede derfor på tre områder, hvor en øget styring af de unges bevægelser i uddannelsessystemet var påkrævet (Christensen 1982, Hansen 2003). For det første anbefalede Helhedsplanen, at der blev lagt et loft på de normerede studietider på fem år samt indført en modulopbygget struktur med flere ad- og afgangsniveauer. Modulopbygningen blev efterfølgende gennemført først som en opdeling i korte, mellemlange og lange uddannelser, og fra 1993 også som en opdeling i et tre-årigt bachelor og et fem-årigt kandidat niveau.⁴⁵

Dernæst pegede Helhedsplanen på et behov for at regulere adgangen til de videregående uddannelser, og det resulterede i, at der i 1976 blev indført en generel adgangsbegrænsning, der betød, at adgangen til de videregående uddannelser blev baseret på karaktergennemsnittet fra den adgangsgivende eksamen. For at undgå problemer med fx. dobbeltoptag blev Den Koordinerede Tilmelding oprettet til at behandle de uddannelsessøgendes ansøgninger. Dimensionering af optaget til de enkelte uddannelser blev beregnet af Undervisningsministeriet under hensyn til, at alle med en adgangsgivende eksamen skulle have mulighed for at få en videregående uddannelse; dog ikke nødvendigvis deres 1. prioritet. Adgangskoefficienten til de enkelte uddannelser kom således til at afhænge af forholdet mellem antallet af studiepladser og antallet af ansøgere. Hansen peger imidlertid på, at systemet fra start havde problemer fordi "ansøgernes fordeling på ønskede studieretninger og institutioner (...) afveg betydeligt fra totaldimensioneringens fordeling af uddannelsespladserne" (Hansen 2003 s. 207). Endelig fremhævede Helhedsplanen, at der var behov for en økonomistyring af bevillingerne til de videregående uddannelser, som sikrede at udgifterne i forbindelse med frafald og

⁴⁵ Indførelsen af den såkaldte 3+2 model skete for at tilpasse det danske uddannelsessystem til det anglesaksiske i overensstemmelse med den såkaldte 'Bologna-deklaration', der sigter at integrere de europæiske uddannelsessystemer (Berg 2001)

forlængede studietider blev nedbragt. Derfor foreslog Helhedsplanen, at ministeriet fastlagde en ”en ressourceenhed pr. studerende” (Christensen 1982 s. 150). En sådan ressourceenhed blev dog ikke gennemført af den socialdemokratiske regering, der havde udarbejdet Helhedsplanen, men af den borgerlige regering, der efterfulgte den.

I perioden 1982-1992 fik Danmark således for første gang i lang tid en borgerlig regering, og det kom til at ændre den førte uddannelsespolitik markant (Mathiesen 2000, Korsgaard 1999). Den borgerlige regering - ikke mindst den meget ideologiske undervisningsminister Bertel Haarder - gjorde fra start op med den socialdemokratiske opfattelse af uddannelse som et middel til at øge såvel den sociale lighed som den økonomiske vækst i samfundet.⁴⁶ Uddannelsessystemets primære funktion var at udstyre børn og unge med basale ’kundskaber’, ikke at fungere som ’et instrument for socialpolitik’ (Korsgaard 1999 s. 124). Derudover satte Haarder spørgsmålstegn ved, om mere uddannelse altid var til samfundets fordel. Blandt andet den stigende arbejdsløshed blandt humanistiske universitetskandidater samt overskridelserne af de normerede studietider på en række videregående uddannelser, var tegn på, ’at mere ikke altid betyder bedre’ (Haarder 1988).

På styringsområdet ønskede Haarder at gøre op med de principper om central planlægning og detailstyring, der havde været grundlaget for Planlægningsrådets arbejde. Tilsvarende ønskede han at begrænse de forskellige interesseorganisationers indflydelse på uddannelsespolitikken. I stedet indførte Haarder i sin regeringstid den såkaldte mål/ramme-styring, der fortsat udgør det bærende styringsprincip i uddannelsessystemet. Princippet går ud på, at ministeriet opstiller de centrale uddannelsespolitiske målsætninger og økonomiske rammer, som de enkelte institutioner, ledet af effektive skoleledere og bestyrelser, så decentralt udfylder. På den måde fremmes konkurrencen mellem institutionerne, og det er med til at sikre at staten får mest mulig kvalitet for pengene (Haarder 1988). Det var derfor også mål/ramme-styringen, der banede vejen for indførelsen af en central ressourceenhed pr. studerende, som blev fuldt implementeret i 1994 med den såkaldte Taxameterordning. Ordningen betød, at bevillingerne til de enkelte uddannelsesinstitutioner herefter tildeles som et tilskud pr. elev på baggrund af en beregning af institutionens ’studietrinvækst’; dvs. efter antallet af beståede eksamener pr. års normeret studietid. På den måde gør ordningen det økonomisk fordelagtigt for uddannelsesinstitutionerne at holde på de studerende, samt sørge for, at de kan gennemføre studierne på normeret tid (Hansen 2003).

Mathiesen peger på, at indførelsen af mål/ramme-styringen samtidig betyder, at de enkelte uddannelsesinstitutioner nu skulle leve op til ’markedsøkonomiens effektivitetskrav og kontrol’, og at det derfor medførte en tiltagende ’markedsorientering’ af uddannelsessystemet (Mathiesen 2000 s. 220). En sådan markedsorientering kommer også til udtryk i en anden af Haarder- periodens centrale, uddannelsespolitiske målsætninger; styrkelsen af ’brugernes’ frie valg. Sigtet med målsætningen var således, at kvaliteten i uddannelsessystemet bedst blev sikret ved at give ’brugerne’, forstået som erhvervslivet, forældrene og eleverne, mulighed for at vælge mellem de forskellige – og dermed konkurrerende – ’uddannelsesleverandører’ (Haarder 1988). Det resulterede blandt andet i, at der i løbet af den borgerlige regeringsperiode, blev indført frit skolevalg i forbindelse

⁴⁶ Haarder var som person involveret i udarbejdelsen af de centrale uddannelsespolitiske redegørelser fra perioden, fx står han som eneforfatter til det vigtige debatoplæg ’Perestrojka i uddannelsessystemet’ (Haarder 1988).

med valget af folkeskole, samt at 'gremgymnasiet' i forbindelse med gymnasiereformen fra 1987 blev afløst af 'valgfagsgymnasiet', der øgede elevernes mulighed for selv at sammensætte deres faglige profil.⁴⁷ Princippet om øget valgfrihed blev imidlertid ikke på samme måde implementeret i forhold til valget af videregående uddannelser. Tværtimod blev optaget til en række mellemlange og humanistiske uddannelser indskrænket i perioden. Dels fordi optaget i stigende grad blev dimensioneret i forhold til aktuelle beskæftigelsesprognoser, dels fordi en række videregående uddannelser blev nedlagt i perioden. 1980ernes voksende ungdomsarbejdsløshed, også blandt unge med en videregående uddannelse, udgjorde et vigtigt argument for denne politik, hvilket blandt andet kom til udtryk ved, at det blev et erklæret politisk mål at ændre optaget fra 'arbejdsløshedsfag' til 'beskæftigelsesfag' (Undervisningsministeriet 1990 s. 67). Hvad angår de videregående uddannelser var den borgerlige regeringsperiode således først og fremmest karakteriseret ved en øget tilpasning af uddannelsessystemet til arbejdsmarkedets krav.

Efterfølgende har det imidlertid vist sig, at 1980ernes beskæftigelsesprognoser ikke holdt stik. Inge Henningsen peger således på at Det Økonomiske Råds fremskrivninger 'undervurderede beskæftigelsen på det humanistiske, pædagogiske og sundhedsmæssige område og overvurderede den fremtidige beskæftigelse på de tekniske områder (1998 s. 2). I løbet af 1990erne måtte man derfor genoprette mange af de nedlagte pladser. 1980ernes målrettede dimensionering af de enkelte fag kan være en af forklaringerne på, at antallet af afviste ansøgere til de videregående uddannelser 'boomer' først i 1990erne. I 1991 afviste Den Koordinerede tilmelding således 22.259 ansøgere, mens man i 2002 alene afviste 11.115; altså ca. det halve. Eller sagt på en anden måde; det blev nemmere at blive optaget på en videregående uddannelse i løbet af 1990erne. 49.422 blev optaget på en videregående uddannelse i 2002 mod 37.080 i 1992.⁴⁸

Uddannelsessystemet ekspanderede således igen i 1990erne, og det er der flere forklaringer på. Før det første fik Danmark i 1992 en SR-regering, som kort tid efter sin indsættelse - i 1993 - udgav handlingsplanen 'Uddannelse til alle' (Undervisningsministeriet 1993). Udgangspunktet for handlingsplanen var et ønske om at mindske den såkaldte 'restgruppe' på 25% af en ungdomsårgang, som ikke fuldfører en ungdomsuddannelse, og på denne baggrund opstillede planen en målsætning om, at 95% af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse og 50% en videregående uddannelse. 'Uddannelse til alle' satte på den måde ideen om lige adgang til uddannelse på dagsordenen igen; om end det til forskel fra tidligere sker i form af en kvantitativ målsætning. Mathiesen peger desuden på, at handlingsplanen til forskel fra tidligere individualiserer problemet med at tilhøre en restgruppe. Det bliver de unges eget ansvar at få en ungdomsuddannelse; gør de ikke det, skyldes 'det individuelle mangler', fx mangel på selvtillid (Mathiesen 2000 s. 96). Handlingsplanen pegede i denne sammenhæng på, at en væsentlig årsag til restgruppeproblematikken er det høje frafald på ungdomsuddannelserne. Frafaldet måtte derfor nedbringes gennem en række nye uddannelsesinitiativer, der i højere grad var

⁴⁷ Konkret betød gymnasiereformen, at eleverne udover at vælge, hvorvidt de vil gå sproglig eller matematisk gymnasium, også skal vælge 3-4 valgfag i løbet af deres gymnasietid. Valgfriheden er dog begrænset i og med, at der er en række bindinger i forhold til hvilke fag hhv. sproglige og matematiske elever skal vælge; fx skal sproglige elever vælge et vist antal sprogfag og matematiske elever et vist antal naturvidenskabelige (www.uvm.dk/gymnasium/almen/lov). Fra skoleåret 2004/2005 ændres den nuværende gymnasiereform.

⁴⁸ Antallet af ansøgere ligger nogenlunde konstant i perioden (kilde: Den koordinerede tilmelding 2002)

'personligt og musisk udviklende' samt åbne for 'individuelle forløb' (Undervisningsministeriets 1993 s. 3). EGU (erhvervsgrunduddannelsen) og FUU (den frie ungdomsuddannelse) er således eksempler på nogle af de uddannelsesinitiativer, der blev igangsat som følge af handlingsplanen⁴⁹.

Målsætningen om uddannelse til alle slog også igennem i forhold til en række andre omstruktureringer på uddannelsesområdet. I 1993 blev den centrale dimensionering af de videregående uddannelser således afløst af et princip om 'frit optag', forstået på den måde, at det blev udlagt til de videregående uddannelsesinstitutioner selv at fastlægge deres optagelseskapacitet ud fra en vurdering af institutionens lærer- og lokalekapacitet.⁵⁰ Tilsvarende blev egnethedserklæringen i forbindelse med optagelse i gymnasieskolen afskaffet i 2000.⁵¹ Alt sammen tiltag, som betød, at en række af de begrænsninger, der blevet indført i forhold til de unges uddannelsesvalg i løbet af 1970erne og 80erne, blev lempet, og som derfor lagde grunden for 1990ernes uddannelsesekspansion.

Valgfrihedens institutionalisering og forsatte problematisering

Set under ét har de politiske diskussioner af unges uddannelsesvalg udviklet sig fra efterkrigstiden og frem til i dag. De argumenter om social retfærdighed og bred rekruttering, som Ungdomskommissionen lancerede i deres rapporter, synes i dag at være forsvundet fra den politiske dagsorden. Omvendt er nye temaer kommet til. Fra 1970erne og frem er der således kommet øget fokus på styringen af de offentlige udgifter til uddannelse og på, hvad de unges uddannelsesvalg egentlig koster samfundet. Endelig er der temaer, der går igen. I hele perioden har det således været et erklæret mål, at unges uddannelse skal imødekomme erhvervslivets behov for kvalificeret arbejdskraft samt bidrage til samfundsøkonomisk vækst.

Ser man specifikt på, hvordan forholdet mellem de *institutionelle betingelser* og den enkelte unges *valgfrihed* har udviklet sig, synes perioden at være karakteriseret af to, forskellige former for uddannelsespolitik. 1960erne og 90erne er således karakteriseret ved en *ekspansiv* uddannelsespolitik, der har sigtet på at få så mange unge til at tage så lang en uddannelse som muligt. Det har øget både mængden af unge, der kunne vælge, såvel som antallet af uddannelsesinstitutioner, der kunne vælges mellem. Den enkelte unge har på den måde kvantitativt fået en større valgfrihed. I 1970erne og 80erne har uddannelsespolitikken omvendt været *restriktiv* og sigtet mod at regulere de unges fagvalg og tidsforbrug. Det har betydet at de unges valgfrihed kvantitativt blev begrænset, eksempelvis blev der som nævnt lukket uddannelsesinstitutioner i perioden. På andre punkter synes valgfriheden

⁴⁹ Den frie ungdomsuddannelse er siden hen blevet nedlagt igen; det skete i forbindelse med den nuværende KV-regerings første finanslov i 2002.

⁵⁰ Konkret blev princippet om frit optag indført i forbindelse med den første såkaldte flerårsaftale mellem Undervisningsministeriet og universiteterne. Undervisningsministeriet kan dog forsæt fastsætte 'et årligt minimums- eller maksimumstal for optagelseskapaciteten' (BEK nr. 137 af 27/02/1995, §55 stk. 2, kilde: www.retsinfo.dk). Det sker fx i forbindelse med nye uddannelser, uddannelser der er betinget af en bestemt praktikkapacitet samt uddannelser, der er 'åbenbart nødlidende' eksempelvis grundet lav beskæftigelse. Dette var eksempelvis begrundelsen, da ministeriet i 2002 gik ind og begrænsede optaget til håndarbejds læreruddannelsen (personlig kommunikation m. kontorchef Bodil Horn, Undervisningsministeriet).

⁵¹ Hvor grundskolerne tidligere skulle egnethedsbedømme alle elever, kan de fra 2000 udelukkende indstille de elever, hvor der er tvivl om egnetheden, til en optagelsesprøve. Optagelsesprøven finder sted på det ansøgte gymnasium, og grundskolerne har derfor ikke på samme måde som tidligere direkte indflydelse på elevernes videre uddannelsesforløb (BEK nr. 742 af 08/08/2000, kilde: www.retsinfo.dk)

imidlertid at være øget. Fx fik unge fra 1980erne en større frihed til at 'shoppe' mellem fag og uddannelsesinstitutioner; dette var blandt andet intentionen med valgfags-gymnasiet og taxameter-tilskuddet. Tiltag, der gav de unge mulighed for at 'stemme med fødderne', og gjorde uddannelsesinstitutionerne afhængige af de unges valg.

Set under ét er de unges institutionelle valgfrihed således øget gennem hele perioden. Retten til SU har mindsket de økonomiske barrierer, og den åbenlyse sortering af eleverne er søgt indskrænket, senest i forbindelse med afskaffelsen af egnethedserklæringen til gymnasiet. Flere unge kan i dag træffe flere valg i forbindelse med deres uddannelsesforløb, end de kunne tidligere. Hvert eneste valg er imidlertid rammesat af et system af vidtforgrenede, institutionelle betingelser; fx niveaukurv, karaktergennemsnit, dimensioneringsrammer og SU-regler. Mange af disse betingelser sætter sig imidlertid igennem på individplan, og det betyder, at det på mange måder er overladt til den enkelte unge at gelejde sig gennem uddannelsessystemet. En konsekvens af den historiske udvikling og institutionaliseringsproces er således, at uddannelsesvalget er blevet *individualiseret*, forstået på den måde, at det er den unge, der har ansvaret for sin egen valgproces. Dermed er det også, som Mathiesen er inde på, den unge, der har ansvaret, hvis processen går galt, fx. hvis den unge ikke får en uddannelse eller tager en uddannelse, der fører til arbejdsløshed. Det individuelle uddannelsesvalg, som de ti informanter oplever, de skal foretage, er på den måde udtryk for, hvordan de historisk, konstituerede betingelser viser sig for de unge som en subjektiv oplevelse af muligheder og begrænsninger.

Uddannelsessystemets udbud af uddannelser og de unges valg hænger imidlertid -trods de mange bestræbelser - fortsat ikke sammen. Der er fortsat et stort antal unge, der ikke får en videregående uddannelse eller oplever at blive afvist, når de søger ind på en. Og til forskel fra tidligere er også uddannelsesinstitutionerne begyndt at blive afvist af de unge, eksempelvis har uddannelser indenfor omsorg og naturvidenskab de seneste år haft problemer med at fylde deres studiepladser op.⁵² Samtidig tegner der sig problemer med at få de mange unge, uddannelsessystemet optog i 1990erne, afsat på arbejdsmarkedet. Mange nyuddannede universitetskandidater har problemer med at finde arbejde; for humanistiske kandidater gælder det op mod 45%.⁵³ 1980ernes problemer med arbejdsløse humanister synes således at gentage sig.

En konsekvens af de historiske institutionaliseringsprocesser er derfor også, at de unges individuelle uddannelsesvalg i stigende omfang italesættes som et samfundsmæssigt problem. Det er imidlertid et problem, der udlægges på forskellige måder. Hvis man ser på den aktuelle debat, sådan som den finder sted i det politiske system, i forskningen og i medierne, synes mindst tre forståelser af de unges uddannelsesvalg at gøre sig gældende. For det første et *funktionalistisk perspektiv*, der diskuterer de unges uddannelsesvalg i forhold til den funktion, de har i samfundet; herunder specifikt i relation til arbejdsmarkedet. For det andet et *modernitetsteoretisk perspektiv*, der forstår de unges uddannelsesvalg i relation til udviklingen af det senmoderne samfund og endelig et *ulighedsperspektiv*, der opfatter unges uddannelsesvalg som udtryk for samfundets sociale differentieringer. Jeg vil i det følgende præsentere og diskutere de tre perspektiver med henblik på at afdække, hvordan de forstår problematikken omkring de unges

⁵² Konkret statistik over den faldende søgning til omsorgsfagene findes blandt andet i Hutter & Katznelson (2003).

⁵³ 2004-tal (Kilde: www.ac.dk/index.asp)

uddannelsesvalg, samt hvordan de mener samfundet bør forholde sig til de unges valg. På denne baggrund vil jeg som afslutning på afhandlingen diskutere, hvordan mine egne analyser af unges uddannelsesvalg, kan bidrage til ny forståelse af unges uddannelsesvalg som et socialt problem, samt af hvilken betydning de historisk konstituerede rammer i uddannelsessystemet har for udviklingen af dette problem.

Det funktionalistiske perspektiv

Som påpeget i indledningen til denne phd.-afhandling, har der siden midten af 1990'erne været en tiltagende problematisering af de unges uddannelsesvalg, herunder specifikt af den tid, de unge bruger på at bevæge sig gennem uddannelsessystemet og ud på arbejdsmarkedet. Denne problematisering kan ses som udtryk for en funktionalistisk uddannelsesforståelse, som er baseret på en opfattelse om, at udviklinger andre steder i samfundet *nødvendiggør*, at uddannelsessystemet udvikler sig på en bestemt måde (Hansen 2003 s. 40). Hvis man ser på den historiske udvikling af uddannelsessystemet, sådan som den er blevet belyst tidligere i dette kapitel, så har den funktionalistiske uddannelsesforståelse på mange måder domineret den danske uddannelsespolitik fra efterkrigstiden og frem. Fra midten af 1990'erne og frem til i dag synes der imidlertid at være sket et skift i den funktionalistiske forståelse af, hvor samfundet bevæger sig hen, og dermed af hvilken udvikling i uddannelsessystemet, som de aktuelle samfundsforandringer *nødvendiggør*.

Korsgaard (1999) peger således på, at en ny 'globaliseringsdiskurs' slår igennem i den danske uddannelsespolitik i løbet af 1990'erne. Diskursen betyder, at uddannelse i stigende grad italesættes som en afgørende faktor for erhvervslivets konkurrenceevne i den fremvoksende, globale vidensøkonomi, og det resulterer i en helt ny uddannelsespolitisk sprogbrug. *"De gamle kerneord: lighed, fællesskab, proces, social retfærdighed, omfordeling af goderne blev skiftet ud med nye begreber som: valg, konkurrence, niveau, kvalitet, kompetence og produkt. (...) Der tales i stigende grad om, at skolen har som mål at højne kvalifikationsniveauet hos den fremtidige arbejdskraft. Skolepolitik er i højere grad end tidligere blevet en del af erhvervslivet"* (Korsgaard 1999 s. 137). En sådan sprogbrug kommer til udtryk i en række af de uddannelsespolitiske oplæg og redegørelser, der de seneste år er blevet udarbejdet dels af den tidligere SR-regering og den nuværende VK-regering, dels af en række af erhvervslivets organisationer som eksempelvis Dansk Industri (DI) og Kompetencerådet (se fx. Undervisningsministeriet 1997, Regeringen 2002, Dansk Industri 1997, Schultz 2002).

Den enslydende argumentation i disse redegørelser er, at samfundet er i gang med at omstille sig fra et industrisamfund, der producerer og handler med varer til et videnssamfund, der producerer og handler med viden. Udviklingen skyldes fremkomsten af nye teknologier, der har gjort mange produktionsformer mere videnskrævende. Dertil kommer, at globaliseringen af verdensøkonomien har medført en global arbejdsdeling, hvor de vestlige virksomheder i stigende grad beskæftiger sig med produktudvikling- og afsætning snarere end med manuel produktion. (Kolind 2000). Videnssamfundet forandrer dermed betingelserne i produktionen, og det må den enkelte nation nødvendigvis forholde sig til. 'Toget kører nu', som Schultz formulerer det (2002 s. 38).

Udfordringen for det danske uddannelsessystem bliver derfor at ruste den danske befolkning til den globale vidensøkonomi, hvor viden og uddannelse bliver centrale faktorer i produktionen. Redegørelserne argumenterer i denne sammenhæng for, at der er en direkte forbindelse mellem virksomhedernes økonomi og samfundsøkonomien. Hvis virksomhederne klarer sig godt skaber det 'øget vækst, øget beskæftigelse' og derigennem også større 'velfærd' (Regeringen 2002 s. 9). Nationen Danmark og de danske virksomheder har således en fælles interesse i at sikre en god konkurrenceevne, og det betyder, at det globale videnssamfund bliver et nationalt projekt (Undervisningsministeriet 1997). En konsekvens af videnssamfundet er desuden, at den globale konkurrence mellem lande også bliver en konkurrence mellem uddannelsessystemer. Internationale sammenligninger og rangordninger af de forskellige landes uddannelsessystemer bliver således centrale, uddannelsespolitiske redskaber. Flere af redegørelserne anfører det derfor som et problem, at det danske uddannelsessystem kun indtager middelhøje placeringer i internationale undersøgelser som fx den OECD-styrede PISA-undersøgelse, til trods for at det er 'et af verdens dyreste' (Regeringen 2002 s. 20).⁵⁴ Der er således ikke sammenhæng mellem kvalitet og økonomi, og mange af redegørelserne understreger derfor et behov for flere evalueringer og flere 'klare mål' i forhold til, hvad elever skal kunne på forskellige niveauer i det danske uddannelsessystem. Det skal være muligt at måle og siden hen sammenligne, hvad danske elever kan - og hvad det koster.

Udviklingen i retning af videnssamfundet betyder, at menneskelige ressourcer så som uddannelse og viden i stigende grad indgår som 'råstoffer' i produktionen. Problemet er imidlertid, at kombinationen af store ældreårsgange og små ungdomsårgange medfører, at der bliver færre af disse ressourcer i de kommende år. Virksomhederne kan således få problemer med at rekruttere tilstrækkeligt med kvalificeret arbejdskraft, og det betyder, at de unges uddannelsesvalg de kommende år bliver særligt udslagsgivende (Dansk Industri 1997 s. 8). Flere af redegørelserne peger derfor på et behov for, at få de unge hurtigt gennem uddannelsessystemet og ud på arbejdsmarkedet, sådan at de kan bidrage med deres kvalifikationer til den samfundsøkonomiske vækst. Kombinationen af det fremvoksende videnssamfund og den demografiske udvikling i befolkningen fører på den måde til, at den tid, de unge bruger på at uddanne sig, er kommet på den politiske dagsorden. Den tværministerielle rapport 'Kvalitet i uddannelsessystemet' er en af de rapporter, der for alvor satte fokus på 'de usynlige omkostninger', der er forbundet med unges uddannelsesvalg: *"Når de unge er under uddannelse, er de som udgangspunkt ikke en del af arbejdsstyrken. Denne er derfor mindre, end den kunne have været. Velstanden afhænger på bare lidt længere sigt af udviklingen i produktiviteten og arbejdsstyrken. Jo mindre arbejdsstyrke, jo mindre beskæftigelse og jo mindre velstand. Og hvis de unge er længe om at gennemføre deres uddannelse, nyder samfundet ikke i så mange år som muligt godt af de højere kvalifikationer, som følger af uddannelse"* (Undervisningsministeriet mfl. 1998 s. 113).

De unges uddannelsesvalg har således i følge denne rapport først og fremmest en funktion i forhold til at sikre erhvervslivets produktivitet, og derigennem også den samfundsmæssige velfærd. Den tid, de unge bruger på at uddanne sig, bliver i den henseende en samfundsøkonomisk omkostning, som må søges minimeret i størst mulig udstrækning. De

⁵⁴ PISA er en forkortelse for Programme for International Student assessment. Programmet undersøger og sammenligner hvert 3. år de 15-åriges skolefærdigheder i forløbigt 32 lande (www.pisa.oecd.org). For en introduktion til OECDs anbefalinger i forhold til det videregående se i øvrigt OECD (2004).

unge skal derfor helst gå 'den lige vej' gennem uddannelsessystemet uden at have et 'unødigt' tidsforbrug. Rapporten peger imidlertid på, at mange danske unge har 'krogede' uddannelsesforløb, der fører til et 'merforbrug' af tid, blandt andet fordi de unge venter for lang tid, inden de starter på en videregående uddannelse, de bruger tid på at skifte studie, de dobbeltuddanner sig, og de overskrider de normerede studietider. Danske unge har derfor en højere alder ved afslutningen af deres studier end unge i andre europæiske lande. Og eftersom den globale vidensøkonomi betyder, at konkurrencen på verdensmarkedet i stigende grad foregår som en konkurrence mellem uddannelsessystemer, så bliver de unges tidsforbrug også et problem for den danske konkurrenceevne. Rapporten mener derfor, det er nødvendigt at 'effektivisere' de unges tidsforbrug; blandt andet anbefaler man at optagelseskriterierne og SU-systemet omlægges, sådan at omkostningerne ved et 'unødigt' tidsforbrug bliver 'synligt' for de unge.⁵⁵ Samme argumentation går i igen i en række af de øvrige redegørelser. Hvis bare de unge gik igennem uddannelsessystemet uden 'unødvendigt tidsspilde', ville arbejdsstyrken 'stige' med op mod 80.000 personer (Regeringen 2002 s. 40, Dansk Industri 2000a s. 17).

Men det er ikke alene de unges tidsforbrug, der udgør et problem for de danske virksomheders konkurrenceevne. Det er også et problem, at de unges 'interesse' for naturvidenskab og omsorg er 'for svag', sådan at de unge fravælger at uddanne sig indenfor disse områder (Regeringen 2002). Områderne vil derfor blive særligt hårdt ramt af de fremtidige rekrutteringsproblemer. Problemerne med at rekruttere unge til de naturvidenskabelige og tekniske fag anses af både af de to seneste regeringer og af DI for at være de alvorligste, frem for alt fordi de teknisk og naturvidenskabeligt uddannede kommer til at udgøre 'nøglearbejdskraften' i den globale vidensøkonomi. Så selvom rekrutteringsproblemerne i specielt sundhedssektoren anerkendes, så mener DI, at de må løses gennem 'effektivisering'. Det sparsomme antal unge, der er, må gå til industrien (Dansk Industri 2000 s. 22).

Industriens problemer med at rekruttere tilstrækkeligt med kvalificeret arbejdskraft forstærkes yderligere af, at den vækst, der er i antallet af nyuddannede blandt andet som følge af uddannelsesekspansionen i 1990'erne, fortrinsvis sker indenfor de humanistiske fag. Fx blev der i 1999 optaget dobbelt så mange studerende på de humanistiske som på de naturvidenskabelige og tekniske uddannelser, og det er en udvikling, som DI finder 'helt uholdbar'. Organisationen argumenterer derfor for en øget politisk styring af de unges uddannelsesvalg. De tekniske og naturvidenskabelige fag skal 'prioriteres', både økonomisk i form af øgede bevillinger, og i forhold til antallet af lektioner indenfor disse fag i grundskolen og gymnasiet: *"Fokus bør i særdeleshed rettes mod tilgangen af højtuddannede teknikere og naturvidenskabsfolk. De er nøglearbejdskraften i mange af de hurtigt voksende industrivirksomheder. De er forudsætningen for dansk konkurrencedygtighed over nye industrinationer, der har helt andre traditioner for at fokusere på matematik, teknik og naturvidenskab. (...) Der skal ske en særskilt prioritering af de uddannelses- og forsknings, som udgør fundamentet for dansk økonomi, herunder de tekniske og naturvidenskabelige områder. Bevillingerne må ikke være for stærkt afhængige af tilfældige ændringer i de unges interesser"* (Dansk Industri 1997 s. 3 og 13).

⁵⁵ En mere indgående analyse af rapportens konklusioner kan læses i Hutters 1998, kap. 3.

Den forståelse af de unge, der gennemgående kommer til udtryk i det funktionalistiske perspektiv er således, at de unge først og fremmest udgør ressourcer for produktionen. Flere unge giver flere ressourcer, færre unge giver færre. Højtuddannede unge er mere værdifulde ressourcer end lavtuddannede. Tilsvarende er naturvidenskabeligt uddannede mere værd end humanistiske. Forståelsen af unge som ressourcer betyder, at de unge primært omtales i *kvantitative termer*. De tilhører de 'små ungdomsårgange' og deres valg resulterer i 'stigende' eller 'faldende' arbejdsstyrke. De har et 'unødigt tidsforbrug', som udgør en 'usynlig omkostning' for samfundet. De er 'for gamle', når de er færdige, og de har en 'for svag' interesse for de centrale, naturvidenskabelige fag. Kvantificeringen af de unge afspejler sig også i de metoder, som de inddragede redegørelser benytter sig af. De unges ressourcer er noget man kan beregne, fremskrive og forsøge at opskrive. Noget man kan evaluere og sammenligne med lignende resultater fra andre lande. Deres bevægelser kan tegnes ind på kurver som enten 'lige' eller 'krogede' forløb. Både det ordvalg og de metoder, som repræsentanterne fra det funktionalistiske perspektiv benytter sig af, synes således primært at være hentet i den økonomiske videnskab.

Denne forståelse af de unge betyder, at repræsentanterne for det funktionalistiske perspektiv først og fremmest vurderer de unges uddannelsesvalg i forhold til, hvorvidt, de kan bidrage til en styrkelse af det danske erhvervslivs position i den globale vidensøkonomi. Kan de ikke det, udgør de, som beskrevet, et samfundsmæssigt problem, som man politisk må forsøge at dæmme op for gennem forskellige politiske tiltag. Problemerne omkring de unges tidsforbrug og faglige interesser har derfor ført til, at omfanget af og rammerne for de unges valgfrihed er blevet sat til diskussion. Det kommer blandt andet til udtryk ved at VK-regeringen, der ellers har det som et erklæret mål at øge borgernes valgfrihed i relation til de offentlige systemer, i spørgsmålet om de unges uddannelsesvalg understreger, at forudsætningen for de unges valgfrihed er, at de vælger det, som erhvervslivet efterspørger: *"Friheden til valg af uddannelse forudsætter naturligvis, at man har de nødvendige forudsætninger, og at fremtidsudsigterne for faget synes gode. Det giver ingen mening at uddanne unge til arbejdsløshed samtidigt med, at der mangler arbejdskraft inden for forskellige sektorer. Uddannelserne skal således ikke blot understøtte erhvervslivets kompetence behov, men på væsentlige områder også dets rekrutteringsbehov. / Alle er forpligtet overfor helheden – både i valg af uddannelse og i den daglige indsats"* (Regeringen 2002 s. 14 og s. 9).

De unges valgfrihed er derfor betinget af, at de også 'forpligter' sig på at tage ansvar overfor 'helheden', hvilket altså i følge VK-regeringen vil sige erhvervslivets kompetence- og rekrutteringsbehov. Ellers giver de unges uddannelsesvalg 'ingen mening'. Forudsætningen for at den enkelte unge er i stand til at træffe et i denne henseende meningsfyldt valg er imidlertid, at de unge har adgang til information og viden om samfundets behov; fx om beskæftigelsessituationen og om de forskellige uddannelsers målsætninger. VK-regeringen forstår således først og fremmest de aktuelle problemer vedrørende de unges uddannelsesvalg som problemer, der skyldes, at uddannelsessystemet ikke oplyser og informerer de unge tilstrækkeligt om de samfundsmæssige konsekvenser af deres valg. Øges informationsniveauet, ja så vil det også blive muligt for de unge at træffe de rigtige valg. VK-regeringen har derfor i 2003 gennemført en omfattende vejledningsreform, der har som målsætning at 'øge kvalitetsniveauet' i den statslige vejledningsindsats, samt sikre en 'bedre sammenhæng mellem uddannelse og

arbejdsmarked' (Undervisningsministeriet 2003).⁵⁶ På den måde mener VK-regeringen, at det bliver muligt at 'fremme' de unges evne til at træffe 'holdbare valg', forstået som valg, den unge både er i stand til at gennemføre, og som bringer den unge hurtigt gennem uddannelsessystemet og ud til en plads på arbejdsmarkedet (Regeringen 2000 s. 15). Både i deres forståelse af de unges uddannelsesvalg og af, hvad der skal til for at løse de aktuelle problemer, synes VK-regeringen således at udgå fra en opfattelse af uddannelsesvalg som såkaldt 'rational choices'. Hvis bare informationsgrundlaget er i orden, så vil den enkelte unge også kunne træffe et valg, der er både meningsfuldt og holdbart i relation til samfundets behov.⁵⁷

DI mener imidlertid ikke, at øget information og vejledning alene kan løse problemerne omkring de unges uddannelsesvalg. Frem for alt fordi de unge ikke kun vælger uddannelse ud fra en forståelse af samfundets behov, men også på baggrund af deres egne 'personlige projekter'. Derfor mener DI, at det kræver mere grundlæggende ændringer af uddannelsessystemet at løse de aktuelle problemer omkring de unges valg. Som det er i dag er uddannelsesvalget ensidigt overladt til de unge, hvorimod 'uddannelsesmarkedets aftagere'; erhvervslivet, ikke har nogle indflydelse på dimensioneringen af de videregående uddannelser: "*Nogle betegner udviklingen som en overgang fra central planlægning til markedsstyring. Det er dog en misvisende betegnelse. Markedets efterspørgselsside – virksomhederne/aftagerne – fortrænges netop fra styringen. Det er heller ikke sådan, at den enkelte uddannelsessøgende selv bærer det fulde ansvar for konsekvenserne af uddannelsesvalget. / Efter DIs mening er det helt rimeligt at indskrænke de unges adgang til frit at vælge uddannelse gennem en dimensionering af uddannelsespladserne. Uddannelse er ikke bare et personligt projekt, men også et samfundsmæssigt projekt*" (Dansk Industri 1997 s. 74 samt 2000 s. 30).

DI ønsker derfor at gøre op både med de unges valgfrihed og med uddannelsesinstitutionernes ret til frit at dimensionerer deres optag. Organisationen efterlyser derfor dels uddannelsespolitiske initiativer, der lader de unge "*bære et voksende ansvar for valg af 'brødløse studier'*", fx i form af en omlægning af SU-systemet (Dansk Industri 1997 s. 10). Dels en omlægning af taxameter-ordningen, som efter DIs mening belønner uddannelsesinstitutionerne for at etablere 'modeuddannelser', der kan tiltrække mange studerende – og økonomiske bevillinger.⁵⁸ Dermed sætter DI grundlæggende spørgsmålstejn ved, hvorvidt de unge er i stand til at foretage valg, der også samfundsmæssigt set er rationelle. De unge vælger også uddannelser ud fra ønsket om 'selvrealisering' og personlig udvikling, og DI mener derfor, der er behov for en central dimensionering af de videregående uddannelser, der tager højde for fremtidens 'arbejdsmarkedetsbehov'. DI rejser på den måde et spørgsmål om, hvorvidt de unges uddannelsesvalg følger andre logikker end arbejdsmarkedets og uddannelsessystemets. Netop dette spørgsmål er helt centralt for det modernitetsteoretiske perspektiv.

⁵⁶ Vejledningsreformen implementeres pr. 1.8 2004.

⁵⁷ For en introduktion til rational choice-teorien's forståelse af unges uddannelsesvalg se Zeuner & Linde (1997 s. 16-17).

⁵⁸ Konkret ønsker DI (2000a), at antallet af beståede eksaminer kun skal tælle en tredjedel i forhold til tildelingen af økonomiske ressourcer.

Det modernitetsteoretiske perspektiv

Indenfor uddannelsesforskningen er problemerne omkring de unges uddannelsesvalg i de seneste år først og fremmest blevet kædet sammen med en række aktuelle udviklinger af livsvilkårene i det moderne samfund (Drotner 1991/2001, Mortensen 1998, samt Illeris mfl. 2002).⁵⁹ I følge repræsentanterne for det modernitetsteoretiske perspektiv har udviklingen af det moderne samfund således ikke bare medført, at produktionen er blevet mere vidensintensiv. Udviklingen har også betydet, at det enkelte menneske i stigende omfang er blevet 'kulturelt frisat' fra tidligere tiders faste normer og traditioner. Sted, stand, slægt, religion og til dels køn determinerer således ikke længere det enkelte menneskes sociale skæbne. I stedet er det i stigende omfang blevet overladt til det enkelte individ at vælge, hvordan vedkommende vil leve sit liv, og i sammenhæng med disse valg konstruere en sammenhængende identitet. Fælles for repræsentanterne for det modernitetsteoretiske perspektiv er derfor, at de mener, at unges uddannelsesvalg må forstås i sammenhæng med det identitetsarbejde, som udviklingen af det moderne samfund har pålagt de unge.

Den kulturelle frisættelse betyder endvidere, at valg og overvejelser over valg bliver et vilkår for det moderne menneske; man må *nødvendigvis* forholde sig til en række valg. Den enkelte har fået overladt et stigende ansvar for sit eget liv og er derigennem blevet objektivt individualiseret. Også i forbindelse med det modernitetsteoretiske perspektiv får man således indtryk af, at 'toget er kørt'. Det moderne menneskes livsbetingelser er ændret og den udvikling kan ikke føres tilbage. Illeris mfl. (2002) mener, at denne historiske udvikling i høj grad skyldes udviklingen af den kapitalistiske produktionsform. For det første fordi videreførelsen af 'det frie marked' forudsætter, at den enkelte forbruger realisere sig selv gennem en tiltagende mængde forbrugsvalg, og det er i høj grad disse markedsrelaterede valg, der skaber oplevelsen af en kulturel frisættelse. For det andet fordi produktionen i stigende grad organiseres som 'fleksibel kapitalisme', hvor medarbejderne selv skal forvalte autoriteten i arbejdslivet.⁶⁰ Også produktionen overlader dermed en mængde valg og ansvar til den enkelte.

Samtidig understreger repræsentanterne for det modernitetsteoretiske perspektiv, at udviklingen dermed ikke betyder, at en hver form for sociale normer og traditioner ophæves. Rent statistisk videreføres social placering i vid udtrækning fra forældre til deres børn. Den kulturelle frisættelse betyder imidlertid, at den fremherskende forståelse er, at det er noget den enkelte selv vælger. *"Den enkelte får indtryk af, at der er vide muligheder for at forme sit eget liv. Det spiller ingen rolle om man er søn af en oberst, datter af en sygehjælper osv – ansvaret er ens eget, og det gælder bare om at træffe de helt rigtige valg, der passer til netop ens egen personlighed"* (Illeris mfl. s. 22). Forfatterne understreger derfor, at den kulturelle frisættelse først og fremmest eksisterer på et *bevidsthedsmæssigt* plan, som en forestilling om, at man selv vælger sin livsbane.

⁵⁹ Fælles for de nævnte repræsentanter for det modernitetsteoretiske perspektiv er således, at de alle arbejder med at forstå de danske unges uddannelsesvalg med udgangspunkt i en række internationale modernitetsteoretikere (fx. Ziehe (1989), Giddens (1996) og Beck (1992)). Det er således først og fremmest på baggrund af deres fælles teoretiske udgangspunkt, at de nævnte repræsentanter manifesterer sig som et samlet perspektiv i den aktuelle debat. I forbindelse med deres konkrete analyser af unges uddannelsesvalg, er der dog også en række forskelle i den måde, som de anvender de fælles teorier på. Indeværende fremstilling skal i denne sammenhæng ses som et forsøg på at give en samlet fremstilling af det modernitetsteoretiske perspektiv.

⁶⁰ Begrebet 'fleksibel kapitalisme' hentes hos den amerikanske sociolog Richard Sennet (1998)

Udviklingen af det moderne samfund viser sig således ikke entydigt for den enkelte. Mange af de valg, det er overladt til den enkelte at træffe, synes både uoverskuelige og uigennemskuelige. På den ene side medfører den kulturelle frisættelse en oplevelse af muligheder og frihed. På den anden side er de mange muligheder også forbundet med usikkerhed og uigennemskuelighed. Det er svært at vide, hvad konsekvenserne af ens valg er, og moderniteten medfører derfor en oplevelse af *ambivalens* hos den enkelte, forstået som en følelsesmæssig oplevelse af forvirring og 'kognitiv dissonans' (Illeris mfl. 2002 s. 48). Den subjektive oplevelse af ambivalens hænger imidlertid sammen med ydre forhold. Drotner påpeger således, at moderniteten grundlæggende er modsætningsfyldt, "*fordi det grundlag den hviler på, nemlig markedøkonomien, hele tiden kræver forandringer og udvidelser*" (1991/2001 s. 40). De konstante forandringsprocesser åbner på den ene side en række muligheder, men fordrer på den anden side, at den enkelte kan omstille sig i takt med forandringerne.

Moderniteten afføder på den måde en modsætning mellem på den ene side selvstændighed og på den anden side afhængighed af en række markedsrelaterede betingelser. Den enkeltes selvstændighed og omstillingsparathed bliver i stigende grad central for produktionen, men samtidig har den enkelte ikke nogen indflydelse på, hvordan produktionen forvaltes og udvikler sig. Konsekvensen er, at det Drotner kalder 'det indre realitetstryk' øges (ibid s. 37). Tilsvarende peger Illeris på, at den subjektive oplevelse af ambivalens hænger sammen med, at sociale risici som fx arbejdsløshed og fattigdom i stigende grad individualiseres, og at sociale fællesskaber og institutioner derved mister betydning. Ansvar for hvordan livet former sig bliver et personligt anliggende, og derfor har den enkelte også kun sig selv at skyde skylden på, når noget går galt. De mange valg opleves som værende forbundet med personlig risiko, og den kulturelle frisættelse er derfor ikke alene forbundet med ambivalens, men også med angst for fiasko og nederlag.

Både den kulturelle frisættelse og oplevelsen af ambivalens og risici hænger således sammen med en generel udvikling af levevilkårene i de moderne, vestlige samfund. Fælles for repræsentanterne for det modernitetsteoretiske perspektiv er imidlertid, at de mener, at denne udvikling har særlige konsekvenser for de unge. Det hænger sammen med, at ungdommen er den periode, hvor den enkelte skal løsrive sig fra familien og danne en voksen identitet. Den kulturelle frisættelse slår derfor i særlig grad igennem her. Drotner peger i denne sammenhæng på, at unges 'psykologiske hovedopgave' er at afvikle de – ofte ubevidste - følelsesbindinger til forældrene og erstatte dem med følelsesmæssige relationer til andre (Drotner 1991/2001 s. 78-81). Unge skal danne en fra forældrene selvstændig identitet, samtidig med at de er afhængige af forældrene i denne proces. Ungdom er således forbundet med en grundlæggende ambivalens mellem løsrivelse fra og afhængighed af forældrene. Illeris mfl. mener desuden, at ungdommen tillige en kognitiv og biologisk udviklingsfase, som er forbundet med en fysiologisk 'modning' af hjernen, der muliggør abstrakt og kontekstafhængig tænkning. Denne biologiske udvikling afstedkommer en voksende trang til selvstændighed hos den unge, og det er forudsætningen for dannelsen af en selvstændig - og voksen - identitet.⁶¹

⁶¹ Illeris mfl. søger i denne sammenhæng at sammenskrive den udviklingsopfattelse, der kommer til udtryk i Piagets stadieteori med Eriksons identitetsteori. Begge teorier mener den menneskelige udvikling udspiller sig i faser, der er biologisk funderede og på hinanden følgende (Illeris mfl. 2002, kap. 2 og 3)

Repræsentanterne for det modernitetsteoretiske perspektiv tager på den måde udgangspunkt i nogle traditionelle psyko-dynamiske og kognitive forståelser af ungdom, men de videreudvikler dem også; blandt andet fordi, de mener, at disse teorier ikke medtænker de historiske udviklingsprocesser i det moderne samfund i deres forståelse af unges identitetsdannelse. Illeris mfl. (2002) peger således på, at ungdommen som en særlig udviklingsfase også hænger sammen med det uddannelses- og socialiseringsbehov, der opstår i relation til det kapitalistiske samfund. Fordi den kapitalistiske produktionsform fordrer en bestemt socialisering (det borgerlige individ) såvel som en bestemt kvalificering (til det individuelle lønarbejde), så opstår ungdommen som den livsfase, hvor det enkelte individ skal opnå den fornødne kvalificering og derigennem danne en voksen identitet. Denne udvikling betyder, at ungdommen udskilles som en særskilt, samfundsmæssig gruppe, der skal håndtere bestemte socialiseringskrav, og dermed også på mange måder har fælles livsbetingelser. Indenfor det modernitetsteoretiske perspektiv omtales unge derfor som 'de unge'; som en afgrænset, samfundsmæssig gruppe, der på mange måder oplever samfundsudviklingen anderledes end andre samfundsmæssige grupper.

De seneste årtiers udvikling på arbejdsmarkedet og den deraf følgende kulturelle frisættelse har imidlertid medført, at ungdomsfasen både tids- og indholdsmæssigt bredt sig, og det betyder, de unges 'udviklingsmæssige opgave' har ændret sig. En stabil og sammenhængende identitet er fortsat idealet for de unges identitetsdannelse, men identiteten må samtidig ikke ligge mere fast, end den kan omstille sig i takt med samfundets forandringsprocesser. De unge pålægges dermed et større 'identitetsarbejde'. De skal på én gang "*udvikle en nogenlunde fast og bæredygtig identitetskerne og samtidig praktisk og psykisk skal være i stand til at håndtere en kolossal omskiftelighed, et risikosamfund, hvor man aldrig kan være sikker på, at det der er gældende i dag også gælder i morgen*" (Illeris mfl. 2002 s. 56). Den kulturelle frisættelse betyder derfor, at den enkelte kastes ud i nogle vidtgående søge- og valgprocesser i forbindelsen med etableringen af en sammenhængende identitet. Illeris mfl. bruger betegnelsen 'selvorientering' omkring disse processer, fordi de netop handler om, at den enkelte orienterer sig i sin omverden med henblik på at finde sig - og ét - selv.

Unge i dag har således fået en opgave med at konstruere en sammenhængende identitet, og valget af uddannelse er i denne sammenhæng centralt. Det hænger først og fremmest sammen med, at udviklingen i uddannelsessystemet spiller en væsentlig rolle for etableringen af bevidstheden om kulturel frisættelse hos de unge. Illeris mfl. påpeger, at afskaffelsen af korporlig afstraffelse, mere uformelle omgangsformer og indførelsen af en udelt enhedsskole dels har givet den enkelte elev mere råderum, dels har betydet, at flere unge har fået mulighed for at gå i skole i længere tid. Men de selv samme processer har også "gjort det uigennemskueligt for børnene og deres forældre, hvad der foregår med hensyn til de overordnede funktioner som socialisering og sortering. (...) På den måde kommer skolen og uddannelsessystemet til at medvirke til at skabe en overordnet usikkerhed, forvirring og en masse illusioner. Man prøver at råde bod på noget af det ved at etablere forskellige former for erhvervs- og studievejledning, men det har – på godt og ondt – ikke den samme utvetydighed som den gamle håndfaste sortering" (Illeris mfl. 2002 s. 24).

Uddannelsessystemet udstyres her med en helt anden funktion end den, der kom til udtryk i det funktionalistiske perspektiv; nemlig at bidrage til en sortering og socialisering af de

unge. Den kulturelle frisættelse betyder imidlertid, at denne sortering er blevet mere uigennemskuelig, blandt andet fordi den i stigende grad foregår som erhvervs- og studievejledning. Valget af uddannelse opleves derfor umiddelbart som et 'kolossalt mulighedsfelt', formidlet gennem utallige håndbøger, brochurer, og uddannelsesstillæg. Den enkelte unge skal bare finde ud af 'hvad brænder jeg for' og så vælge (Ibid s. 57-59). Reelt er valget ikke så frit. For det første er den unge begrænset af sin identitetskerne; der findes fx uddannelser, som den enkelte ikke kan klare. For det andet indgår uddannelsessystemet som nævnt i mere overordnede samfundsmæssige sorteringsprocesser, som betyder, at de unge i kraft af deres uddannelsesvalg sorteres til bestemte samfundsfunktioner.

Drotner mener, at den aktuelle uigennemskuelighed i uddannelsessystemet også kan tilbageføres til, at uddannelsessystemet har to samfundsmæssige funktioner, der reelt står i modstrid til hinanden. På den ene side en 'dannelsefunktion'; skolen skal gøre *alle* elever kloge på sig selv, hinanden og verden, på den anden side en 'uddannelsesfunktion'; Skolen skal sortere eleverne til at varetage forskellige funktioner senere i voksenlivet. Drotner peger endvidere på, at moderniseringshastigheden forstærker uddannelsessystemets indbyggede modsætninger; *"Jo hastigere arbejdsmarkedet ændrer sig, jo vanskeligere bliver det inden for pædagogikken at skabe balance mellem ønsket om at stille alle lige (dannelsestanken) og kravet om, at alle skal sorteres (uddannelsestanken). Samtidig er det skolens udtrykkelige opgave at udføre denne vanskelige opgave"* (Drotner 1991/2001 s. 44).

Det er frem for alt denne indbyggede modsætning, der viser sig, når de unge skal vælge uddannelse. På den ene side får de unge at vide, at uddannelse er et gode, og at det er deres egen indsats, der former fremtiden. På den anden side er uddannelse også blevet stort set den eneste mulighed for at få del i samfundets goder, ligesom adgangs begrænsninger og manglen på praktikpladser ligger en række begrænsninger på, hvem der kan vælge hvad. Drotner påpeger derfor, at der i uddannelsessystemet eksisterer et stort gab mellem hvad, der er virkelighed og hvad, der er ideal, og det betyder, at mange unge forholder sig 'dobbel' til uddannelsesvalget. De undlader at tage stilling til, hvad de kunne tænke sig og søger at udskyde det endelige valg. På den måde undgår de også at blive skuffede, hvis deres planer ikke kan realiseres. Samtidig forestiller de sig alle sammen, at de 'på et tidspunkt' skal have et godt arbejde.

De unges uddannelsesvalg er på den måde gennemsyret af modsætninger både på det indre og det ydre plan, og det er frem for alt disse modsætninger, der medfører, at valget af uddannelse både bliver et subjektivt problem for den enkelte unge og et samfundsmæssigt problem. De subjektive problemer opstår, fordi en række unge, som følge af deres opvækst, har svært at danne en sammenhængende identitet, og derfor har svært ved at håndtere modsætningen mellem på den ene side de mange muligheder og på den anden side de uigennemskuelige begrænsninger. Disse unge bliver derfor 'senmodernitetens reflektive tabere' (Illeris mfl. 2002 s. 61). Det kan enten betyde, at de helt dropper ud af uddannelsessystemet, eller at de søger at vende tilbage til de traditionelle roller og mønstre, der blev ophævet i forbindelse med den kulturelle frisættelse, fx ved at søge mod erhverv med tydelige autoritetsforhold (Drotner 1991/2001, Mortensen 1998).

Andre unge har en tilstrækkelig stabil identitetskerne til at klare sig, men de har alligevel en underliggende følelse af, at deres liv ikke er helt så godt, som det kunne være. De er i tvivl om, hvad den rigtige uddannelse er for dem og vælger derfor uddannelse efter, hvor de oplever, de kan 'have det sjovt' og udvikle relationer med andre unge. Problemet er, at det kan være svært at have det sjovt hele tiden. Derfor er der også en fare for, at også denne gruppe har svært ved at finde sig tilrette i uddannelsessystemet (Illeris mfl. 2002). Endelig er der en gruppe af unge, der både har en tilstrækkelig konsistent identitetskerne, og som samtidig er i stand til at håndtere den kulturelle frisættelses mange forandringer og modsætninger. Denne gruppe er derfor også i stand til at håndtere valget af uddannelse, ligesom de også er i stand til at 'gå nye græsange', fx. ved at vælge nye kvalifikationsveje frem for de traditionelle, boglige uddannelser (Drotner 1991/2001 s. 100).

Det identitetsarbejde, som den kulturelle frisættelse pålægger de unge, er således også med til at differentiere de unge. En differentiering, der først og fremmest opleves subjektivt, ved at nogle unge oplever, de har svært ved at finde og gennemføre en uddannelse, og andre omvendt oplever, at frisættelsen åbner en række nye muligheder for dem. Differentieringen af de unge, og de subjektive problemer, den medfører, skaber imidlertid også en række samfundsmæssige problemer, i og med at en stor gruppe unge enten ikke får en uddannelse eller har meget vanskeligt ved at finde ud af, hvilken uddannelse, de skal vælge. Repræsentanterne for det modernitetsteoretiske perspektiv mener derfor, at der er behov for, at uddannelsessystemet i højere grad indrettes sådan, at det er i stand til at understøtte de unges identitetsarbejde. Illeris mfl. peger således på, at uddannelsessystemet må være i stand til at udbyde uddannelser, der giver alle grupper af unge mulighed for at kunne orientere sig i senmoderniteten og dens mange ambivalenser. Uddannelsessystemet skal således både give de unge tilbud, de kan vælge imellem og strukturer, de kan støtte sig til, ligesom det skal give mulighed for, at de unge kan pendle mellem tilbud og struktur: *"Der skal derfor være tale om et meget differentieret udbud, og der skal være en dobbelthed i mulighederne, der modsvarer ambivalenserne. Det betyder, at der både skal være mulighed for at vælge og sammensætte uddannelsesforløb for dem som vil og kan det, og nogle mere strukturerede og beskrevne forløb som de unge, der har svært ved at orientere sig i mangfoldigheden kan støtte sig til"* (Illeris mfl. 2002 s. 195).

Mortensen kommer på baggrund af sin undersøgelse frem til nogle af de samme overvejelser. De unge må på den ene side have plads til 'individuelle selvudfoldelser' og afprøvninger for at kunne danne en sammenhængende identitet. I den forbindelse mener Mortensen, at den politiske fokusering på de unges tidsforbrug er problematisk, fordi den ikke giver plads til de unges afprøvninger og opererer med en alt for snæver forståelse af kvalificering. Hun argumenterer i stedet for en anderledes kvalificeringsforståelse, der tager 'udgangspunkt i de unges virkelighed' og fx regner aktiviteter som rejser, højskoleophold og barselsorlov med i det samlede kvalificeringsforløb (Mortensen 1998 s. 145 – 147). På den anden side må uddannelsessystemet også kunne fungere som 'tryghedsbase' i relation til de unges identitetsdannelse, ikke mindst for de unge, der på grund af eksempelvis 'svage hjemmemiljøer' mangler en sådan base. Mortensen foreslår derfor, at valgfriheden i ungdomsuddannelserne begrænses. De mange og detaljerede valg kan ikke begrundes fagligt, men er alene med til at sende 'de unge af sted til forskellige livsløb'. I stedet bør ungdomsuddannelserne virke; *"et alternativ til hele denne valgverden, et sted, hvor de unge har 'helle'. Vi bør give dem et rum til det reflektive projekt"* (ibid s. 149).

Modsat det funktionalistiske perspektiv forstår modernitetsperspektivet grundlæggende samfundsudviklingen fra de unges perspektiv. De inddragede undersøgelser tager alle udgangspunkt i kvalitative interviews, indsamlet med henblik på at indkredse modernitetens 'subjektive betydning' for de unge. Interview-materialet gengives ofte som cases; som personlige historier med konkrete navne; fx 'Ditte- den bundne individualist', 'Peter – den utilpassede gymnasiast' og 'Susanne, der vælger det sjove'. Tilsvarende søger det modernitetsteoretiske perspektiv i vidt omfang at gengive de unges oplevelser med deres egne ord, og det betyder, at de konkrete analyser af unges valg først og fremmest er beskrivende og gengivende. Det, de unge siger, tages grundlæggende som udtryk for det, de unge gør. Hvis de unge siger, de vælger de uddannelser, de brænder for eller ud fra hvad de synes er sjovt, tages det grundlæggende for pålydende. Modernitetsteoretikerne søger ikke at 'gå bagom' de unges udtalelser, selvom de som skitseret har en forståelse af de samfundsmæssige betingelsers indvirkning på de unges subjektive oplevelser. Den erkendelsesmæssige interesse bliver derfor først og fremmest at 'oversætte' de unges oplevelser til det omkringliggende – ofte 'uforstående'- samfund.

Fokusset på de unges subjektive oplevelse af moderniteten medfører imidlertid, det modernitetsteoretiske perspektiv, trods betoningen af samfundsudviklingens betydning, både teoretisk og metodisk individualiserer de unge. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at de unge grundlæggende forstås som individer, der arbejder med at konstruere en identitet, ligesom deres uddannelsesvalg først og fremmest forstås som et led i deres 'selvorientering'. De differentieringer, som repræsentanterne kommer frem til i deres analyser, bidrager derfor først og fremmest til at indplacere de unge i relation til forskellige 'identitetstyper'. Har den unge svag eller stabil identitet, kan de håndtere forandringer eller kan de ikke? Tilsvarende forklares forskellene mellem de unge først og fremmest med, at de unge har forskellige psykiske og kognitive strukturer som følge af den opvækst, de har haft i deres familier. Afsættet i traditionelle, psykologiske teorier og begreber er imidlertid med til at individualisere de sociale forskelle og problemer, der følger af den aktuelle udvikling. Når nogle unge ender med at blive senmodernitetens tabere, så er det først og fremmest fordi, de ikke har en 'tilstrækkelig konsistent identitetskerne'. Derfor kan det modernitetsteoretiske perspektiv heller ikke forklare, hvordan de sociale forskelle, som den identificerer, produceres og reproducere, herunder hvad det er for en 'sorterende funktion', som uddannelsessystemet har i denne forbindelse. Netop forståelsen af den sociale ulighed og uddannelsessystemets rolle i de sociale reproduktionsprocesser, er imidlertid omdrejningspunktet for det sidste perspektiv, som aktuelt gør sig gældende i forbindelse med diskussionen af unges uddannelsesvalg; nemlig det perspektiv, jeg har valgt at betegne ulighedsperspektivet.

Ulighedsperspektivet

En lige og social retfærdig adgang til uddannelse har, som påpeget i den historiske gennemgang været en central uddannelsespolitisk målsætning helt tilbage til Ungdomskommissionens rapporter. Også i dag fylder diskussionen af 'den sociale arv' og 'restgruppen' meget i den offentlige debat omkring unges uddannelsesvalg. Det bliver fortsat fremført som et problem, at unge fra forskellige sociale lag ikke har de samme 'chancer' for at få en videregående uddannelse. Og der synes fortsat at være forhold, der stiller de unge 'ulige' i forhold til at vælge og gennemføre en videregående uddannelse. Men hvor belysningen af den sociale ulighed i uddannelsessystemet tidligere var et af de

dominerende perspektiver i uddannelsespolitikken, synes perspektivet i dag at være trængt noget i baggrunden af de to forrige perspektiver. Diskussionen af den sociale ulighed foregår i dag fortrinsvist i relation til forskellige forskningsmiljøer, og perspektivet fremstår derfor ikke som en teoretisk set entydig position. Til at belyse den aktuelle diskussion har jeg valgt inddrage Hansen (1995,1997 samt 2003), Andersens (1997)⁶², samt Lejre mfl.(2002).

Alle de nævnte undersøgelser tager udgangspunkt i, at der statistisk set er en skæv rekruttering til uddannelsessystemet. De unge, der kommer fra familier, hvor forældrene selv har en uddannelse, har større chancer for selv at få en uddannelse end de unge, hvis forældre ingen uddannelse har, og det er denne forskel på uddannelseschancer, der i følge ulighedsperspektivet udgør det største problem i forhold til unges uddannelsesvalg. En af dem, der har dokumenteret de ulige uddannelseschancer allermest indgående, er Erik Jørgen Hansen. I sin såkaldte 'generationsundersøgelse' (1995, 1997) har han således fulgt et repræsentativt udvalg af de elever, der i 1968 gik i 7. klasse frem til 1992, hvor de var 38 år. Hansen finder frem til, at der er stor forskel på, hvor meget uddannelse børn fra forskellige sociale klasser får. Over halvdelen af de børn, hvis forældre havde en lang eller mellemlang uddannelse, fik selv en uddannelse på dette niveau. Omvendt fik under 10 % af dem, der var vokset op hos ikke-faglærte forældre en lang eller mellemlang uddannelse. Set i forhold til hele generationen falder andelen, der får en videregående uddannelse, systematisk jo lavere uddannelse, forældrene har (Hansen 1995 s. 28). Forskellene i generationsundersøgelsen skal ses i lyset af, at den undersøgte generation er en demografisk set lille generation, der er vokset op i en 'fuldt udbygget velfærdsstat' i en tid, hvor uddannelseseksplosionen var på sit højeste, og som derfor har haft særligt fordelagtige vilkår i forhold til at tage en uddannelse (Hansen 1997 s. 12).

I forhold til den aktuelle diskussion er det naturligvis en begrænsning, at Erik Jørgen Hansens tal omhandler en generation, der traf deres væsentligste uddannelsesvalg for mere end 25 år siden. Hvis man inddrager nyere tal på området viser det sig imidlertid, at den sociale rekruttering til forskellige uddannelser forsat er skæv.

I 'Uddannelsesvalg efter 9. klasse' belyses uddannelsesvalgene for 2000 elever, der stod overfor at afslutte 9. klasse i 1996, og her kommer det frem, at 70% af de elever, hvis far har en lang eller mellemlang uddannelse, forventer at søge en gymnasial uddannelse. Ser man på børn af ikke-faglærte eller faglærte fædre gælder det kun 40%. Tilsvarende er der en sammenhæng mellem elevernes faglige skolepræstation og søgningen til de gymnasiale uddannelser. Fire femtedele af de fagligt stærke elever forventer at tage en gymnasial uddannelse mod bare en femtedel af de fagligt svage elever (Andersen 1997 s. 127 – 129).

Hvor Hansen og Andersen fokuserer på den manglende rekruttering af børn fra arbejderklassen, fokuserer Lejre mfl. på rekrutteringen til fire, såkaldte 'prestigefyldte'

⁶² UTA-forskningsprogrammet blev nedsat i 1995 i forlængelse af SR-regeringens handlingsplan 'Uddannelse til alle' fra 1993. UTA-programmet resulterede i fem rapporter, der fokuserede på forskellige aspekter af mødet mellem de unge og uddannelsessystemet og frem for alt søger at afdække hvilke barrierer, der er for at alle unge får en ungdomsuddannelse. 'Uddannelsesvalg efter 9. klasse' (Andersen 1997) er valgt, fordi det dels er den rapport, der mest indgående arbejder med et socialt ulighedsperspektiv, dels fordi den undersøger uddannelsesvalg for de unge, der afsluttede 9. klasse i 1996, hvilket en stor del af mine informanter også gjorde.

uddannelser i Danmark; jura, retorik, arkitekt samt HUMBAS på RUC.⁶³ Forfatterne kommer frem til, at mellem 60 og 70% af de studerende på disse uddannelser har forældre, som enten har en lang eller mellemlang uddannelse, samt at under 10 % af de studerende kommer altså fra det, man kan betegne som arbejderklassen (Lejre mfl. 2002 s. 59 – 68). Forfatterne kommer endvidere frem til, at der mellem de fire studier er stor forskel på, hvilket uddannelses- og beskæftigelsesretning, de studerendes forældre har. De arkitektstuderendes fædre er således de højst uddannede. 58% har en lang videregående uddannelse, heraf er 14% selv arkitekter. På jura tegner der sig et andet, men dog lige så tydeligt billede. Over 25 % af fædrene er chefer inden for handel og økonomi, og en femtedel af mødrene arbejder indenfor kontor og handel. Der er således både i forhold til uddannelsesniveau og i forhold til uddannelsesretning en signifikant sammenhæng mellem de studerendes uddannelsesvalg og så deres forældres.

I alle tre undersøgelser tegner der sig således et tydeligt billede af, at rekrutteringen til forskellige uddannelsesretninger og - niveauer socialt set er skæv. Modsat modernitetsteoretikerne mener repræsentanterne for ulighedsperspektivet imidlertid ikke, at man kan forklare de unges uddannelsesvalg ved at spørge de unge selv. De unges valg er forankret i bredere - og ofte tilslørede - sociale processer, og det er derfor nødvendigt at bryde med de unges egne kategorier, når de markante forskelle i rekrutteringen skal forklares. Perspektivets erkendelsesmæssige interesse er således at forklare og afdække de processer, der virker bagom ryggen på den enkelte unge. Som Hansen er inde på, så er forskningen ”*nødt til at finde de sociale mekanismer, som formodes at have ’produceret’ de observerede forskelle mellem de sociale klasser*” (Hansen 1997 s. 40). Forskningen må derfor tage udgangspunkt i teoretisk funderede kategorier og hypoteser frem for de unges umiddelbare italesættelser og beskrivelser.

De nævnte repræsentanter for ulighedsperspektivet benytter sig derfor udelukkende af statistiske metoder i forbindelse med deres undersøgelser af unges uddannelsesvalg. Dels fordi statistiske undersøgelser kan belyse kvantitativt store materialer og derved gøre det muligt at undersøge systematikken i den måde de sociale forskelle fordeler sig. Dels gør den statistiske metode det muligt at indkredse årsagssammenhænge, og derigennem forstå forskellige sociale fænomener i relation til hinanden. Alle tre undersøgelser baserer sig derfor på spørgeskemaer og/eller strukturerede interviews, der efterfølgende behandles statistisk. Ud over de unges besvarelser inddrager alle undersøgelserne desuden oplysninger hentet fra andre kilder end de unge selv. Således inddrager Hansen officielle opgørelser over forældrenes stillingsbetegnelser, Andersen inddrager klasselærernes vurderinger af de unges præstationer og Lejre mfl. sammenligner de unges svar med forskellige landsgennemsnit.⁶⁴

⁶³ Undersøgelsen er udarbejdet som speciale ved pædagogikstudiet på RUC, og har derfor ikke haft kapacitet til at analysere et materiale i samme størrelsesorden som Hansen og Andersen. I alt er undersøgelsen baseret på 307 spørgeskemaer fra hovedsagligt anden-årsstuderende på de fire studier. Undersøgelsen kan ikke i statistisk henseende siges at være signifikant (hvilket heller ikke har været intentionen, se endvidere Lejre mfl. 2002 s. 41-42). Når den alligevel vælges som repræsentant for ulighedsperspektivet skyldes det, at undersøgelsen diskuterer rekrutteringen til de videregående uddannelser på en afgørende ny måde på et, alt andet lige, bredt og metodisk velreflekteret materiale.

⁶⁴ Der er dog også en række forskelle på de statistiske metoder, de tre undersøgelser benytter. Hansens undersøgelse er således en såkaldt longitudinal kohorteundersøgelse, hvor han følger et repræsentativt udsnit af en fødselsgeneration over tid, Andersens undersøgelse bygger på en såkaldt stratificeret stikprøve, mens Lejre mfl. har benyttet sig af den Bourdieu-inspirerede korrespondens-analyse.

På baggrund af de statistiske beregninger kommer de tre undersøgelser, som beskrevet, frem til, at der er en systematisk, skæv rekruttering til de forskellige uddannelsesniveauer og - retninger. Spørgsmålet er så, hvad det er, der afstedkommer systematikken i de statistiske fordelinger? Eller sagt på en anden måde; hvad er det for en social mekanisme, der producerer sammenhængen mellem uddannelsesvalg og social baggrund? Ifølge Erik Jørgen Hansen skyldes den skæve rekruttering de forskelle, der gør sig gældende mellem forskellige sociale klasser. Teorien om sociale klasser er i udgangspunktet marxistisk, og udgår fra den antagelse, at et individs sociale gruppering bestemmes af vedkommendes indplacering i samfundets produktionsstruktur. Relationen mellem klasserne er præget af udbytning og er i udgangspunktet styret af interesse modsætninger (Hansen 1995). I det nuværende samfund foregår udbytningen i forhold til tre kapitalformer; økonomisk kapital, bureaukratisk (ledelsesmæssig) kapital og kundskabskapital. På denne baggrund mener Hansen, det er relevant at inddеле befolkningen i otte socialklasser.⁶⁵ Hvilken klasse, man konkret tilhører, afhænger af ens beskæftigelse, eftersom det er i produktionen udbytningen på og fordelingen af kapital finder sted.

Disse overordnede klasseforskelle fungerer også på 'mikroniveau' som en oplevelse af bestemte livschancer, hvilket vil sige som en oplevelse af, hvad der er mest sandsynligt, når man er placeret i produktionsstrukturen på en bestemt måde. Et eksempel er arbejderklassen, som historisk har haft mere usikre og ustabile ansættelser. Det har medført et kortsigtet, økonomisk perspektiv, som har afholdt dens medlemmer fra at uddanne sig. Uddannelseseksplosionen i 1960'erne, som betød at flere i arbejderklassen fik en uddannelse, skete derfor i en periode, hvor arbejderklassens levestandard blev markant forbedret. Problemet er, at det gjorde alle andre klassers levestandard også, og derfor ændrede de forskellige socialklassers uddannelseschancer sig heller ikke. I stedet for at tale om social arv, foretrækker Erik Jørgen Hansen derfor at tale om 'ulighedens reproduktion': *"Dermed tvinges vi nemlig til fokusering på de samfundsmæssige processer, der fører frem til, at samfundet fra generation til generation ikke alene opretholdes som ulighedsstrukturer, men tillige genskabes med ulige chancer blandt de enkelte individer"* (Hansen 2003 s. 118).

Også 'Uddannelsesvalg efter 9. klasse' har fokus på, hvad der skaber sammenhængen mellem uddannelsesvalg og social baggrund. Modsat Hansen mener Dines Andersen imidlertid ikke, at denne sammenhæng alene hænger sammen med forældrenes indplacering i beskæftigelsesstrukturen. Det handler også om den 'livsform' familierne har, forstået som de holdninger og værdiorienteringer, forstået som *"den lange kæde af små daglige påvirkninger i form af støtte, inspiration, diskussion og råd, de unge har fået fra deres forældre og andre i deres omgivelser"* (Andersen 1997 s. 162). Livsformen i opvækstfamilien efterlader således den unge med en bestemt holdning og et bestemt kendskab til uddannelse. Konkret vælger Andersen at belyse de unges holdninger i forhold til, hvorvidt de har en forståelse af, at det er vigtigt at få en uddannelse og siden hen et arbejde. Og set i dette perspektiv tilslutter hver ottende elev sig det, Andersen betegner som en 'ledighedsideologi', som betyder de ikke er motiveret for uddannelse og arbejde, og samtidig synes det er i orden at lade sig forsørge af det offentlige. Disse unge udgør

⁶⁵ De otte klasser Hansen på denne baggrund kommer frem til er; Professionerne (personer hvis erhvervsudøvelse er baseret på specialiseret viden og færdigheder), funktionærer med ledelse, selvstændige med ansatte, selvstændige uden ansatte, almindelige funktionærer, faglærte arbejdere, ikke faglærte arbejdere samt en klasse, der aldrig har haft arbejde (Hansen 1995 s. 254).

restgruppen i dobbelt forstand; de får ikke en kompetencegivende uddannelse, og de tager ikke de centrale uddannelsespolitiske budskaber til sig. Ledighedsideologien er særligt udbredt blandt to-sprogede drenge og blandt unge, hvis far er arbejdsløs. Statistisk set kan der således påvises en sammenhæng mellem opvækstmiljø og de unges uddannelses- og arbejdsmoral.

Lejre mfl. er enige i, at uddannelsesvalget hænger sammen med de holdninger og værdiorienteringer, den unge får i sit opvækstmiljø, men de inddrager i stedet den ulighedsteoretiker, der også er inddraget i denne afhandling; nemlig Pierre Bourdieu. Når unge med samme sociale baggrund orienterer sig på identiske måder, så skyldes det, at de er vokset op samme sted i det sociale rum. De ser på verden fra det samme perspektiv og har derfor den samme 'sociale stedsans' (Lejre mfl. 2002 s. 24). Den sociale stedsans kommer blandt andet til udtryk, når unge vælger uddannelse. Afhængig af hvor i det sociale rum, den unge er vokset op, vil der være forskel på hvilke uddannelser, den unge 'føler sig hjemme' (ibid s. 87). Eksempelvis viser undersøgelsen af studiekulturer på videregående uddannelser, at der er stor forskel på at vokse op i en kulturel middelklasse, hvor uddannelse kædes sammen med personlighedsudvikling og så at vokse op i en økonomisk middelklasse, hvor uddannelse primært betragtes som et instrument til at opnå en gunstig placering på arbejdsmarkedet. Unge fra forskellige klasser vil derfor have forskellige 'uddannelsesstrategier', og det er det, der skaber skævheden i den sociale rekruttering.

De tre repræsentanter for ulighedsperspektivet er således enige om, at det er forskelle i de forskellige sociale gruppers livsbetingelser, der er baggrunden for den skæve rekruttering i uddannelsessystemet. De forklarer imidlertid de sociale forskelle ud fra forskellige teoretiske forståelser og når derfor også frem til forskellige forståelser af, hvordan rekrutteringsproblemerne kan løses. Erik Jørgen Hansen mener således ikke, de eksisterende problemer kan løses ved at ændre på uddannelsessystemets udformning. For på trods af at den generation, som han har fulgt, traf deres uddannelsesvalg i en periode med omfattende uddannelsesreformer, så ændrede disse reformer som beskrevet ikke på forskellene mellem de forskellige klassers uddannelseschancer. Uddannelsesreformerne medvirkede derfor heller ikke til, at 'intelligensreserverne blev mobiliseret', sådan som det, som beskrevet i den historiske gennemgang, ellers var intentionen.

Som et led i forløbsundersøgelsen gennemførte Hansen således en verbal intelligencetest på de udvalgte elever, da de gik i 7. klasse. Hans konklusion er, at der allerede på dette tidspunkt var en statistisk sammenhæng mellem 'skolebegavelse' og social opvækst, i og med at eleverne fra professionsklassen klarer sig væsentlig bedre end børn af ufaglærte arbejdere. Men selv for den gruppe, der klarede sig bedst i testen, synes den sociale baggrund at være afgørende for deres videre chancer i uddannelsessystemet. Blandt den bedste tredjedel i verbalprøven i 7. klasse endte 49% af professionernes sønner med en lang, videregående uddannelse mod bare 10 % af de ikke-faglærtes sønner (Hansen 1995 s. 37). Uddannelsesreformerne har således ikke løst problemerne med den skæve rekruttering, men har i stedet bidraget til at videreføre dem. Dermed har de også bidraget til en 'økonomisk omfordeling den forkerte vej' i og med at de dårligst stillede via skatterne har finansieret længere uddannelser til de bedst stillede (Hansen 1997 s. 39). Hansen mener derfor, at problemerne omkring den skæve rekruttering kun kan løses

gennem grundlæggende sociale reformer, der giver de dårligst stillede den økonomiske tryghed, der som tidligere nævnt er forudsætningen for at de uddanner sig.

I følge Erik Jørgen Hansen hænger valget af uddannelse således sammen med økonomisk tryghed. Det forklarer imidlertid ikke, hvorfor nogle sociale klasser i kraft af deres opdragelse er bedre rustet til at opnå succes i uddannelsessystemet. Det mener Lejre mfl. skyldes, at selve uddannelsessystemet spiller en afgørende rolle i reproduktionen af de privilegerede klasser magt. Uddannelsessystemet og hele dets system af eksaminer, pædagogikker og undervisningsformer er simpelthen udformet på en måde, der gør det lettere for elever fra de privilegerede klasser at 'føle sig hjemme'. Et eksempel er udbredelsen af de såkaldte 'ekstra-curriculære' pædagogikker, der ikke sigter mod indlæringen af et bestemt pensum, men i stedet søger at involvere den studerendes erfaringer i konkrete projekter (Lejre mfl. 2003 s. 5).⁶⁶

De ekstra-curriculære pædagogikker forudsætter imidlertid, at eleverne er i stand til sprogligt at artikulere deres erfaringer på en måde, der giver mening i undervisningen, og her har elever fra den veluddannede, kulturelle middelklasse en fordel, fordi de ting, de taler om derhjemme, og de ting, der diskuteres i skolen, hænger sammen, og det er en af forklaringerne på, hvorfor der eksempelvis er så mange børn af arkitekter på arkitektstudiet. Lejre mfl. peger derfor på, at den ekstra-curriculære pædagogiks fokus på personlighedsudvikling fungerer som den kulturelle middelklassens sociale reproduktionsstrategi i og med, at den sikrer klassens egne uddannelseschancer samtidig med, at den holder andre klasser ude af uddannelsessystemet. Omvendt finder Lejre mfl. på jurastudiet en 'curriculær' didaktik, som betyder, at faget fremstår som et meget mere 'let afkodeligt fag' – også for studerende fra 'uddannelsesfremmede' hjem (ibid s. 119). Hvis den skæve rekruttering skal ændres, mener Lejre mfl. derfor, at de forskellige uddannelsers faglige præmisser i højere grad må ekspliciteres, sådan at det bliver muligt for andre end den kulturelle middelklassens børn at gennemskue, hvad der skal til for at opnå social succes i uddannelsessystemet.

Også 'Uddannelsesvalg efter 9. klasse' kommer frem til, at uddannelsessystemet tilgodeser en bestemt læringsform, som elever fra uddannelsesvante hjem har de bedste forudsætninger for at leve op til. De elever, der har det bedst med teoretisk læring, er også de elever, der klarer sig bedst fagligt, som af deres klasselærer vurderes at være mest gymnasieegnede og som også selv ønsker at forsætte i gymnasiet. Samtidig kommer de hyppigere fra hjem, hvor forældrene har en lang- eller mellemlang uddannelse. De elever, der befinder sig bedst ved praktisk læring er omvendt dem, der både af klasselæreren og sig selv vurderes som fagligt svage, som giver udtryk for at være skoletrætte, og som i mindst udstrækning overvejer gymnasiet. I stedet overvejer de skoletrætte elever at tage en kort praktisk uddannelse eller at droppe helt ud af uddannelsessystemet.

Andersen mener derfor, at uddannelsessystemet favoriserer den boglige læring og de boglige uddannelser, og at det fører til, at 'de fagligt svage' elever frasorteres sig selv. De har ikke lyst til at gå i skole ud over grundskoleforløbet eller ønsker at minimere, det

⁶⁶ Ekstra-curriculær pædagogik skal forstås parallelt med uddannelsessociologen Basil Bernsteins teori om 'usynlig pædagogik'. Tilsvarende skal 'curriculær pædagogik' forstås parallelt med Bernsteins begreb om 'synlig pædagogik', der dækker over pædagogikker, der har indlæringen af et eksplicit, fagligt pensum som sit udgangspunkt (Lejre mfl. 2002 s. 5).

tidsrum, de skal gå i skole fremover. Succes i uddannelsessystemet bliver dermed lig med en interesse for teoretisk læring. Det betyder, at der *"danner sig et hierarki af uddannelser ordnet efter boglighed. I stedet for en horisontalt ordnet vifte af ligeværdige muligheder, som de unge kan vælge mellem efter interesse (for indholdet), mødes de af en uddannelsesstige med vertikalt ordnede uddannelser"* (Andersen 1997 s. 156). Problemet er, at uddannelses- og erhvervsvejledningen viderefører dette uddannelseshierarki, fordi eleverne først og fremmest vejledes *til* fortsættelse i gymnasiet. Mange af de praktisk orienterede elever oplever derfor ikke, de kan bruge vejledningen til noget. Andersen mener derfor, at hvis sorteringsproblemerne i skolen skal løses, så må de eksisterende uddannelsesmuligheder ligestilles. Det betyder, at vejledningen i højere skal grad sikre *"at alle elever har et opdateret kendskab til i det mindste de dele af uddannelsesspekteret, som har relevans for den enkelte elev"* (ibid s. 174).

Ulighedsperspektivet går på den måde ind og forklarer nogle af de sociale sorteringsprocesser, som det modernitetsteoretiske perspektiv individualiserer, og som det funktionalistiske perspektiv slet ikke beskæftiger sig med. Samtidig er der en række aktuelle problemer omkring unges uddannelsesvalg, som ulighedsperspektivet ikke forholder sig til. Fx. forklarer ulighedsperspektivet ikke, hvorfor antallet af ansøgere fordobles i løbet af 1990'erne, til trods for at der ikke gennemføres nogle afgørende socialreformer i denne periode, og til trods for at både den individuelle studievejledning og de såkaldte 'ekstra-curriculære pædagogikker udbredes netop i dette tidsrum. Tilsvarende kan ulighedsperspektivet ikke forklare, hvorfor de unges interesse for de tekniske og naturvidenskabelige fag og for omsorgsuddannelserne svækkes i denne periode, samt hvorfor de unges tidsforbrug samtidig øges. Så selv om ulighedsperspektivet måske nok kan forklare, hvordan de sociale ulighedsstrukturer i samfundet reproduceres som følge af de unges valg, så kan det ikke forklare de aktuelle forandringer i de unges søgemønstre, samt hvilke sociale dynamikker, der afstedkommer disse forandringer.

Det hænger for det første sammen med, at ulighedsperspektivet teoretisk tager afsæt i en forståelse af, at der i samfundet findes 'sociale mekanismer', der medfører, at de sociale forskelle i samfundet har en tendens til at blive reproduceret. Problemet med dette udgangspunkt er imidlertid, at de teoretiske forståelser af sociale mekanismer derved automatisk bliver det, der forklarer de empiriske fund, frem for det, der skal undersøges. Når der kan iagttages en sammenhæng mellem social baggrund og uddannelsesvalg, udlægges det således som et udtryk for, at de sociale mekanismer, man kender fra teorien, virker bagom ryggen på aktørerne, sådan at de reproducerer de gældende sociale forskelle. På den måde kommer repræsentanterne for ulighedsperspektivet til at benytte sig af en cirkulær argumentation, som til syvende og sidst ikke belyser, hvilken betydning sociale mekanismer som socialklasser og livsformer egentlig har for de unges uddannelsesvalg – og om de overhovedet har nogen betydning. Tendensen til en cirkulær argumentation forstærkes endvidere af de statistiske metoder, som repræsentanterne fra ulighedsperspektivet benytter sig af. For i og med at den statistiske metode tager afsæt i på forhånd strukturerede spørgeskemaer, så kan de unge kun svare på de kategorier, forskeren på forhånd har besluttet sig for. De statistiske fordelinger bliver derfor reelt fordelinger i forhold til forskernes egne forforståelser, og det betyder, at det bliver meget vanskeligt at afdække hvilke udviklinger, der aktuelt finder sted i uddannelsessystemet, samt hvilken betydning disse udviklinger har for de unges uddannelsesvalg.

Unge uddannelsesvalg mellem lyst og nødvendighed

Den historiske udvikling såvel i uddannelsessystemet som på arbejdsmarkedet har betydet, at de unge har fået en opgave i forhold til at træffe et individuelt uddannelsesvalg. Denne udvikling har imidlertid også medført en række problemer, som er omdrejningspunktet for den aktuelle debat, der er blevet skitseret i dette kapitel. Problemerne ser imidlertid forskelligt ud alt efter hvilket af de tre inddragede perspektiver, som de anskues ud fra. Set ud fra *det funktionalistiske perspektiv* handler problemerne omkring de unges uddannelsesvalg først og fremmest om, at der ikke er sammenhæng mellem de unges valg og arbejdsmarkedets kvalifikationsbehov. Specielt anføres det som et problem, at de unge ikke i tilstrækkeligt omfang vælger de tekniske og naturvidenskabelige fag, som bliver grundlaget for det danske samfunds overlevelse som videnssamfund. Derudover er det et problem, at de unge, sammenlignet med andre videnssamfund, bruger for lang tid på at vælge og gennemføre en videregående uddannelse, og dermed kommer til at svække det danske erhvervslivs konkurrenceevne. Set ud fra *det modernitetsteoretiske perspektiv* handler problemerne omkring de unges uddannelsesvalg i højere grad om, at de unge, som følge af udviklingen af det moderne samfund, er blevet pålagt et stort identitetsarbejde, som betyder, at valget af uddannelse både er blevet en krævende og modsætningsfyldt proces. Og endelig peger *ulighedsperspektivet* på, at de unges valg, individuelle eller ej, reelt medvirker til at reproducere samfundets ulighedsstrukturer.

Den opfattelse, der er blevet udviklet i denne phd.-afhandling, muliggør heroverfor en fjerde forståelse af de unges uddannelsesvalg, som ser de unges uddannelsesvalg i sammenhæng med de sociale positioner, som de unge har indtaget og ønsker at indtage som følge af deres livsforløb. Det er en forståelse, der på mange måder integrerer de divergerende opfattelser af unges uddannelsesvalg, som kommer til udtryk i henholdsvis det modernitetsteoretiske perspektiv og i ulighedsperspektivet. Set ud fra teoriene om social positionering hænger den enkelte unges uddannelsesvalg således på den ene side sammen med den unges subjektive oplevelser af lyst og interesse, som virker som en drivkraft i forhold til, hvilke uddannelser, den unge søger at bevæge sig hen imod og hvilke, vedkommende søger at undgå. Samtidig er pointen ved positioneringsbegrebet, at de subjektive oplevelser af lyst og ulyst også er socialt konstituerede. Dels fordi de positioner, som den unge har indtaget gennem sit livsløb, har 'formet' og 'mærket' den unges krop, og dermed har medvirket til en konstituering af bestemte 'patterns of desires' og bestemte handlingsdispositioner. Dels fordi de systemer og hierarkier af positioner, der gør sig gældende i et bestemt felt eller landskab på et bestemt tidspunkt, også konstituerer en bestemt mulighedshorisont. Den enkelte unges drivkræfter konstitueres således også af, hvilke muligheder vedkommende oplever at have i uddannelsessystemet, og af hvordan disse muligheder forandrer sig.

Teoriene om social positionering muliggør derfor både en forståelse af, hvordan den enkelte unges subjektive drivkræfter konstitueres, og af hvilken social mobilitet, den unges drivkræfter resulterer i, samt af sammenhængen mellem de subjektive drivkræfter og den sociale mobilitet. Tilsvarende muliggør teoriene både en forståelse af den enkelte unges subjektive oplevelse af sit uddannelsesvalg såvel som den samfundsmæssige betydning af valget. Både de sociale felter og de unge bevæger sig således i og med hinanden, og det er frem for alt disse dynamikker og bevægelser, som teoriene om social positionering har gjort det muligt at indkredse. Og som analysen af de ti informanters valgprocesser påpeger,

så er det netop disse dynamikker, der er baggrunden for de aktuelle problemer omkring de unges uddannelsesvalg.

Hvis man ser på problemet omkring den manglende sammenhæng mellem de unges uddannelsesvalg og samfundets kvalifikationsbehov, så synes dette problem, set i relation til informanternes valgprocesser, først og fremmest at udspringe af en modsætning mellem de systemer af positioner, som informanterne konstituerer deres uddannelsesinteresser i relation til, og de systemer af positioner, som er tilgængelige for dem i uddannelsessystemet. For som påpeget i analyserne i kapitel 4, så er både informanternes oplevelser af lyst og interesse, såvel som deres oplevelser af at kunne positionere sig som kompetente subjekter, gennemgående knyttet til positioner, som de har indtaget udenfor det hierarki mellem boglige og ikke-boglige positioner, der aktuelt gør sig gældende i uddannelsessystemet. Det hænger dels sammen med, at mange af informanternes oplevelser af lyst og kompetence er konstitueret i relation til positioner, der fortrænges i uddannelsessystemets positioneringsspil. Det gælder fx de informanter, der oplever sig som mest kompetente i positioner, hvor de kan hjælpe andre, samt de informanter, der oplever størst lyst og størst kompetence, hvis de har mulighed for at benytte praktiske læringstilgange som fx erhvervspraktikker og virksomhedsbesøg. Dels hænger det sammen med, at størstedelen af informanterne konstituerer deres uddannelsesinteresser i relation til positioner, de indtager helt udenfor for uddannelsessystemet; nemlig i relation til deres fritidsinteresser. Det skyldes både, at fritidslivet muliggør flere forskellige læringstilgange, men også at mange af informanterne oplever, at en dygtiggørelse indenfor fritidslivet åbner muligheden for at opnå en privilegeret position på arbejdsmarkedet.

Det hierarki på arbejdsmarkedet, som uddannelsessystemet med sit system af boglige og ikke-boglige positioner sigter mod at indplacere de unge i, er derfor ikke det eneste hierarki på arbejdsmarkedet, som informanterne konstituerer deres uddannelsesinteresser i relation til. Gennem medierne oplever informanterne således, at hierarkierne på arbejdsmarkedet er under forandring, og at det kommer til udtryk gennem en række nye jobpositioner; fx stylist, rockguitarist og filminstruktør. Derfor har informanterne også en anden opfattelse af, hvad det er for et videnssamfund, der aktuelt er under udvikling end repræsentanterne fra det funktionalistiske perspektiv. For set fra informanternes synspunkt, så bliver det ikke den tekniske og naturvidenskabelige viden, der bliver afgørende for deres fremtidige positionering på arbejdsmarkedet, men i stedet hvorvidt de kan positionere sig indenfor noget, som andre gider se på – helst eksponeret gennem massemedierne.

De problemer, som aktuelt kommer til udtryk som en manglende sammenhæng mellem de unges uddannelsesinteresser og samfundets kvalifikationsbehov, hænger derfor først og fremmest sammen med en modsætning mellem de jobhierarkier, som informanterne oplever gennem medierne og så de jobhierarkier, som kvalificeringen i uddannelsessystemet er indrettet efter. For hvad er det for et hierarki, informanterne skal orientere sig mod, når de på den ene side får at vide, at en boglig uddannelse er den eneste vej til en privilegeret position, og samtidig kan iagttage, at social status og succes hænger sammen med helt andre former for kvalifikationer? Dermed sætter informanterne med deres uddannelsesinteresser også spørgsmålstegn ved, hvad det egentlig er for et kvalifikationsbehov, som kommer til at gøre sig gældende i det fremvoksende videnssamfund. For bliver det virkelig, som i indutrisamfundet, ingeniørerne, der kommer til at udgøre samfundets 'nøgearbejdskraft', eller bliver det snarere de nye medierelaterede

jobpositioner, der bliver grundlaget for den globale vidensøkonomi? Og hvad med de omsorgsuddannelser, som både underordnes i relation til uddannelsessystemets hierarkier og i relation til de hierarkier, som informanterne oplever gør sig gældende på arbejdsmarkedet? Kan det fremtidige kvalifikationsbehov på dette område løses gennem 'effektiviseringer', sådan som repræsentanterne for det funktionalistiske perspektiv foreslår, eller er disse 'effektiviseringer' tværtimod med til at gøre omsorgsfagene til uattraktive og underordnede positioner i de unges øjne?

Modsætningen mellem informanternes uddannelsesinteresser og uddannelsessystemets positioneringsmuligheder bliver imidlertid, om ikke ophævet, så i hvert fald indskrænket, som følge af den valgproces, informanterne gennemgår i årene efter gymnasiet. Som påpeget i analyserne i kapitel 5 hænger det frem for alt sammen med tre dynamikker, der på forskellig måde udvikler informanternes forståelse af deres muligheder i uddannelsessystemet, og som dermed virker konstituerende i forhold til informanternes uddannelsesvalg; nemlig oplevelsen af tidspres, afklaringen af fremtidige positioneringsmuligheder og etableringen af tilhør. Oplevelsen af tidspres konstituerer således en kropslig oplevelse hos informanterne om, at de skal afklare deres uddannelsesvalg inden 'al for lang tid'. Ellers risikerer de at havne i en position som én af dem, 'der aldrig kommer videre'. Også afklaringen af fremtidige positioneringsmuligheder medfører et pres på informanterne i retning af at tilpasse deres uddannelsesinteresser, sådan at det bliver muligt for dem at træffe et 'realistisk uddannelsesvalg', som de både er i stand til at gennemføre, og som også efterfølgende kan føre dem til et job på arbejdsmarkedet. Og endelig betyder presset i retning af at finde en uddannelse, hvor de føler sig hjemme, at informanterne må tilpasse deres uddannelsesinteresser i forhold til hvilke studieformer og studiemiljøer, de er i stand til at etablere et tilhør.

Det er således disse tre dynamikker, der medvirker til, at informanterne i årene efter gymnasiet tilpasser deres uddannelsesinteresser til de positioneringsmuligheder, der realistisk set synes at være for dem i uddannelsessystemet. Det skyldes frem for alt, at de tre dynamikker giver informanterne en kropslig oplevelse af, hvilke risici, der er på arbejdsmarkedet, hvis man ikke får en uddannelse, kommer for sent i gang med at uddanne sig, eller tager en uddannelse, der fører til arbejdsløshed. Og dermed medfører de tre dynamikker også, at informanterne ændrer deres forståelse af, hvilke positioner, der er privilegerede på arbejdsmarkedet og hvilke, der ikke er. For selv om positionerne som filminstruktør, sologuitarist og fysioterapeut virker attraktive, så er de kun attraktive, hvis de også fører til beskæftigelse. De kropslige oplevelser, som dynamikkerne virker i kraft af, konstitueres imidlertid på baggrund af de positioneringer, som informanterne oplever i deres omverden i forbindelse med deres uddannelsesvalg. Blandt andet som følge af deres forældres og studievejlederes spørgsmål, på baggrund af de beskæftigelsesprognoser, som formidles gennem medier og uddannelseshåndbøger, og på baggrund af den positionering, de oplever i relation til studiemiljøet og studieformen på de uddannelser, de vælger at starte på.

En vigtig pointe ved den empiriske undersøgelse er derfor, at den tid, informanterne bruger på at afklarer deres uddannelsesvalg, og som af det funktionalistiske perspektiv udlægges som et problem, samtidig er den tid, som gør det muligt for informanterne at træffe de 'holdbare uddannelsesvalg', som repræsentanterne fra det funktionalistiske perspektiv efterlyser. Det, informanterne bruger deres uddannelsespauser på, og den tid, de bruger i

denne forbindelse, er således ikke udtryk for, at de følger 'tilfældige interesser'. I stedet er det udtryk for, at informanterne forsøger 'at regne ud', hvordan de kan opføre sig som de 'rationelle agenter', som man fra politisk hold ønsker de skal være. Alle erfaringer og overvejelser, som informanterne gør sig i forbindelse med deres rejser, ufaglærte jobs, samtaler med forældre, læsning af uddannelsesstillæg og ved at gå på konkrete uddannelser, sigter således mod at sætte dem i stand til at træffe det valg, der 'realistisk set' giver dem de største chancer for at positionere sig på arbejdsmarkedet. De dynamikker, der konstituerer informanternes uddannelsesvalg, bidrager således også til, at informanterne gør uddannelsessystemets logikker og regimer til deres egne. Og set i dette perspektiv står informanternes tidsforbrug ikke i opposition til de aktuelle logikker og målsætninger i uddannelsessystemet. Tværtimod har tidsforbruget en vigtig funktion i forhold til at få logikkerne i uddannelsessystemet til at fungere. Det funktionalistiske perspektivs problematisering af de unges tidsforbrug bidrager i denne sammenhæng først og fremmest til at konstituere de dynamikker, der gennem oplevelsen af tidspres og risici på arbejdsmarkedet, tilskynder de unge til at træffe de valg, som samfundet har brug for.

De individuelle uddannelsesvalg, som informanterne træffer, indgår på den måde i konstitueringen af bestemte regimer og logikker i uddannelsessystemet, og det er frem for alt disse konstitueringsprocesser, der er baggrunden for de problemer, som henholdsvis det modernitetsteoretiske perspektiv og ulighedsperspektivet påpeger.

Det krævende og forvirrende 'identitetsarbejde', som informanterne i dette projekt oplever, hænger således ikke sammen med, at disse unge ikke har 'en tilstrækkelig konsistent identitetskerne'. Det 'arbejde', som informanterne oplever, har snarere karakter af at være et 'afklaringsarbejde', hvor informanterne som følge af de individuelle valg, de pålægges, skal forsøge at regne ud hvilke muligheder, de har i uddannelsessystemet. Og som analyserne i denne afhandling påpeger, er det ikke nogen let opgave. De dynamikker, der virker konstituerende for uddannelsesvalget, er således samtidig med til at gøre 'afklaringsarbejdet' uklart og ugennemskueligt.

For det første er forbindelsen mellem uddannelse og job blevet mere uklar, blandt andet som følge af globaliseringen. De positioner på arbejdsmarkedet, som informanterne orienterer sig mod, kan hurtigt ændre sig. Selv en fremgangsrig branche som IT-branchen kan pludselig blive ramt af regression, ligesom nye vækstområder kan opstå, fx som følge af offentlige investeringer. Derfor bliver det også meget vanskeligt for den enkelte at beregne hvilke jobchancer, forskellige uddannelser fører til. For det andet betyder optagelsesreglerne til de videregående uddannelser, at det i bund og grund er uforudsigeligt, hvilke uddannelser et bestemt karaktergennemsnit giver adgang til. For i og med at den adgangsgivende koefficient både afhænger af hvor mange, der søger ind og af hvilke eksamensgennemsnit, ansøgerne har, er det ikke muligt på forhånd at regne ud, på hvilke uddannelser man er sikker på optag. Endelig har uddannelsesekspansionen kombineret med udbredelsen af studieformen 'selvstudium' betydet, at den enkelte uddannelsessøgende i stigende grad overlades til sig selv, når vedkommende begynder på en videregående uddannelse. Kontakten til underviserne er begrænset, og den enkelte positioneres således først og fremmest som 'en i mængden', der selv er ansvarlig for at skabe en sammenhæng mellem uddannelsens faglige krav og sine egne forudsætninger. Oftest ved at sidde derhjemme, eftersom uddannelsesekspansionen, at dømme efter informanternes fortællinger, også har betydet, at lokalekapaciteten på mange uddannelser er stærkt begrænset.

Når mange af informanterne oplever uddannelsesvalget som krævende og forvirrende, så hænger det frem for alt sammen med, at ovennævnte uklarheder viser sig som en kropslig oplevelse af pres hos den enkelte. Det individuelle uddannelsesvalg, som er blevet konstitueret som følge af de historiske institutionaliseringsprocesser i uddannelsessystemet, har således ikke alene betydet, at den enkelte unge har fået til opgave at vælge en uddannelse. Det individuelle uddannelsesvalg har også betydet, at den enkelte har fået en opgave i forhold til at få sine subjektive 'patterns of desire' til at stemme overens med mulighederne i uddannelsessystemet. Eller sagt på en anden måde; en opgave i forhold til at få lyst til de uddannelser, det som følge af udviklingen på arbejdsmarkedet er blevet en 'praktisk nødvendighed' for vedkommende at tage. Og denne opgave indebærer et pres på den enkelte i retning af at forme, mærke og folde sig selv i overensstemmelse med de gældende logikker og regimer i uddannelsessystemet. Et pres, der yderligere forstærkes af, at de beskrevne uklarheder og risici i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet, gør det vanskeligt at skabe en sådan overensstemmelse. Derfor bliver det på mange måder den fremherskende logik omkring et begrænset tidsforbrug, der i sidste ende går ind og regulerer de unges uddannelsesvalg, i og med at den tvinger de unge til at træffe et valg, inden der er gået 'al for lang tid'.

Det pres og den logik, som uddannelsesvalget pålægger den enkelte, er således først og fremmest udtryk for den *selvregulering*, som følger af det individuelle uddannelsesvalg. Det identitetsarbejde, som repræsentanterne for det modernitetsteoretiske perspektiv påpeger, handler således ikke om at finde sig selv, men snarere om at forme og regulere sig selv. Dertil kommer, at denne selvregulering også har karakter af at være en *selvsortering*, i og med at det uddannelsesvalg, som den enkelte regulerer sig selv til at foretage, også er med til at sortere vedkommende til bestemte positioner i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. De muligheder, som den enkelte oplever i uddannelsessystemet, og som vedkommende søger at gøre til sine egne, hænger sammen med det positioneringsforløb, vedkommende har haft, og med de kapitalbesiddelser, som vedkommende har fået i dette forløb.

Og som påpeget i analysen af de ti informanters forløb, så betyder det, at nogle informanter oplever valget af videregående uddannelse mere risikofyldt end andre. De informanter, der kommer fra veluddannede hjem og/eller har været i stand til at positionere sig som kompetente elever i skolen, træffer således valg der, set i forhold til fremtidige beskæftigelsesudsigter, er mere risikofyldte, ligesom de i højere grad er i stand til at bruge selvudvikling og kompetencer erhvervet udenfor uddannelsessystemet som ressourcer i forhold til deres uddannelsesvalg. De informanter, der kommer fra familier, hvor en eller begge forældre er uden for arbejdsmarkedet og/eller har haft vanskeligt ved at positionere sig som kompetente elever, oplever omvendt uddannelsesvalget som mere risikabelt. Det hænger blandt andet sammen med, at disse informanter, som følge af deres hidtidige positioneringsforløb, oplever en større risiko for, at 'noget kan gå galt'. Derfor mærker de også et større pres i retning af at vælge en uddannelse, der fører til beskæftigelse, samt at minimere den tid, de befinder sig udenfor uddannelsessystemet. Derved kommer disse informanter også i højere grad til at gøre uddannelsessystemets logikker omkring tidsforbrug og om at matche arbejdsmarkedets kvalifikationsbehov til deres egne end de informanter, der er i stand til at træffe mere risikofyldte valg.

Den sortering, som følger af de unges uddannelsesvalg, medvirker således også til at reproducere de sociale uligheder i samfundet, præcis som repræsentanterne for ulighedsperspektivet påpeger. Men som analyserne i denne afhandling belyser, så foregår den sociale reproduktion i og med den selvregulering, som den enkelte unge pålægger sig selv som følge af det individuelle uddannelsesvalg. Det individuelle uddannelsesvalg er således ikke et symptom på mere underliggende, sociale mekanismer. Det individuelle uddannelsesvalg, og de dynamikker, det konstitueres gennem, er den måde, sorteringen foregår på. Når så mange af informanterne, som påpeget, ender med at gå i deres forældres fodspor, så hænger det først og fremmest sammen med, at det er den måde, det er muligt for dem, at skabe overensstemmelse mellem på den ene side deres subjektive 'patterns of desire', på den anden side de muligheder og uklarheder, de oplever i uddannelsessystemet i forbindelse med deres uddannelsesvalg. Ved at gøre det, de kender til fra deres hidtidige positioneringsforløb, oplever informanterne således, at de i størst udstrækning kan gøre brug af deres kapitalbesiddelser i form af eksempelvis sociale netværk, og dermed også får de bedste chancer for at træffe et succesfuldt uddannelsesvalg.

Det individuelle uddannelsesvalg er således ikke et spørgsmål om mere eller mindre valgfrihed til de unge, sådan som repræsentanterne fra det funktionalistiske perspektiv argumenterer for. Det individuelle uddannelsesvalg og de problemer, det aktuelt medfører, relaterer sig til den opgave i retning af at regulere og sortere sig selv, som samfundet pålægger de unge. Hvis de aktuelle problemer i forhold til unges uddannelsesvalg skal løses er det derfor først og fremmest et spørgsmål om at ændre ved denne opgave. For man kan med udgangspunkt i analyserne af de ti informanters forløb med rette diskutere, om det er hensigtsmæssigt alene at give de unge ansvaret for at håndtere de risici på arbejdsmarkedet, som den aktuelle globalisering medfører. Ligesom man kan diskutere det hensigtsmæssige i, at de unge som følge af uddannelsesekspansionen og udbredelsen af selvstudium som studieform i vidt omfang henvises til at tilegne sig det faglige pensum siddende alene hjemme hos dem selv. Endelig kan man diskutere det hensigtsmæssige i, at de kompetencer og interesser, som de unge konstituerer udenfor uddannelsessystemet, ikke i uddannelsessystemet anerkendes som ressourcer, men som noget der andetgøres, udgrænses og problematiseres.

Når det handler om valget af videregående uddannelse så er der, som Muriel i interviewet med Bourdieu påpeger, et spil i gang. Et spil, der handler om hvilke fremtidige positioneringsmuligheder, den enkelte unge får adgang til, og hvor der derfor både er meget at vinde, men også meget at tabe. Ikke mindst fordi det spil, der er i gang, på mange måder er uklart og uigennemskueligt. For valget af videregående uddannelse er et risikabelt sats, hvor mulighederne for social succes er uklare, og chancerne for at blive ramt af social elendighed er store. Derfor er valget af videregående uddannelse også først og fremmest et problem for de unge, som i forbindelse med dette valg pålægges at forme og regulere sig selv i overensstemmelse med de gældende logikker og regimer i uddannelsessystemet. Og dermed også pålægges at skulle håndtere det kropslige pres, som de aktuelle modsætninger og risici i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet medfører.

Resumé

Siden midten af 1990'erne har både politikere og eksperter gang på gang påpeget, at de unges uddannelsesvalg udgør et problem. Deres mange sabbatår, studieskift og fejlvalg betyder nemlig, at danske unge sammenlignet med udenlandske har 'et overflødigt tidsforbrug' i forhold til at gennemføre en erhvervskompetencegivende uddannelse. Konsekvensen er, at udgifterne til de unges uddannelse øges, samtidig med at den tid samfundet kan drage nytte af deres kvalifikationer reduceres. Set i dette perspektiv udgør de unges tidsforbrug derfor et voksende samfundsøkonomisk problem. Ikke mindst set i lyset af, at de nuværende generationer af uddannelsessøgende i demografisk forstand udgør nogle af de mindste ungdomsårgange i Danmarkshistorien.

De aktuelle redegørelser forstår først og fremmest de unges uddannelsesvalg som tal og bevægelser i nogle mere overordnede samfundsøkonomiske opgørelser og statistikker. Deres fokus er at beregne hvor mange procent af de unge, der gør hvad på hvor lang tid og til hvilke omkostninger. De unges uddannelsesvalg bliver i denne sammenhæng først og fremmest en kvantitativ størrelse, som det kan lade sig gøre at analysere oppefra og udefra. De unges subjektive oplevelser med at vælge en videregående uddannelse inddrages omvendt ikke. Og det betyder, at de mange redegørelser måske nok leverer et overblik over, hvor mange unge, der bevæger sig på hvilke måder i uddannelsessystemet, men til gengæld ikke giver en forståelse af, hvorfor de enkelte unge bevæger sig, sådan som de gør.

Udgangspunktet for phd.-afhandlingen 'Mellem lyst og nødvendighed' har været at undersøge, hvad de aktuelle problemer omkring unges uddannelsesvalg er udtryk for. Hvorfor er det så svært at vælge videregående uddannelse? Hvorfor tager det så lang tid? Hvad er baggrunden for at mange unge ender med at have 'krogede' uddannelsesforløb med 'overflødigt tidsforbrug' til trods for de problemer, sådanne forløb medfører? Og hvad med de unge, der går 'den lige vej' og starter med en videregående uddannelse umiddelbart efter de har afsluttet en ungdomsuddannelse, hvordan oplever de valget af videregående uddannelse? Hvad er det overhovedet, der har betydning for, hvordan valget af videregående uddannelse forløber? Og hvilken betydning har de rammer, som uddannelsessystemet opstiller i denne sammenhæng?

Med henblik på at besvare ovennævnte spørgsmål har jeg fulgt ti unge, fra de blev studenter fra det almene gymnasium i foråret 2000 og frem til foråret 2003. De ti unge er blevet udvalgt på baggrund af et indledende spørgeskema, som blev omdelt i henholdsvis en matematisk 3.g. klasse på et københavnsk gymnasium og en sproglig 3.g. klasse fra et gymnasium i provinsen. På baggrund af elevernes svar er de ti unge blevet udvalgt med henblik på at maksimere de sociale forskelle mellem dem i forhold til køn, social baggrund, hidtidige skoleerfaringer, faglige standpunkter, fremtidige uddannelsesplaner samt deres holdninger til og perspektiv på valget af videregående uddannelse. Herefter er de ti unge blevet interviewet tre gange i løbet af undersøgelsesperioden. Alle interviews er blevet gennemført som såkaldte narrative interviews i overensstemmelse med de principper, som er blevet udviklet af de tyske biografiforskere Peter Alheit og Frits Schütze. Det betyder, at udgangspunktet for interviewene har været at give de unge mulighed for at fortælle ustruktureret og ucensureret om deres oplevelser i forbindelse med

valget af videregående uddannelse, og at jeg som interviewer har tilstræbt at indtage rollen som en empatisk og interesseret tilhører. De ti unge har på den måde udgjort projektets informanter, i og med at det var dem, der havde en viden og erfaring, som jeg var interesseret i at få indblik i, og dermed også dem, der har udgjort undersøgelsens 'eksperter'.

Afhandlingens metodiske design er således udtryk for tre overordnede erkendelsesinteresser. For det første en interesse for *at give de unge en stemme*, som har betydet, at jeg har valgt at tage udgangspunkt i de unges egne fortællinger om deres uddannelsesvalg. For det andet en interesse for at undersøge *uddannelsesvalget som proces*, som har betydet, at jeg har valgt at følge udviklingen af de unges fortællinger og valgprocesser over en periode på tre år. Og for det tredje en interesse i forhold til *at maksimere og belyse social forskellighed*, som har betydet, at jeg har udvalgt de ti unge eksemplarisk på baggrund af en forståelse af, hvilke sociale forskelle, der aktuelt gør sig gældende i relation til unges uddannelsesvalg.

Analysen af hvad Schütze betegner som 'de centrale hændelsesforløb' i informanternes fortællinger, samt af hvordan deres valgprocesser udviklede sig i årene efter gymnasiet, rejste som udgangspunkt tre spørgsmål. For det første synes alle informanternes valgprocesser at tage udgangspunkt i en eller flere grundlæggende uddannelsesinteresser. Det rejste et spørgsmål om, hvordan disse grundlæggende uddannelsesinteresser er konstitueret, herunder hvilken betydning informanternes uddannelsesforløb har haft i denne sammenhæng. For det andet ændrede informanterne i løbet af undersøgelsesperioden deres forståelse af hvilke konkrete videregående uddannelser, de oplevede var mest hensigtsmæssige i forhold til at realisere deres interesser. Det rejste et spørgsmål om, hvilke sociale dynamikker, der var udslagsgivende for hvilke konkrete uddannelser informanterne rent faktisk vælger at søge ind på – og for hvilke uddannelser, informanterne undlod at søge. Endelig var det et gennemgående træk, at stort set samtlige informanter på tidspunktet for det sidste interview, enten var i gang med eller overvejede at søge en uddannelse, der på mange måder svarede til deres forældres uddannelse, enten i forhold til uddannelsens faglige indhold eller i forhold til uddannelsens længde. Det rejste et spørgsmål om, hvordan det kunne være, at informanterne i kraft af deres uddannelsesvalg på mange måder reproducerede deres sociale udgangspunkt, når de samtidig både i spørgeskemaerne og i de narrative interviews lagde så meget vægt på at vælge uddannelse ud fra, hvad de interesserede sig for og 'brændte' for?

Ingen af disse spørgsmål kunne umiddelbart besvares alene ved at se på de enkelte informanternes forløb. Efterhånden som analysen af informanternes forløb skred frem, voksede der derfor et behov frem for at foretage det, som sociologien Pierre Bourdieu betegner som 'et refleksivt brud', både med de unges fortællinger og subjektive fremstillinger af deres forløb. For at besvare de tre spørgsmål, som informanternes forløb rejste, var det i stedet nødvendigt at udvikle en analytisk optik, som gjorde det muligt at forstå informanternes forløb *i relation*; både til hinanden og til det uddannelsessystem, som alle forløbene foregik indenfor rammerne af. Dette refleksive brud førte til et fokus på, at forstå uddannelsesvalget som et udtryk for *social positionering*.

Den forståelse af begrebet social positionering, som lægges til grund for analyserne af de ti informanternes uddannelsesforløb, udvikles med udgangspunkt i henholdsvis Pierre Bourdieu

og Bronwyn Davies teorier. Udgangspunktet for begge teoretikere er, at de historiske konstruktionsprocesser i samfundet konstituerer og konstitueres gennem en bestemt social orden. Den sociale position betegner så det 'sted', hvor den enkelte befinder sig i relation til denne orden. Begge teoretikere opererer således med en rumlig og 'geografisk' forståelse af den sociale orden, som betyder, at de begge forstår den sociale orden som noget, den enkelte kan mærke og sanse i og med sin krop. For Bourdieus vedkommende konkretiseret i begrebet om sociale felter, som betegnelse for den måde, som de historisk konstituerede systemer af 'visions and divisions' etablerer sig som et rum af sociale kræfter, der virker konstituerende uanset hvilke agenter, der befinder sig i det. Og for Davies vedkommende konkretiseret i begrebet om landskaber, forstået som den måde den sociale orden etablerer sig som konkrete, sanselige 'steder', som 'mærker', 'folder' og 'indskriver' sig i de kroppe, der befinder sig i dem.

Både Bourdieu og Davies understreger, at sociale positioner ikke er noget, den enkelte frit kan vælge og vrage. Man fødes ind i en bestemt sammenhæng og får dermed en bestemt udgangsposition, som både vil præge den måde, man selv ser på sig selv, og den måde andre ser på én. Sociale positioner er på den ene side noget, man *positioneres til*. Både i kraft af det 'sted' man befinder sig, i kraft af den måde andre betragter én og taler om én og i kraft af de ressourcer; hos Bourdieu forstået som kapitalbesiddelser, som den enkelte har adgang til. På den anden side indebærer positioneringen også, påpeger Davies, at den enkelte *gør positionen til 'sin egen'*, i og med at vedkommende konstituerer sin subjektivitet i relation til positionen, og derigennem 'folder' og 'indskriver' sin krop i bestemte 'patterns of desire'. Social positionering betegner således både den måde, konkrete subjekter 'gør' den sociale orden, og det, den sociale orden gør ved dem.

Set ud fra teorierne om social positionering hænger den enkelte unges uddannelsesvalg således på den ene side sammen med den unges subjektive oplevelser af lyst og interesse, der virker som en 'drivkraft' i forhold til, hvilke uddannelser, den unge søger at bevæge sig hen imod og hvilke, vedkommende søger at undgå. Samtidig er pointen ved positioneringsbegrebet, at de subjektive oplevelser af lyst og ulyst også er socialt konstituerede. Dels fordi de positioner, som den unge har indtaget gennem sit livsløb, har 'formet' og 'mærket' den unges krop, og dermed har medvirket til en konstituering af bestemte 'patterns of desires' og bestemte handlingsdispositioner. Dels fordi de systemer og hierarkier af positioner, der gør sig gældende i uddannelsessystemet, også konstituerer en bestemt mulighedshorisont. Teorierne om social positionering muliggør således både en forståelse af den enkelte unges subjektive oplevelse af sit uddannelsesvalg såvel som af den samfundsmæssige betydning af valget. Tilsvarende muliggør teorierne både en forståelse af den enkelte unges subjektive drivkræfter, og af hvilken social mobilitet, den unges drivkræfter resulterer i. De sociale felter og de unge bevæger sig således i og med hinanden, og det er frem for alt disse dynamikker og bevægelser, som teorierne om social positionering gør det muligt at indkredse.

Med udgangspunkt i teorierne om social positionering er de ti informanternes valgprocesser blevet analyseret og relateret til hinanden med henblik på at besvare de tre spørgsmål, som arbejdet med det empiriske materiale rejste. Afhandlingens kapitel 4 er således en analyse af hvordan, og i relation til hvilke landskaber og hvilke systemer af positioner, informanternes gennemgående uddannelsesinteresser er konstitueret. Analyserne kommer frem til, at informanternes oplevelser af lyst og interesse, gennemgående relaterer sig til

positioner, som de har indtaget udenfor det hierarki mellem boglige og ikke-boglige positioner, der aktuelt gør sig gældende i uddannelsessystemet. Det hænger dels sammen med, at mange af informanternes oplevelser af lyst og kompetence er konstitueret i relation til positioner, der fortrænges i uddannelsessystemets positioneringsspil. Det gælder fx de informanter, der oplever sig som mest kompetente i positioner, hvor de kan hjælpe andre, samt de informanter, der oplever størst lyst og størst kompetence, hvis de har mulighed for at benytte praktiske læringstilgange som fx erhvervspraktikker og virksomhedsbesøg. Dels hænger det sammen med, at størstedelen af informanterne konstituerer deres uddannelsesinteresser i relation til positioner, de indtager helt udenfor for uddannelsessystemet; nemlig i relation til deres fritidsinteresser. Det skyldes både, at fritidslivet muliggør flere forskellige læringstilgange, men også at mange af informanterne oplever, at en dygtiggørelse indenfor fritidslivet åbner muligheden for at opnå en privilegeret position på arbejdsmarkedet.

Analyserne i afhandlingens kapitel 5 omhandler så en analyse af informanternes konkrete valgprocesser. Hvilke strategier anlægger informanterne i forbindelse med deres uddannelsesvalg, i hvilket omfang ændrer informanterne deres strategier og hvilke oplevelser af muligheder og begrænsninger i uddannelsessystemet relaterer strategierne sig til? Analyserne i kapitlet kommer frem til, at der aktuelt er tre sociale dynamikker, der på forskellig måde udvikler informanternes forståelse af deres muligheder i uddannelsessystemet, og dermed virker konstituerende i forhold til informanternes uddannelsesvalg; nemlig oplevelsen af tidspres, afklaringen af fremtidige positioneringsmuligheder og etableringen af tilhør.

Oplevelsen af tidspres konstituerer således en kropslig oplevelse hos informanterne om, at de skal afklare deres uddannelsesvalg inden 'al for lang tid'. Ellers risikerer de at havne i en position som én af dem, 'der aldrig kommer videre'. Også afklaringen af fremtidige positioneringsmuligheder medfører et pres på informanterne i retning af at tilpasse deres uddannelsesinteresser, sådan at det bliver muligt for dem at træffe et 'realistisk uddannelsesvalg', som de både er i stand til at gennemføre, og som også efterfølgende kan føre dem til et job på arbejdsmarkedet. Og endelig betyder presset i retning af at finde en uddannelse, hvor de føler sig hjemme, at informanterne må tilpasse deres uddannelsesinteresser i forhold til hvilke studieformer og studiemiljøer, de er i stand til at etablere et tilhør. De tre dynamikker betyder således, at informanterne bruger årene efter gymnasiet på at tilpasse deres uddannelsesinteresser til de positioneringsmuligheder, der realistisk set er for dem i uddannelsessystemet. Den tid, informanterne bruger i retning af at afklare og gennemføre deres uddannelsesvalg, står derfor ikke i opposition til de aktuelle målsætninger og logikker i uddannelsessystemet. Tværtimod bruger informanterne tiden på at tilpasse og regulere deres uddannelsesvalg i overensstemmelse med disse logikker.

Afhandlingen munder ud i en perspektivering af undersøgelsens konklusioner i relation til den problematisering af de unges uddannelsesvalg, som aktuelt sker fra tre perspektiver. Set ud fra *det funktionalistiske perspektiv*, som fremføres af regeringen og erhvervslivets organisationer, handler problemerne omkring de unges uddannelsesvalg først og fremmest om, at der ikke er sammenhæng mellem de unges valg og arbejdsmarkedets kvalifikationsbehov. Samt at de unge, sammenlignet med de unge i andre vestlige lande, bruger for lang tid på at vælge og gennemføre en videregående uddannelse. Set ud fra *det modernitetsteoretiske perspektiv*, som de seneste år er udviklet indenfor

ungdomsforskningen, handler problemerne omkring de unges uddannelsesvalg i højere grad om, at de unge, som følge af udviklingen af det moderne samfund, er blevet pålagt et stort identitetsarbejde, som betyder, at valget af uddannelse både er blevet en krævende og modsætningsfyldt proces. Og endelig påpeger det aktuelle *ulighedsperspektiv* indenfor den sociologiske forskning, at de unges valg, individuelle eller ej, reelt medvirker til at reproducere samfundets ulighedsstrukturer.

Set ud fra analyserne i denne afhandling er de aktuelle problemer i relation til unges uddannelsesvalg først og fremmest udtryk for den opgave, som samfundet pålægger de unge i retning af at regulere og tilpasse deres uddannelsesinteresser til de muligheder og behov, der er i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Eller sagt på en anden måde; en opgave i forhold til at få lyst til de uddannelser, det som følge af udviklingen på arbejdsmarkedet er blevet en, med Bourdieus ord, 'praktisk nødvendighed' at tage. Derfor er valget af videregående uddannelse også først og fremmest et problem for de unge, som i forbindelse med dette valg pålægges at forme og regulere sig selv i overensstemmelse med de gældende logikker og regimer i uddannelsessystemet. Og dermed også pålægges at skulle håndtere det kropslige pres, som de aktuelle modsætninger og risici i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet medfører. Hvis de aktuelle problemer i uddannelsessystemet skal løses er det derfor ikke et spørgsmål om mere eller mindre valgfrihed til de unge, men om at ændre på den opgave, som samfundet stiller de unge i forbindelse med deres uddannelsesvalg.

Litteraturliste

- Alheit, Peter (1993a); *"Das narrative interview – Eine Einführung"*, Arbejdstekster til voksenpædagogisk teoriudvikling nr. 11, Erhvervs- og Voksensuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter 1993.
- Alheit, Peter (1993b); *Changing Basic Rules of Biographical Construction: Modern Biographies at the End of the 20th Century*, Arbejdstekster nr. 10, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter 1993.
- Alheit, Peter (1994); *Taking the Knocks, Youth Unemployment and Biography – A qualitative Analysis*, Casell Education, London 1994.
- Alheit, Peter (1995); *Det biografiske spørgsmål – en udfordring til voksenuddannelse*, i Social Kritik nr. 36, årg. 1995.
- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj (1994): *Tolkning och reflektion – vetenskapsteori och kvalitativ metod*, Studentlitteratur, Lund 1994.
- Andreasen, Lars Birch mfl (1997); *Unge i uddannelse – valg og vurderinger af ungdomsuddannelserne. Delprojekt under forskningsprogrammet Uddannelse til alle*, Udviklingscenteret for Folkeoplysning 1997.
- Andersen, Anders Siig & Larsen, Kirsten (2001); *Det narrative, livshistoriske interview. Introduktion til Fritz Schützes teoretiske og metodologiske arbejde*, Småskift nr. 11, Livshistorieprojektet, Roskilde Universitetscenter 2001.
- Andersen, Dines (1997); *Uddannelsesvalg efter 9. klasse. Delprojekt under forskningsprogrammet Uddannelse til alle*, Socialforskningsinstituttet rapport 1997:3
- Andersen, Nina Blom (1999); *Valg af videregående uddannelse. At forstå praksis i et relationelt og historisk perspektiv*. Speciale på Pædagogik ved Roskilde Universitetscenter, efteråret 1999.
- Antoft, Rasmus & Thomsen, Trine Lund (2002); *Når livsfortællinger bliver sociologisk metode – en introduktion til det narrative, biografiske interview*, i Jacobsen, Michael Hvid, Kristiansen, Søren & Priur, Annick (red); *Liv, fortælling, tekst. Strejftog i kvalitativ sociologi*. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg 2002.
- Bay, Joi & Drotner, Kirsten (1986); *Ungdom, en stil, et liv*, Tiderne skifter, København 1986.
- Beck, Ulrich (1992); *Risk Society - Towards a New Modernisation*, Sage Publication, London 1992.
- Berg, Mogens (2001); *Vejene omkring Bologna – en historie om uddannelsernes internationalisering*, Uddannelse nr. 4, 2001
- Bourdieu, Pierre (1974); *Cultural Reproduction and Social Reproduction*, in Brown, Richard (red.), Knowledge, Education and Social Change, Tavistock Publications Limited, London 1974.
- Bourdieu, Pierre & Boltanski, Luc (1985); *Titel och Ställning. Om förhållandet mellan produktionssystemet och reproduktionssystemet*, i Broady, Donald (red), *Kultur och utbildning. Om Pierre Bourdieus Sociologi*, Universitets- och Högskolaämbetet. Forskning och Utveckling för högskolan (FoU-enheten). Skriftserie 1985:4.
- Bourdieu, Pierre (1990/1995); *The Logic of Practice*, Polity Press, Cambridge 1995.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loï J.D (1996); *Refleksiv Sociologi – mål og midler*”, Hans Reitzels Forlag, København 1996.

- Bourdieu, Pierre (1997); *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handleen*, Hans Reitzels Forlag, København 1997.
- Bourdieu, Pierre et al (1999); *The Weigth of the World. Social Suffering in Contemporary Society*, Polity Press, Cambridge 1999.
- Boye, Kirsten, Hansen, Hedvig Schou & Kiernana, Thomas Owen (2003); *Muligheder og barrierer for skolesucces i det almene gymnasium*, Projekt rapport fra Socialvidenskab, Roskilde Universitetscenter, foråret 2003.
- Bredsdorff, Nils (2001); *Diskursanalyser og diskursteorier – nogle overvejelser over diskursbegrebet*”, Skriftserie fra Roskilde Universitetsbibliotek nr. 36, Roskilde Universitetscenter 2001.
- Broadly, Donald (1998); *Kapitalbegrebet som uddannelsesociologisk værktøj*, i Bjerg, Jens (red); Pædagogik – en grundbog til et fag, Hans Reitzels Forlag, København 1998.
- Bruner, Jerome (1990/1998); *Act's of meaning*, Harvard University Press, London 1998.
- Burr, Vivien (1995); *An introduction to Social Constructionism*, Routledge, London 1995.
- Christensen, Jens Peter (1982); *Den højere uddannelse som politisk problem*, Samfundsvidenskabeligt Forlag, København 1982.
- Clarke, John & Jefferson, Tony (1976); *Working Class Youth Cultures*, in Mungham, Geoff & Pearson, Geoff (red.); *Working Class Youth Cultures*, Routledge Direct Editions, London 1976.
- Dansk Industri (1997); *Vidensamfundet – udfordringer for industrien og uddannelsessystemet*, Dansk Industri februar 1997
- Dansk Industri (2000a); *Slip talenterne løs*, Dansk Industri september 2000
- Dansk Industri (2000b); *Der skal to til tango*, Dansk Industri februar 2000
- Dansk Industri (2002); *Vind eller forsvind i den globale økonomi*, Dansk industri marts 2002
- Davies, Bronwyn (1998); *Psychology's subject: A Commentary on the Relativism/Realism Debate* in Parker, Ian (red), Social Constructionism, discourse and Realism, Sage Publication, London 1998.
- Davies, Bronwyn (2000a); *a body of writing*, AltaMira Press, Walnut Creek 2000.
- Davies, Bronwyn (2000b); *(in)scribing body/landscape relations*, AltaMira Press, Walnut Creek 2000.
- Bronwyn, Davies (2001); *Becoming Schoolgirls. The Ambivalent Project of Subjectification*, Gender and Education, Vol. 13, no 2
- Den Koordinerede Tilmelding; *KOT Hovedtal 2002*, Tilmeldingssekretariatet 2002.
- De økonomiske vismænd (2003); *Konjunktur Vurdering, uddannelse. Dansk Økonomi efterår 2003*, Det økonomiske råds formandskab, København 2003.
- Drotner, Kirsten (1991/2001); *At skabe sig – selv, ungdom, æstetik og pædagogik*, Gyldendal Uddannelse, København 2001.
- Garsdal, Stig og Limkilde-Kjær, Anita (1999); *De studerendes indtjening – en statistisk belysning af livsvilkårene*, Uddannelse nr. 3, 1999
- Gergen, Kenneth J. (1991/2000); *The Saturated Self. Dilemmas of Identity in Contemporary Life*, BasicBooks, US 1991.

- Giddens, Anthony (1984); *The Construction of Society*, Polity Press, Cambridge 1984.
- Giddens, Anthony (1996); *Modernitet og selvidentitet – selvet og samfundet under sen-moderniteten*, Hans Reitzels Forlag, København 1996.
- Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. (2000); *The Self We Live By. Narrative Identity in a Postmodern World*, Oxford University Press, NY 2000.
- Hansen, Erik Jørgen (1995); *En generation blev voksen*, Socialforskningsinstituttet, København 1995.
- Hansen, Erik Jørgen (1997); Perspektiver og begrænsninger i studiet af den sociale rekruttering til uddannelserne, Socialforskningsinstituttet, Rapport 97:17, 1997.
- Hansen, Erik Jørgen (2003); *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*, Hans Reitzels Forlag, København 2003.
- Halsey, A. H, Lauder, Hugh & Wells, Stuart (1997/2001); *The Transformation of Education and Society: An Introduction*, in Halsey et al.; *Education – culture, economy, society*, Oxford University Press, 2001, New York 2001.
- Haarder; Bertel (1988); *Perestrojka i uddannelsessystemet*, Uddannelse nr. 8. 1988
- Henningsen, Inge (1998); *Kønsdifferentierede adgangskrav på overgangen til de lange, videregående uddannelser*, Arbejdsrapport nr. 3 fra 'Køn i den akademiske organisation', Institut for Statskundskab, Københavns Universitet 1998.
- Horsdal, Marianne (1999); *Livets Fortællinger – en bog om livshistorier og identitet*, Borgens Forlag, København 1999.
- Hutters, Camilla (1998); *De krogede forløb*, speciale fra pædagogik ved Roskilde Universitetscenter, efteråret 1998.
- Hutters, Camilla (2001); *Mellem længsel og mestring*, i Hutters mfl.; *Bøjelighed og tilbøjelighed – livshistoriske perspektiver på læring og uddannelse*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde 2001.
- Hutters, Camilla og Katznelson, Noemi (2003); *Unge til- og fravalg af de sundhedsfaglige uddannelser og job*, i FOFU-nyt nr. 1+3, 5. årgang.
- Høeg; Peter (1993); *De måske egnede*, Munksgaard/Rosinante, København 1993.
- Højrup, Thomas (1983); *Det glemte folk. Livsformer og centraldirigering*, Statens Byggeforskningsinstitut, Hørsholm 1983
- Illeris, Knud (1999); *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*, Roskilde Universitetsforlag 1999.
- Illeris, Knud, Katznelson, Noemi, Simonsen, Birgitte og Ulriksen, Lars (2002); *Ungdom, identitet og uddannelse*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde 2002.
- Katznelson, Noemi (2004); *Udsatte unge, aktivering og uddannelse. Dømt til individualisering*. Phd.-afhandling fra Forskerskolen i Livslanglæring ved Roskilde Universitetscenter, foråret 2004.
- Kolind, Lars (2000); *Vidensamfundet*, Nordisk Forlag A/S, København 2000.
- Korsgaard, Ove (1999); *Kundskabs-kapløbet, Uddannelse i videnssamfundet*, Nordisk Forlag, København 1999.

- Krøjer, Jo (2003); *Det mærkede sted. Køn, krop og arbejdspladsrelationer*, phd.-afhandling fra Forskerskolen i Livslang Læring ved Roskilde Universitetscenter, foråret 2003.
- Lather, Patti (2000); *Against Empathy. Voice and Authenticity*, i *Kvinder, Køn og Forskning*, 9. årgang, nr. 4/2000, Sociologisk Institut København 2000.
- Lange, Jacob (1992); *Adgangsbegrænsning*, Uddannelse nr. 10, 1992.
- Lange, Jacob (1999); *Studier og økonomi – en balance mellem pisk og gulerod*, Uddannelse nr. 3, 1999.
- Lejre, Thomas, Petersen, Peter Engelbrekt og Thomsen, Jens Peter (2002); *Studiekulturer på lange videregående uddannelser*, Speciale fra Pædagogik ved Roskilde Universitetscenter, foråret 2002.
- Lindström, Margareta (1998); *Tradition och överskridande – en studie av flickors perspektiv på utbildning*, Sociologiska Institutionen, Lunds Universitet 1998.
- Mathiesen; Anders (2000); *Uddannelsernes sociologi*, Christian Ejlers Forlag, København 2000.
- Mathiesen, Anders (2002); *Sociologiske feltanalyser*, Research papers no. 8/2002 from The Department of Social Sciences, Roskilde Universitetscenter 2002.
- Mortensen, Mette (1998); *Kvinder der ville det hele og valgte*, Forlaget Fremad, København 1998.
- Munk, Martin D. (1999); *Livsbaner gennem et felt. En analyse af eliteidrætudøvers sociale mobilitet og rekonservationer af kapital i det sociale rum*, Sociologiska Institutionen, Lunds Universitet 1999.
- Munk, Martin D. (2002); *Livschancer og mobilitet. Forskellige kohorters vilkår*, Arbejdsrapport 20:2002, Social Forskningsinstituttet.
- Mørch, Line Lerche (1998); *Fremtidens ungdomsskole*, Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning, København 1998.
- Mørch, Sven (1985); *At forske i Ungdom – et socialpsykologisk essay*, Rubikon, København 1985.
- Mørch, Sven (1996); *Ungdomsliv – identitet og kultur?*, I Højholdt, Charlotte & Witt, Gunnar; *Skolelivets Socialpsykologi*, Unge pædagoger, København 1996.
- Nielsen, Jens Christian, Højholdt, Andy og Simonsen, Birgitte (2004); *Ungdom og foreningsliv*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde 2004.
- OECD (2004); *Reviews of National Policies for Education. University Education in Denmark – Examiner's Report*, The Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris 2004.
- Priour, Annick (2002); *Objektivering og refleksivitet – om Pierre Bourdieus perspektiv på design og interview*, i Jacobsen, Michael Hvid, Kristiansen, Søren & Priour, Annick (red); *Liv, fortælling, tekst. Strejftog i kvalitativ sociologi*. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg 2002.
- Regeringen (2002); *Bedre Uddannelser. Handlingsplan*, Regeringen juli 2002.
- Salminen, Minna Karlsson (1994); *Att berätta och tolka liv – Metodologiske problem i nyara life-history forskning*, UniTryck, Linköping
- Scousbo, Karen (1990); *Slangen i paradiset. Unges holdninger til fremtiden*, Institutet for fremtidensforskning og Undervisningsministeriet, København 1990.
- Schultz, Majken (2002); *Læring og kompetence i videnssamfundet*, Konferenceoplæg fra 'Innovation, kompetence og læring' Aalborg Universitetscenter 2000.

- Sennet, Richard (1998): *The Corrosion of Character. The personal Consequences of Work in the New Capitalism*, W.W Norton & Company Inc., New York 1998.
- Simonsen, Birgitte og Ulriksen, Lars (1998); *Universitetsstudier i krise – fag, projekter og moderne studenter*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde 1998.
- Strauss, Anselm L. (1987); *Qualitative Analysis For Social Science*, Cambrigde University Press, Cambrigde 1987.
- Søndergaard, Dorte Marie (1996): *Tegnet på kroppen*, Museum Tusculanums Forlag, Københavns Universitet 1996.
- Søndergaard, Dorte Marie (1999); *Destabilising Discourse Analysis – Approaches to Poststructuralist Empirical Research*, Working Paper no. 7. Køn i den videnskabelige organisation, Institut for Statskundskab, Københavns Universitet 1999.
- Søndergaard, Dorte Marie (2000); *Kønnet Subjektivering*, i Kvinder, Køn og Forskning, nr.1, 9. årgang, 2000.
- Trondmann, Mats (1999); *Bilden av en klassresa. Sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan*, Carlssons, Stockholm 1999.
- Trondmann, Mats & Bunar, Nihar (red) (2001); *Varkan ung eller vuxen: samhällat idag är jo helt rubbat*, Atlas, Stockholm 2001.
- Zeuner, Lilli & Peter Linde (1997); *Livsstrategier og uddannelsesvalg. En kultursociologisk undersøgelse blandt eleverne i matematisk gymnasium og htx*, servicereport, Socialforskningsinstituttet, 1997.
- Zeuner, Lilli (2000); *Unge mellem egne mål og fællesskab – værdier og valg blandt elever i de studieforberedende ungdomsuddannelser*, servicereport, Social Forskningsinstituttet 2000.
- Ziehe, Thomas og Stubenrauch, Herbert (1983); *Ny ungdom og usædvanlige lærerprocesser*, Politisk Revy, København 1983.
- Ziehe, Thomas (1989); *Ambivalenser og mangfoldighed*, Politisk Revy. København 1989
- Ulriksen, Lars (2001); *Den sociologiske dimension i pædagogikken*, Frydenlund, København 2001.
- Undervisningsministeriet (1990); *U91 – Det nye mønster i dansk forsknings- og uddannelsespolitik*, Undervisningsministeriet 1990.
- Undervisningsministeriet (1993); *Uddannelse til alle*, Undervisningsministeriet 1993.
- Undervisningsministeriet (1997); *National Competence. Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling*, Undervisningsministeriet 1997.
- Undervisningsministeriet mfl (1998a); *Kvalitet i uddannelsessystemet*, Undervisningsministeriet 1998.
- Undervisningsministeriet (1998b); *Det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner*, Undervisningsministeriet 1998.
- Undervisningsministeriet (1999); *Regionale uddannelsesmønstre i Danmark*, Undervisningsministeriet 1999.
- Undervisningsministeriet (2003a); *Vejledningsreformen - kort fortalt*, Undervisningsministeriet 2003.
- Undervisningsministeriet (2003b); *Unge kommer hurtigere i gang med en uddannelse*, Undervisningsministeriets Nyhedsbrev 31. oktober 2003.

Wenneberg, Søren Barlebo (2000); *Socialkonstruktivisme – positioner, problemer og perspektiver*, Samfundslitteratur, Frederiksberg 2000.

Willis, Paul (1977); *Fostran till lönearbete*, Röda Bokförlaget AB, Göteborg 1977.

Yndigegn, Carsten (2003); *Unge og regional identitet. Forventninger og indstilling til livsbetingelser i den dansk-tyske grænseregion*, Institut for Grænseregionsforskning, Aabenraa 2003.

Winther, Marianne Jørgensen & Phillips, Louise (1999); *Diskursanalyse som teori og metode*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde 1999.

Åkerstrøm Andersen, Niels (1994); *Institutionel historie. En introduktion til diskurs- og institutionsanalyse*, Forskningsrapport nr. 10, COS 1994.

Informationer fra Internettet:

- www.uvm.dk/statistik/si/maj04/nyheder
- www.uvm.dk/gymnasium/almen/lov
- <http://pub.uvm.dk/2002/kryds/gym>
- <http://presse.uvm.dk/nyt/pm/pm020404.htm?menuid=0515>
- www.retsinfo.dk
- www.ac.dk/index.asp