

DET 'SIKRE' VALG I EN UVIS FREMTID

EN SOCIOLOGISK ANALYSE AF UNGES MOTIVER FOR VALG AF UNGDOMSUDDANNELSE

Tilde Mette Juul



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

PH.D. AFHANDLING 2018

Ph.d. indleveret: 7. april 2018
Ph.d.-vejleder: Professor Palle Damkjær Rasmussen,
Aalborg Universitet
Ph.d.-bivejleder: Emeritus Hans Christian Dorf
DPU, Aarhus Universitet
Bedømmelsesudvalg: Prof. Annette Rasmussen, Aalborg Universitet
Docent, prodekan Stefan Lund, Linnéuniversitet
Lektor Lene Larsen, Roskilde Universitet

Ph.d. serie: Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet

ISSN: xxxx- xxxx

ISBN: xxx-xx-xxxx-xxx-x

Udgivet af:
Aalborg University Press
Skjernvej 4A, 2nd floor
DK – 9220 Aalborg Ø
Phone: +45 99407140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

© Copyright: Tilde Mette Juul
Trykt i Danmark af Rosendahls, 2018

ENGLISH SUMMARY

This dissertation is inspired by the political focus of recent years on the growing polarisation between upper secondary and vocational education programmes, with upper secondary school being the preferred choice of most students. The political discourse appears to embody a particular understanding of this situation. In part, this preference is often viewed from a national economic perspective which assumes that the fastest educational path ultimately delivers the highest possible return, and that education not directly applied in the labour market is a waste of time and money. Another component of this understanding is the notion that a correct and logical choice exists for each individual student; thus, simply identifying this choice in time can prevent students from dropping out, transferring to another course of study, or subsequently seeking a second education.

While existing research into the educational choices of young people primarily revolves around quantitative analyses of their educational paths, this dissertation seeks to *understand the motives for young people's educational choices and their selection processes in the transition from lower secondary school to upper secondary/vocational education*. This is done through examination of the selection processes from the perspective of young people, predominantly using empirical and qualitative methods. The purpose of the dissertation is two-fold. Firstly, it aims to understand how and why young people act, think and believe as they do in connection with their educational choices, thus enabling a critical examination of the understanding of young people's educational choices espoused in educational policy contexts. Secondly, the dissertation aims to identify societal changes, challenges and processes in connection with young people's educational choices, and thereby understand how societal circumstances determine the conditions and courses of action available to social groups and generations.

Chapter 1 comprises an introduction, thesis, methodological considerations and a description of the research field.

Chapter 2 provides a review of the study design, including a description of data collection methods and their relation to the methodology of the study. The empirical data consists of a questionnaire completed by 1,367 students in eighth and ninth grade, 20 focus group interviews involving a total of 102 eighth grade students, eight interviews with 16 parents, 17 interviews with 21 teachers and counsellors, 153 essays written by eighth grade students about their imagined future, and a longitudinal study in which 15 young people were individually interviewed three or four times over a three-year period.

Chapter 3 presents argumentation for the choice of theory and describes the most significant theories and associated concepts. The dissertation draws on multiple fields of theory – an approach is partly rooted in a desire to examine the thesis from more than one theoretical perspective, thereby allowing a discussion of the analyses. The broad analytical perspective of the dissertation also required the incorporation of multiple fields of theory for their various explanatory potentials. Four perspectives dominate the empirical analyses in Chapters 6, 7 and 8: 1) Weber's ideal types of action are used to characterise and categorise motives underlying educational choices. 2) Theories of late modernity (e.g. Giddens and Bauman) are used to understand the societal conditions for young people, families and educational organisations. 3) Theories of social reproduction (primarily Bourdieu) are used to understand and explain the connection between sociostructural conditions, the young people's social backgrounds, choices and orientations, and the importance of the pedagogical practices of parents, teachers and counsellors. 4) Carl Bereiter's theory of personal knowledge is used to identify and characterise young people's knowledge about education.

Chapter 4 comprises seven empirical narratives relating to young people's selection processes. The narratives, selected from 15 students who were followed in the longitudinal study, show the differences in how young people perceive and handle the selection process. They also reflect the special methodological value of the longitudinal study, which enables identification of aspects of the selection process that cannot be examined at a single point of contact. For example, it emerges that young people unconsciously create new selection narratives, and that their motivation is negotiated and adjusted along the way. The narratives are primarily descriptive in presentation and are subject to analysis in the subsequent chapters, where significant themes from these narratives are brought to the fore.

Chapter 5 is a historical analysis at the macro level. The analysis examines the importance of the structure and development of the educational system in young people's choice of upper secondary/vocational education, and in particular contributes explanations for the growing preference for upper secondary education. Theoretically, the section is primarily based on Margaret Archer's theory (1979) of the educational system's expansion, and builds empirically on legislation, national targets and research publications.

Chapter 6 examines the importance of parents' expectations regarding young people's educational choices, and which values parents view as important in the selection of education and occupation. The chapter also examines the extent and nature of guidance on educational choices in different families. A key point of focus is how parents' experiences, understanding and time available to spend with their children are essential to their ability to provide guidance.

Chapter 7 explores the assumptions of young people in connection with their choice of upper secondary/vocational education. The first section of the chapter examines young people's perception of the opportunities offered by the different educational choices available to them. This analysis shows that the perceptions can be both discursive and descriptive. The second section charts the varying nature and depth of young people's knowledge types. The interest and knowledge students bring with them to institutional counselling interactions are pivotal to the ultimate benefit of in-school counselling. The concluding analysis focuses on the Danish schooling system's "educational preparedness assessment" as a structural and symbolic barrier. The analysis shows that the assessment process itself can contribute to establishing symbolic barriers in a student's perception of the available choices.

Chapter 8 presents five ideal types that comprise the education- and job-related motives which inform young people's considerations in the selection process. The analyses reveal the conflicting expectations and intersecting pressures on young people, stemming from various discourses espoused through political rhetoric and legislation, as well as those emerging through pedagogical practices of counsellors, teachers and parents. The particular ways in which young people can legitimise their educational choices become clear here, while certain motives are deemed less worthy of consideration. The analyses also show how the motives of young people are created and change, which can uncover potential for the development of guidance and education.

The dissertation concludes that young people's motives and decision making processes are particularly influenced by an educational policy rationale and the structural possibilities within the educational system. However, there are also signs that young people are motivated in ways that are not necessarily situated within dominating understandings of rational decision making. These can be based on values which are not necessarily included in political logistics. They may also be decisions based on affective motives, and as such, considered less legitimate, such as feelings about what may be desirable in an unknown future. When understandings of young people's motives are limited to rationale-contingent discourses, it contributes to complicating decision processes for youth. Of course, decision making processes are more challenging for some individuals, and less so for others, depending on their potential, interests, and sociocultural background.

DANSK RESUMÉ

Afhandlingen tager udgangspunkt i de seneste års politiske bevågenhed omkring den stigende polarisering mellem gymnasiet og erhvervsuddannelserne i unges uddannelsesvalg, hvor gymnasiet er de unges førstevalg. De politiske diskussioner synes at have en særlig forståelse af unges valg. Dels bliver det ofte set i et samfundsøkonomisk perspektiv, hvor man antager, at den hurtigste uddannelsesvej i den sidste ende giver det størst mulige afkast, og at uddannelse, som ikke direkte anvendes på arbejdsmarkedet, er spild af tid og penge. Derudover er der en forestilling om, at der findes et rigtigt og logisk valg for den enkelte unge, og hvis dette bare afklares i tide, så vil omvalg, fravalg og dobbelte uddannelser kunne undgås.

Mens den eksisterende forskning i unges uddannelsesvalg primært er centreret omkring kvantitative analyser af unges uddannelsesveje, søger denne afhandling at forstå, hvad der ligger til grund for unges uddannelsesvalg og hvordan deres valgprocesser foregår i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse. Dette gøres ved at undersøge valgprocesserne med udgangspunkt i de unges perspektiv gennem hovedsagligt empirinære og kvalitative metoder. Afhandlingens formål er således for det første at forstå, hvordan og hvorfor de unge handler, tænker og mener, som de gør i forbindelse med deres uddannelsesvalg og dermed blive i stand til at udfordre de forståelser af unges uddannelsesvalg, der eksisterer i uddannelsespolitiske sammenhænge. For det andet er afhandlingens formål at få øje på samfundsmæssige forandringer, udfordringer og processer i forbindelse med unges uddannelsesvalg for at forstå, hvordan samfundsmæssige forhold betinger de vilkår og handlemuligheder, som samfundsgrupper og generationer har.

Kapitel 1 består af indledning, problemstilling, metodologiske overvejelser og en beskrivelse af forskningsfeltet.

Kapitel 2 er en redegørelse for undersøgelsesdesignet, hvor dataindsamlingsmetoderne vil blive beskrevet og diskuteret i relation til undersøgelsens metodologi. Empirien består af et spørgeskema besvaret af 1367 elever i ottende og niende klasse, 20 fokusgruppeinterviews med i alt 102 elever i ottende klasse, otte interviews med 16 forældre, 17 interviews med 21 lærere og vejledere, 153 essays skrevet af ottendeklasseelever omhandlende deres forestillede fremtid, samt et longitudinalt studie, hvor 15 unge er blevet interviewet individuelt 3-4 gange gennem tre år.

Kapitel 3 argumenterer jeg for valg af teori og beskriver de væsentligste teorier og dertilhørende begreber. Teoretisk trækker afhandlingen på forskellige teoriretninger. Det skyldes dels et ønske om at se problemstillingen fra flere

teoretiske perspektiver og dermed gøre analyserne åbne for diskussioner. Dels skyldes det afhandlingens brede analyseperspektiv, hvor det har været nødvendigt at inddrage flere teoriretninger, da de har forskellige forklaringspotentialer. Følgende fire perspektiver dominerer de empiriske analyser i kapitel 6, 7 og 8: 1) Webers idealhandletyper bruges til at karakterisere og kategorisere motiver for valg af uddannelse. 2) 'Senmoderne' teorier (bl.a. Giddens og Bauman) bruges til at forstå de unges, familiens og uddannelsesorganisationernes betingelser i samfundet. 3) Teorier om social reproduktion (primært Bourdieu) bruges til at forstå og forklare sammenhængen mellem samfundsstrukturelle forhold, de unges sociale baggrund, og deres valg og orienteringer, men også betydningen af den pædagogiske praksis som udøves af både forældre, lærere og vejledere. 4) Carl Bereiters teori om vidensformer benyttes til at identificere og karakterisere unges viden om uddannelse.

Kapitel 4 består af syv empiriske fortællinger om unges valgproces. Fortællingerne er udvalgt blandt 15 elever, som er blevet fulgt i det longitudinale studie. Fortællingerne viser, hvordan valgprocessen opleves og håndteres forskelligt af unge. Derudover viser det den særlige metodiske værdi, som det longitudinale studie har, da det giver mulighed for at få øje på forhold i valgprocessen, som ikke kan undersøges ved et enkelt nedslag. Eksempelvis træder det frem, at unge ubevidst løbende skaber nye valg-narrativer, og at deres motiver bliver forhandlet og justeret undervejs. Fortællingerne er primært deskriptivt fremstillet og vil være genstand for analyse i de efterfølgende kapitler, hvor væsentlige tematikker fra fortællinger bliver trukket frem.

Kapitel 5 er en historisk analyse på makroplan. Analysen undersøger, hvilken betydning uddannelsessystemets opbygning og udvikling har for unges valg af ungdomsuddannelse og bidrager særligt med forklaringer på den stigende tilgang til gymnasiet. Teoretisk tager afsnittet primært udgangspunkt i Margaret Archers teori (1979) om uddannelsessystemets ekspansion og bygger empirisk på lovgivning, målsætninger og forskningspublikationer.

Kapitel 6 undersøger, hvilken betydning forældrenes forventninger har for de unges uddannelsesvalg, og hvilke værdier forskellige forældre anser som væsentlige at tage udgangspunkt i, når der skal vælges uddannelse og erhverv. Derudover ses der nærmere på, hvor meget og hvordan, der vejledes om uddannelsesvalget i forskellige familier. Et centralt omdrejningspunkt er, hvordan forældrenes erfaringer, forståelser og tid til samvær skaber forudsætninger for at kunne 'vejlede'.

Kapitel 7 handler om de unges forudsætninger for valg af ungdomsuddannelse. Første del undersøger hvilke forestillinger de unge har om, og hvilke muligheder de ser i de forskellige ungdomsuddannelser. Her viser analysen, at forestillingerne både kan være diskursive og deskriptive. Anden del viser, hvordan unges vidensformer har forskellig karakter og dybde. I forhold til udbyttet af vejledningen i skolen viser det sig, at interesse og de vidensformer, som eleverne bringer med sig ind i de institutionelle vejledningssammenhænge, har en afgørende betydning. Den afsluttende analyse fokuserer på uddannelsesparathedsvurderingen som strukturel og symbolsk barriere. Analysen viser, at selve vurderingsprocessen kan være med til at sætte symbolske grænser for, hvad den unge oplever at kunne 'vælge'.

Kapitel 8 præsenterer fem idealtyper, som indrammer de motiver for uddannelse og job, som de unges valgovervejelser tager udgangspunkt i. Analyserne viser, hvordan unge befinder i et krydspres af modsatrettede forventninger som stammer fra forskellige diskurser, der blandt andet bliver formidlet gennem politisk retorik og lovning, men også udmøntes gennem den pædagogiske praksis af både vejledere, lærere og forældre. Her bliver det tydeligt, at der er særlige måder, hvorpå unge kan legitimere deres uddannelsesvalg, men også at der er motiver, som ikke gives meget plads. Analyserne viser ligeledes, hvordan unges motiver skabes og forandres, hvilket kan vise potentialer for udvikling af vejledning og uddannelse.

Afhandlingen konkluderer, at unges motiver og valgprocesser er særligt påvirket af en uddannelsespolitisk rationalitetsforståelse samt strukturelt betingede muligheder i uddannelsessystemet. Men på den anden side er der også spor af, at de unge tænker ud fra motiver, som overskrider de dominerende forståelser af det rationelle valg. Dette kan både være baseret på værdier, der ikke levnes plads til i den politiske forståelse eller det kan være affektive motiver, der er mindre legitime og som kan være baserede på fornemmelser for hvad, der vil være det ønskelige valg i en uvis fremtid. Når forståelsen af unges motiver begrænses til 'rationalitetsdiskurser', er man med til at gøre valgprocesserne vanskelige for de unge. Valgprocesserne er dog mere udfordrende for nogle unge end for andre, og dette er afhængigt af de unges potentialer, interesser og sociokulturelle baggrund.

FORORD OG TAKSIGELSER

'Ham er der bestemt Noget ved! Han er et godt Hoved! Men han gør ikke Noget!' – *Men derved var han Noget*' (Andersen, 1854). Sådan siger folket i eventyret 'Noget' af H.C. Andersen om den femte bror, 'raisonneuren', der mener, han har overgået sine fire brødre, da han erhverver sig ved at ræsonnere over de andres mere praktiske arbejde. Raisonneuren overlever de fire brødre; murstensproducenten, muren, arkitekten og iværksætteren, som efter tur har kæmpet sig til en bedre plads i samfundshierarkiet og de medfølgende privilegier. At blive ældst glæder raisonneuren, da han gerne vil have det sidste ord, men døden kommer dog også til ham til sidst. Da han står ved himmerigets port, vil englen ikke lukke ham ind, fordi han ikke har udrettet noget, hverken gennem sit erhverv eller gennem gode gerninger. Omstændighederne bliver dog formildet ved, at en fattig gammel kone fortæller, at hans bror dog har udrettet *noget* ved at forære mursten til hendes hus. Han bliver derfor ikke afvist, men sat til at stå foran porten og tænke over, hvordan han kan udrette noget for at få adgang til himmeriget.

Dette eventyr så jeg fremført som en del af et teaterstykke i Mungo Park Teater for nylig. Jeg ser tydelige paralleller mellem eventyrets problemstilling og denne ph.d. afhandling, som blandt andet vil vise, at den skarpe dikotomi mellem hånden og ånden, som eventyret italesætter, også er en stærk diskurs i vores samtid og har betydning for, hvad der af de unge bliver opfattet som et godt og 'rationelt valg'. Men det får mig også til at tænke over, om mit eget omfattende arbejde med at sidde og ræsonnere over unges uddannelsesvalgprocesser har nogen 'public service'-funktion. En kær kollega sagde til mig, da jeg for nyligt bekymrede mig om afhandlingskvalitet: *'bare rolig, det er kun mødre og bedømmelsesudvalget, som læser en ph.d. afhandling'*, med henvisning til, at jeg ikke skulle bekymre mig over, om nogle ville opdage, at jeg ikke er 'noget'. Jeg håber dog, at denne afhandling vil blive læst af andre og brugt som afsæt for diskussioner om uddannelse og pædagogik i relation til unges uddannelsesvalg, og at *mit* ord ikke bliver det sidste. Imens vil jeg selv glæde mig til at kunne bruge mere tid på praktiske opgaver, så som at gøre hovedrent, luge blomsterbed og oliere terrasser.

Inden jeg slutter af, skylder jeg en kæmpe tak til alle de mennesker, som har været med til at gøre denne ph.d.-afhandling til en realitet:

Tak til Region Hovedstaden for økonomisk støtte til projektet.

Tak til alle unge, lærere, vejledere og forældre, som har stillet op til interviews. Særligt tak til de 15 unge, som gennem tre år har stået til rådighed, når jeg har kontaktet dem på alle mulige tidspunkter.

Tak til Mette Pless og Noemi Katznelson for samarbejdet om projektet 'Fremtidens Valg og Vejledning', som er knyttet sammen med dette ph.d. projekt.

Tak til mine vejledere Palle Rasmussen og Hans Dorf for kritisk nærlæsning og gode råd, men også for at være pragmatiske når tiden var til det, hvilket jeg tror, man bliver bedre til i takt med, at man bliver ældre og 'klogere'.

Tak til Susanne Murning og til Niels-Henrik for hjælp til gennemlæsning.

Tak til Louise Yung Nielsen for at læse korrektur og for altid at respondere på læste tekster med 'det er så flot, Tilde'.

Tak til min kontormakker Arnt Louw for hyggeligt selskab og faglig sparring omkring afhandlingens temaer. Men også for at disciplinere mig til at skrive (gennem eget eksempel) ved selv at sidde og hamre løs på tastaturet dagen lang. Til tider også har det dog været på vippen til at give mig lavt selvværd pga. egne manglende fremskridt.

Tak til den kendte forsker Astrid Lundby for opbakning og for altid at hjælpe mig med at finde på titler.

Tak til alle mine nuværende og tidligere kollegaer på Center for Ungdomsforskning for faglig inspiration og altid positivt humør.

Tak til ph.d. kollegaer i Sydhavnen for sparring og selskab. Særligt tak til Randi, Andreas, Jamshid, Anne, Hui, Mira og Lone.

Tak til Linnéuniversitetet for at give mig mulighed for at komme på forskningsophold.

Tak til Pernille Melbye Brix for hjælp til layoutet i denne besværlige template.

Tak til Thomas Kruse, Eva Skovgren og Thomas Brahe for at springe til som korrekturlæser-vikarer i sidste øjeblik.

Tak til min datter Anna for at lægge tidsplaner for mig de sidste tre måneder og jævnligt sige 'tjep, tjep, tjep mor – bliv nu færdig'.

Tak til min søn Jonas for at være min rengøringsmand det sidste halve år og for altid stille op med en hjælpende hånd til madlavning og indkøb.

Tak til min søn Carl for altid at være i godt humør og for at servere pandekager og kaffe på mit arbejdsværelse.

Tak til min mand Anders for delvist at forsørge mig og acceptere manglende omsorg – især når han har haft mandeinfluensa. Og tak for hjælp til korrekturlæsning i sidste sekund og for altid at bakke mig op.

Tak til min mor, Hanne for altid at stå klar til at tage på biblioteket og hente bøger til mig.

Tak til bestyrelsen og ansatte i Hillerød Svømmeklub for at overtage mine formandsopgaver de sidste tre måneder af min skriveproces.

Tak til mit mastersvømmehold for træningsselskab, når hjernen skulle luftes.

Tak til resten af min familie og venner for stiltiende at acceptere mit periodiske fravær. Det gælder dog ikke medlemmerne af Den Kække Fjerbold, som ikke er stille. Dem må jeg nøjes med at takke for, at jeg endnu ikke er ekskluderet af klubben, og at de stadig spærrer plads til mig i doublerne til det kommende klubmesterskab.

INDHOLDSFORTEGNELSE

KAPITEL 1. Indledning.....	17
1.1. Hvad er problemet og for hvem er det et problem?	19
1.2. Afhandlingens udgangspunkt	22
1.3. Afhandlingens metodologiske tilgang.....	23
1.4. Forskning i unges uddannelsesvalg.....	30
 KAPITEL 2. Metode.....	 39
2.1. Informantgruppen	40
2.2. Kvalitative datakilder	42
2.3. Ethiske overvejelser	56
2.4. Spørgeskemaundersøgelsen	61
2.5. Forskerens rolle i ekstern bevilliget forskning.....	70
2.6. Definition af kategorier	73
 KAPITEL 3. Teoretiske perspektiver og væsentlige begreber	 75
3.1. Webers begreb om idealtypiske handlinger	77
3.2. Teori om social reproduktion	81
3.3. Senmoderne perspektiver og begreber	87
3.4. Begreber om viden	97
 KAPITEL 4. Syv fortællinger om unges uddannelsesvalgproces....	 103
4.1. Den ubekymrede valgproces	103
4.2. Den fokuserede valgproces	104
4.3. Den tvivlende valgproces	105
4.4. Den usikre valgproces	105
4.5. Fiona – Det ’naturlige’ uddannelsesvalg.....	106
4.6. Miro – Det grundige og strategiske uddannelsesvalg	108

4.7. Ellen - At ruste sig til førstevalget stx.....	112
4.8. Luna - Uddannelsesvalget og tilhør	115
4.9. Linus – drømmen forhindres af strukturelle barrierer	118
4.10. Mita – Når UPV spænder ben	121
4.11. Ronja – Når drømmen ikke matcher uddannelsessystemet.....	124
4.12. Opsamling og perspektivering	127
KAPITEL 5. Uddannelsessystemets udvikling	129
5.1. Ungdomsuddannelsernes udvikling	130
5.2. Teoretiske perspektiver	134
5.3. Opbygningsfasen	137
5.4. Vækstfasen	141
5.5. Inflationsfasen	149
5.6. Konkurrencefasen.....	155
5.7. Opsamling og perspektivering	163
KAPITEL 6. Familiens betydning for uddannelsevalget	169
6.1. Kapitlets opbygning	171
6.2. Forældrenes indirekte indflydelse	172
6.3. Forældrenes forventninger	179
6.4. Forældrenes vejledningskapabilitet.....	195
6.5. Opsamling og perspektivering	213
KAPITEL 7. Unges forudsætninger for valg af ungdomsuddannelse	219
7.1. Forestillinger om ungdomsuddannelserne	220
7.2. De unges vidensgrundlag	239
7.3. UPV som strukturel og symbolsk barriere	249
7.4. Opsamling	261

KAPITEL 8. Unges motiver for uddannelse og job.....	265
8.1. Idealtyper.....	267
8.2. Det affektive intrinsiske interessemotiv	268
8.3. Det værdirationelle altruistiske motiv	275
8.4. Det målrationalle ekstrinsiske motiv	284
8.5. Det tilhørsorienterede motiv.....	295
8.6. Det meta-’rationelle’ motiv	302
8.7. Opsamling	308
 KAPITEL 9. Konklusion.....	 319
9.1. Baggrunden for unges valg af ungdomsuddannelse.....	319
9.2. Unges uddannelsesvalgprocesser	330
9.3. Afrunding	335
 Litteraturliste	 337
 Bilag	 363

KAPITEL 1. INDLEDNING

Det har været en lang proces. Jeg har gerne ville udnytte, at jeg vidste, hvad jeg ville i fremtiden, noget kreativt, men det kunne jeg ikke finde, så det endte med gymnasiet. Det har været lidt hårdt, man kan vælge mellem så mange ting. Det er alligevel tre år, man skal gøre det, så man kan lige så godt tænke lang tid over det. Jeg fandt ikke det, jeg helt præcis ville (...) Det fyldte også meget i mit hoved, for jeg var sådan i tvivl, fordi jeg gerne ville vælge det helt rigtige. Det er måske lidt kedeligt at tage på stx, men jeg ved, at det er det bedste for mig. Så får jeg en god uddannelse og det er godt og lidt mere beroligende at have en god uddannelse, også hvis man skal være selvstændig, så er der noget at falde tilbage på. Lidt mere sikkert, det er måske dumt at have det sjovt i tre år (red. på en erhvervsuddannelse) og senere står man uden en god uddannelse. Det er lidt for risikabelt. (Linus, slutningen af niende klasse)

Linus er en af de unge, hvis valgproces jeg har fulgt gennem tre år. Citatet illustrerer, hvor meget uddannelsesvalget fylder for Linus. Det fylder meget mentalt, og det har været en lang proces at skulle vælge ungdomsuddannelse. Ligeledes kommer det til udtryk at hans valg beror på, hvad han vurderer ville være det fornuftige og mest 'rigtige' at vælge. Det er et udtryk for, at Linus, i tråd med mange andre unge, rent faktisk bruger meget tid på at tænke over sit over sit uddannelsesvalg. Dette betyder ikke, at de præmisser, Linus tager udgangspunkt i, er 'objektivt' rationelle, men han benytter en 'subjektiv' saglig begrundelse, der for ham fremstår som rationelt. Fx kunne det modsat opfattes som 'objektivt' ulogisk at Linus opfatter en gymnasial uddannelse som 'noget man kan falde tilbage på' og erhvervsuddannelsen som risikabel, da en gymnasial uddannelse netop ikke er erhvervskompetencegivende, og her vil nogle formentlig mene at jobsikkerheden i første omgang er større, hvis han gennemfører en erhvervsuddannelse. Ifølge Weber vil der dog aldrig eksistere en 'rent' objektiv virkelighed, og selv forskeren vil ikke kunne lave en objektiv analyse af den kulturelle verden, da vedkommende altid vil tilskrive de fænomener, der studeres en kulturel betydning (Månson, 2008, s. 92). Hvis man forsøger at beskrive eller anviser en objektiv historie, er udfordringen, at man i forsøget på at forholde sig til 'sande' værdier foretager værdidomme. Weber hævder netop at et hvert menneske har sine egne værdier, og at disse er subjektive (Weber, 2003a, s. 68). Denne forståelse vil være gennemgående for denne afhandling i forsøget på at forstå unges motiver for valg af ungdomsuddannelse.

At overvejelser om uddannelsesvalget fylder meget i de unges bevidsthed står i modsætning til den fortælling, som ofte tales frem om særligt den store gruppe af unge, som vælger det almene gymnasium (benævnes herefter som stx); nemlig at alt for mange træffer et *automatvalg* eller et *ureflekteret valg* (fx Ritzau, 2012; Jensen, 2016). Forestillinger om, hvad der ligger til grund

for unges uddannelsesvalg, og hvad der betragtes som et godt og reflekteret valg bliver ofte defineret af aktørniveauer, som betragter de unges handlinger ude fra og oppe fra. Det kan være fagpolitiske organisationer, politikere, vejledere, rektorer og andre, som udover at kritisere de unge for at reflektere for lidt, også synes de ved for lidt om uddannelse og erhverv, er fordomsfulde overfor bestemte uddannelser (Røndbjerg-Christensen, 2012; UU-Danmark, 2013) eller vælger ud fra 'ikke-legitime' grunde, fx at ville feste eller være sammen med kammeraterne.

Diskussionerne om unges uddannelsesvalg tager udgangspunkt i et massivt politisk fokus på uddannelse, som har været tiltagende de seneste to årtier, hvor en række udfordringer er blevet centrale. Dette projekt tog sit udgangspunkt i to fokuspunkter, som politisk blev set som en udfordring ved projektets spæde start. Det ene fokuspunkt var, at målsætningen om at 95 % af en ungdomsårgang i 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse, trods stor bevågenhed, fortsat ikke var eller er en realitet, og at frafald og omvalg ses som en udfordring (Undervisningsministeriet, 2014b). I løbet af projektperiodens første fase tog dette fokus dog en drejning over mod et andet fokuspunkt, som var, at selvom vi tilstræber at have et bredt og rummeligt uddannelsessystem, så vælger et stadig stigende antal elever en gymnasial uddannelse – særligt stx - frem for en erhvervsuddannelse (Henriksen, 2013). Dette er særligt udbredt i Region Hovedstaden, hvor størstedelen af de unge i 2013 valgte en gymnasial uddannelse (80 %) fremfor en erhvervsuddannelse (13 %) (Henriksen, 2013). Samtidig ses det største frafald også på erhvervsuddannelserne. Den stigende polarisering mellem gymnasiet og erhvervsuddannelserne, med gymnasiet som førstevalg, er noget der i høj grad problematiseres i den offentlige og politiske debat. I de politiske redegørelser er der fokus på de økonomiske konsekvenser af de unges uddannelsesveje. Dels forventes det, at samfundet kommer til at mangle faglært arbejdskraft, som primært skal rekrutteres fra erhvervsuddannelser, men også fra korte og mellemlange videregående uddannelser og samtidig forventes det, at vi får et overskud af ufaglærte og gymnasialt uddannede personer (Baadsgaard *m.fl.*, 2013; Danmarks Vækstråd, 2016). En anden økonomisk bekymring er, at en del unge ender med at tage en dobbelt ungdomsuddannelse. DEA har belyst at 18 % af den årgang, som i 2001 fik en gymnasialuddannelse, 10 år efter også havde gennemført en erhvervsuddannelse, hvilket anslås hvert år at koste samfundet op mod 1,4 mia. kroner (DEA, 2013b).

I politiske sammenhænge betragtes det primært som et vejledningsproblem. Dels at de unge og dem, som vejleder de unge (forældre, lærere og vejledere), ved for lidt om erhvervsuddannelser (og til dels erhvervsgymnasiale uddannelser) og de muligheder, det åbner for. Dels at unge har en forfejlet forestilling om at en almen gymnasial uddannelse er en bedre uddannelse. Samtidig har

man en forestilling om, at disse problemer kan løses ved at målrette vejledningen mere mod erhvervsuddannelser samt skabe strukturer, som begrænser adgangen til gymnasiet. Blandt andet er det blevet en del af 'Lov om Vejledning om Uddannelse og Erhverv', at ottende klasser skal besøge mindst en erhvervsgymnasial uddannelse og en erhvervsuddannelse (LBK 1097, 2017). Ligeledes har man i et forsøg på at gøre erhvervsuddannelser mere attraktive, som et led i en ny erhvervsuddannelsesreform, indført adgangsbegrænsninger på erhvervsuddannelserne for at signalere, at disse også stiller 'faglige' krav (Regeringen *m.fl.*, 2014). Samtidig har man skærpet kravene til de gymnasiale uddannelser (BEK 775, 2017).

1.1. HVAD ER PROBLEMET OG FOR HVEM ER DET ET PROBLEM?

Som beskrevet ovenfor udspringer dette ph.d. projekts problemstilling fra en aktuel politisk udfordring. Ifølge Bourdieu har sociologien en iboende udfordring, da den *'låner sine problemstillinger, begreber og erkendelsesteoretiske referencerammer direkte fra den sociale verden og at den – uden at tage hensyn til de sociale aspekter af erkendelsesprocesser og dens egen placering i et vidensproducerende felt – i almindelighed opererer med data, forestillinger og institutioner, der er et produkt af tidligere faser i sociologiens udvikling'* (Bourdieu og Wacquant, 2009, s. 218). Som forsker inden for sociologien vil man ofte stå i den situation at de problemstillinger, man undersøger, er blevet givet fra det genstandsområde, der undersøges. Bourdieu hævder, at ethvert samfund løbende fremsætter en række legitime sociale problemer, som har offentlig interesse. Ofte sker det, at disse problemer bliver blåstemplet af staten ved, at der fx oprettes kommissioner, som skal undersøge problemerne, eller at der gives midler til særlige forskningsprogrammer og forskningsområder. På denne måde fremstiller den sociale verden sig selv gennem brug af sociologer og deres videnskab. Faren kan være, at man som forsker ikke bryder med den samfundsmæssige konstruktion af virkeligheden, og at ens egen forskning selv bliver gjort til genstand for de problemer, man selv er i gang med at undersøge (Bourdieu og Passeron, 2006, s. 219–20).

Et af de mest åbenlyse og aktuelle eksempler på, hvordan der er skabt en (international) politisk enighed i forhold til uddannelsesområdet, er de stiltiende forudsætninger, som Human Capital - tænkningen har fået for uddannelsespolitikken, særligt inden for OECD og EU, som er bestemmende for hvilke mål, færdigheder og kompetencer, som skal vægtes i skolen (Dorf, 2018) (udbydes i afsnit 5.6.1). En række uddannelsesforskere er dog kritiske overfor den betydning Human Capital teorien har fået for uddannelsespolitikken og finder ingen empirisk kausalitet mellem uddannelsesinvesteringer og økonomisk

vækst ud over basale færdigheder, som at kunne læse, skrive og regne (Fuller og Robinson, 1992; Hansen, 2011; Tan, 2014). Forklaringerne på, at Human Capital har fået så stærk en betydning, kan dels være, at den økonomiske viden ligeledes har fået stor betydning inden for andre politiske felter, hvor den nemmere kan anvendes. Dels kan en forklaring være, at teorien forenkler politiske problemer, hvilket gør det muligt at legitimere indsatser, som politisk set er nemmere at få opbakning til. Hermed flyttes opmærksomheden fra mere komplekse og problematiske samfundsforhold, som det kan være sværere at finde politiske løsninger på (Tan, 2014; Dorf, 2018).

Tematikkerne i nærværende forskningsprojekt er i forlængelse af ovenstående et klassisk eksempel på, hvordan der kan skabes en 'offentlig' enighed om et socialt problem. Historisk set har (manglende) uddannelse været en klassisk sociologisk tematik. Fx er der en fælles forståelse af, at vi står med to problemstillinger; at ikke alle gennemfører en ungdomsuddannelse, og at for mange vælger en gymnasial uddannelse frem for en erhvervsuddannelse. Anskues sidstnævnte problemstilling ud fra forskellige samfundsoptikker kunne der spørges til om dette reelt er et problem og hvem det i så fald er et problem for? Selvom det hævdes at være et (økonomisk) samfundsmæssigt problem, at færre tager en erhvervsuddannelse direkte efter grundskolen, kan vi ikke gå ud fra at dette er den 'rigtige' antagelse. En anden antagelse kunne være, at det er en samfundsmæssig værdi at 'enhedsskolen'/almen dannelse forlænges med tre år (i kraft af at flertallet går i gymnasiet).

I en funktionalistisk samfundsoptik kan samfundets problematisering af, at for få vælger en erhvervsuddannelse, ses som et udtryk for, at der er udfordringer med fordelingen af arbejdsfunktioner i samfundet. Dog er der et meget ensidigt fokus på, at disse udfordringer skal løses ved, at flere unge direkte efter grundskolen vælger en erhvervsuddannelse. Teoretisk set kunne disse udfordringer løses på andre måder. Fx ved at opkvalificere ufaglærte voksne eller ved at flere unge vælger en erhvervsuddannelse efter gymnasiet.

Anskues dette i et konfliktteoretisk perspektiv, så kan de politiske fløje, der ønsker at begrænse adgangen til gymnasiet ses som de ressourcestærkes behov for at positionere sig selv og egne værdier. I og med at flere og flere får en gymnasial uddannelse og herefter en videregående uddannelse vil kampen om de prestigefyldte positioner i samfundet skærpes, ligesom der vil ske en devaluering af allerede opnåede uddannelser. I dette perspektiv kan de netop indførte adgangsbegrænsninger til gymnasiet ses som en måde at begrænse eller udelukke bestemte samfundsgrupper fra adgangen til videregående uddannelser.

For at bryde med den samfundsmæssige konstruktion af virkeligheden er det, ifølge Bourdieu, væsentligt, at man som forsker er bevidst om, at intet i ens

'tankeverden er utænkeligt', dvs. at man ikke tager noget for givet, samt at man foretager et epistemologisk brud med sine grundlæggende overbevisninger (Bourdieu og Wacquant, 2009, s. 219–21). Dette kan jeg gøre ved at have opmærksomhed på den *genstand*, jeg undersøger (problemstillingen), men også ved at have opmærksomhed på, hvorfra og hvordan jeg selv observerer (*metoder*), når jeg undersøger en genstand. For at tage det sidste først, så har jeg i igennem empiriindsamlingen gjort mig overvejelser over min egen rolle i et eksternt finansieret forskningsprojekt (se afsnit 2.5), men også på hvilken måde jeg indsamler min empiri, fx stiller spørgsmål til informanterne (se afsnit 2.2). Her har jeg måtte ændre min tilgang. I analyseprocessen kommer min epistemologiske tilgang til udtryk ved at skabe transparens ved at anskue problemstillingen fra flere teoretiske perspektiver og hele tiden have for øje, at den teoretiske konstruktion, som jeg sætter empirien i spil med, kunne have være en anden.

I forhold til *genstanden*, jeg undersøger, har jeg forsøgt at stille mig spørgende til den problemstilling, som har dannet udgangspunkt for projektets opkomst; nemlig at det problematiseres, at unge i stigende grad vælger en gymnasial uddannelse – med stx som førstevalg – frem for en erhvervsuddannelse på trods af, at vi samtidig har forsøgt at skabe flere valgmuligheder for de unge. Her til kan der spørges til om unges valg af ungdomsuddannelse i sig selv udgør et problem og dernæst hvem, det er et problem for? Er det eksempelvis i sig selv et problem, at unge gennemfører en gymnasial uddannelse, eller er det kun et problem, fordi for få vælger en erhvervsuddannelse? Dog kan det være et problem for den enkelte unge, hvis man føler sig presset mod bestemte uddannelser og i værste fald ikke gennemfører. Frafald i uddannelse ser dog ud til at være et større problem for de unge, som vælger en erhvervsuddannelse frem for de unge, som vælger en gymnasial uddannelse, hvori der kan siges at være tale om et dilemma.

De politiske aktører synes at have en særlig forståelse af unges uddannelsesvalg. Dels bliver det set i et ensidigt samfundsøkonomisk perspektiv, hvor man går ud fra, at den hurtigste uddannelsesvej giver det størst mulige afkast i den sidste ende og at uddannelse, som ikke direkte anvendes på arbejdsmarkedet, er spild af tid og penge. Derudover er der en opfattelse af, at der findes et rigtigt og logisk valg for den enkelte unge, og hvis dette bare afklares i tide, så vil man kunne undgå omvalg, fravalg og dobbelte uddannelser. De politiske handlinger bygger i en vis grad på kvantitative analyser af, hvordan de unge strømmer gennem uddannelsessystemet og hvilke forhindringer, der kan være undervejs. Det er dog sjældent, at de unges subjektive fortællinger om uddannelsesvalget inddrages i denne diskussion, hvilket kunne give mulighed for at komme bagom, hvorfor de unge vælger som de gør, hvordan deres valgproces foregår og hvem og hvad de bliver påvirket af. Dette er hensigten med denne

ph.d.-afhandling, som stiller spørgsmålet: *Hvad ligger til grund for unges uddannelsesvalg og hvordan foregår unges uddannelsesvalgprocesser i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse?*

Det er afhandlingens ambition at se problemstillingen fra flere vinkler og pege på dilemmaer, som kan være åbne for diskussion.

1.2. AFHANDLINGENS UDGANGSPUNKT

Ph.d.-projektet er blevet til som en del af Center for Ungdomsforskningens følgeforskningsprojekt 'Fremtidens Valg og Vejledning' som er rekvireret af Region Hovedstaden og udført i samarbejde med de tre UU-centre; UU-København, UU-Tårnby og UU-Øresund. Projektet forløb i perioden medio 2013 til medio 2016. Organisatorisk har forsknings- og udviklingsprojektet bestået af en projektledergruppe, en styregruppe, en udviklingsgruppe, en forsøgsgruppe samt en forskningsgruppe, som jeg var en del af. Deltagerne i disse grupper bestod af embedsmænd, UU-vejledere, UU-ledere, folkeskolelærere og ungdomsuddannelseslærere- og ledere. Arbejdsfordelingen i forskningsgruppen står beskrevet i Bilag A.

Følgeforskningens formål har været at besvare følgende to forskningsspørgsmål:

- Følgeforskningsdelen skal beskrive, dokumentere og sammenholde erfaringer, der gøres i de konkrete vejledningsforsøg. I forlængelse heraf skal følgeforskningen undersøge hvilken indflydelse vejledningsforsøgene har på de involverede elevers forudsætninger for at træffe valg af ungdomsuddannelse?
- Følgeforskningsdelen skal give en forskningsmæssig belysning af, hvad der i bred forstand ligger til grund for de unges valg af ungdomsuddannelse? Heri vil også ligge en kortlægning af de unges valgprocesser og en vurdering af hvilken betydning de igangværende vejledningsaktiviteter har på de unges uddannelsesvalg og valgkompetence set i relation til andre faktorer?

Andet forskningsspørgsmål er det, som dannede baggrund for ansøgningen til dette ph.d. projekt og dermed er der et synligt og bevidst overlap mellem følgeforskningsprojektets forskningsbidrag og ph.d. projektets forskningsbidrag. I projektperioden er der produceret tre skriftlige produkter til rekvirenten: et vidennotat om unges uddannelsesvalg og vejledning (Juul og Pless, 2014), en midtvejsrapport, som primært behandler den kvantitative spørgeskemaundersøgelse (Juul og Pless, 2015) samt en afslutningsrapport, som besvarer ovenstående to forskningsspørgsmål (Pless, Juul og Katznelson, 2016).

I følgeforskningsprojektet deltog ni skoler, som arbejdede med at udvikle nye vejledningsformer inden for tre spor; 1) gruppevejledning, 2) uddannelsessamarbejde og 3) virksomhedssamarbejde. I alt er der blevet eksperimenteret med 17 forskellige vejledningsforløb, som i forskelligt omfang er blevet fulgt i følgeforskningsprojektet (Fremtidens Valg og Vejledning). Vi fulgte skolerne arbejde med de forskellige vejledningsforsøg gennem observationer og interviews med forskellige informantgrupper, men derudover har vi også brugt adgangen til informanterne til at interviewe mere bredt om unges uddannelsesvalgproces, som både skulle anvendes i følgeforskningsprojektet og i ph.d. projektet.

Empirien, som primært er indsamlet af mig, består kvantitativt af en bred spørgeskemaundersøgelse samt evalueringer af vejledningsforsøg. De kvalitative kilder består af; interviews med elever, lærere, vejledere og forældre, essays skrevet af elever og observationer af vejledningsforsøg. Bortset fra et longitudinalt studie, hvor jeg har fulgt 15 unge, som er blevet interviewet 3-4 gange i perioden ultimo 2014 til ultimo 2017 er alt empiri, som anvendes i denne ph.d.-afhandling indsamlet i forbindelse med projektet Fremtidens Valg og Vejledning. Derfor er *mindre dele* af metodebeskrivelserne identiske med de beskrivelser, jeg har lavet i publikationerne; 'Unge uddannelsesvalg i tal' (Juul og Pless, 2015) og 'Uddannelsesvalg, vejledning og karrierelæring i et ungeperspektiv' (Pless, Juul og Katznelson, 2016). Det er dog ikke alt indsamlet empiri som anvendes i denne afhandling. De dele, som er udvalgt, bliver nærmere beskrevet i kapitel 2.

At et forskningsprojekt er eksternt finansieret har ofte implikationer for forskningsprocessen, da der er forskellige interesser på spil. Hvordan jeg forholder mig til dette, vil jeg uddybe i metodekapitlet (afsnit 2.5).

1.3. AFHANDLINGENS METODOLOGISKE TILGANG

I dette afsnit vil afhandlingens overordnede *metodologiske* overvejelser blive præsenteret. Denne diskussion vil dog blive ført videre i kapitel 2, hvor metoden bliver beskrevet nærmere, idet de to forhold er forbundne. *Metode* forstås som en beskrivelse af de dataindsamlingsmetoder, der er brugt i forbindelse med indsamling af afhandlingens empiri. Her er det blandt andet væsentligt at overveje materialets reliabilitet, validitet og generaliserbarhed, for at materialet kan betragtes som gyldigt og konsistent (Kvale og Brinkmann, 2009). *Metodologi* skal forstås som de overvejelser, der binder dataindsamlingsmetoderne sammen med det videnskabsteoretiske ståsted og de teoretiske analyser og derfor må det nødvendigvis hænge sammen.

Ifølge Weber møder virkeligheden individet, herunder forskeren, som en endeløs strøm af kaotiske hændelser og det vil ud fra Webers metodologiske perspektiv ikke være muligt at få en samlet erkendelse af hændelser og erkendelsen vil derfor altid være partiel. En forskers valg af problemstilling, vidensgrundlag og metoder vil altid knytte an til forskerens eget kulturelle værdisæt samt generelle erkendelser af kultur- og samfundsforhold. Derfor vil forskeren altid kun belyse et udsnit af virkeligheden (Weber, 2003a, s. 94–97; Jensenf. 1954, 2005, s. 32–34).

Mit valg af problemstilling, metodologier og teoretiske tilgange tager dels udgangspunkt i følgeforskningsprojektet, som ph.d.-forløbet har været tilknyttet. I denne forbindelse kan det diskuteres, hvor frie forskerens valg er, når forskningen er eksternt finansieret og i større eller mindre grad er underlagt et særlig opdrag, hvilket bliver diskuteret i metodeafsnittet 2.5. Dels tager mine valg udgangspunkt i min forforståelse, som Weber vil kalde mit kulturelle værdisæt, som følgeforskningsprojektet også påvirker, men ligeledes bygger på mine øvrige faglige indsigter og erkendelser.

Gadamer (2007) bygger i sit hovedværk 'Sandhed og metode' videre på den traditionelle forståelse af hermeneutikken, som metode til at forstå og fortolke. Han ser ikke blot hermeneutikken, som en metode, men ligeledes som en erkendelsesproces som forskeren gennemgår. Han videreudvikler begrebet fordom til at til at omhandle *nødvendige fordomme*. I stedet for at forstå fordomme som fejlagtige falske forestillinger, som står i vejen for sand viden, så tænker Gadamer fordomme som uomgængelige og positive betingelser for et tolkningsarbejde (Hyltdgaard, 2010, s. 36). Det vil sige, at det at have forforståelser er uundgåeligt, men det er også et forhold som gør, at man som forsker i kraft af viden og indsigt i empiri og teori har autoritet til at kunne indtage en position, som gør, at man netop er i stand til at forstå og fortolke ud fra forskellige perspektiver. Dog påpeger Gadamer, at forskeren som autoritet skal anerkende sin egen indsigts begrænsninger og ligeledes anerkende andres overlegne indsigt og dømmekraft (ibid). I denne forståelse ses den hermeneutiske proces, ikke blot som en metode, men også som en erkendelsesproces for forskeren, gennem den hermeneutiske cirkels princip. Min forforståelse om unges uddannelsesvalg rækker i kraft af tematikken helt tilbage til mine egne empiriske erfaringer med uddannelsessystemet, herunder valgprocesser og senere i mit hverv som folkeskolelærer. Derudover har jeg i en professionel sammenhæng beskæftiget mig med ungdoms- og uddannelsesforskning i en årrække både under min uddannelse og som videnskabelig ansat på universitetet. Hvordan jeg forsøger at objektivere mig i forhold til dette, vil jeg komme nærmere ind på senere i afsnit 2.2.4 og 2.5.

Igennem min ph.d.-proces har min erkendelse flyttet sig. Dels gennem den nævnte hermeneutiske proces, hvor min forforståelse har ændret sig ved at

optage ny viden gennem empiriindsamling samt læsning af empiriske og teoretiske tekster, som danner grundlag for fortolkning, og giver en ny forståelsesramme og erkendelse. Men det er også sket i kraft af en adskillelse mellem følgeforskningsprojektet og ph.d. projektet, hvilket har betydet en konkret frigørelse fra det oprindelige opdrag. Dette fører til nye erkendelser i kraft af at de to projekter har forskellige formål og dermed er forskellige forskningsgener. Hvor følgeforskningsprojektet har karakter af at være en handlerrettet forskningstype, hvor praksis er medium for udvikling (Launsø og Rieper, 2005, s. 30), så har ph.d. projektet karakter af at være en forstående forskningstype, som retter sig mod et forskningsfelt, og har til hensigt at bidrage med ny viden hertil (uddybes i afsnit 1.4). De nye erkendelser kommer dog også af, at der med adskillelsen af projekterne følger en bevidsthedsmæssig frihed til at anskue problemstillingerne på nye måder.

Afhandlingen har to formål. Det *ene* formål er at udfordre de forståelser, der er af unges valgprocesser i den aktuelle offentlige og politiske debat ved at forsøge at *forstå* de unges uddannelsesvalg i et *ungdomsforskerperspektiv* (forklares nedenfor) fremfor at *forklare* det gennem fx kvantitative analyser af unges uddannelsesveje. I dette formål ligger også et ønske om at give de unge en stemme, så både deres fællessituation og deres indbyrdes forskelle kommer frem. Ikke kun ud fra et 'retfærdighedsargument', hvor unge kan ses som en svag aktør i debatten, som forskningen bør repræsentere, men også pga. en forskningsmæssig interesse i at forstå, hvordan og hvorfor de unge handler, tænker og mener, som de gør.

Denne interesse knytter sig til en forskningsmæssig tradition, der har rødder i Chicagoskolen, som har haft en væsentlig betydning for indførelsen af den kvalitative, empirinære og aktørorienterede metode i sociologien, antropologien og socialpsykologien (Collin og Køppe, 2007, s. 280 ff). Dette har ført til senere udvikling af forskellige metodologier som blandt andet grounded theory, diskursanalyse og narratologi. Disse metodologier har den opfattelse til fælles, at hvis man vil forstå den sociale virkelighed, så skal man igennem den enkelte aktørs meninger, oplevelser og handlinger.

Dette perspektiv i afhandlingen kan karakteriseres inden for det, der kaldes en forstående forskningstype eller i Webers termer 'Verstehendes Erklären' (Weber, 1972). Ifølge Weber skal sociologisk forskning bygge på aktørernes egne beskrivelser og tolkninger (Weber, 1972), da man kan komme frem til en forståelse, når man kender aktørens motiver for handling. Dette kræver, at man antager, at man kan finde frem til en forståelse af, hvordan spørgsmålene kan besvares, når man kender den mening og de bevæggrunde, som personen tillægger sine handlinger, dvs. personens selvforståelse. I denne sammenhæng bør kvalitative metoder benyttes til at opnå indsigt i informanternes subjektive logikker og til at afdække, hvordan disse skabes i samspil med omgivelserne.

Mit formål med valg af kvalitative data er at få indblik i og komme nærmere en forståelse af, hvordan unge med forskellige baggrunde, erfaringer og orienteringer oplever og håndterer uddannelsesvalget.

En udfordring ved den forstående forskningstype er, at aktørerne kan have mangelfulde erkendelser af de mekanismer og sammenhænge, der styrer hændelsesforløb og egne handlinger (Launsø og Rieper, 2005, s. 26). Det kan eksempelvis være, at unge ikke er opmærksomme på den betydning, forældrenes mening eller mediernes påvirkning har for det valg, de træffer. Samtidig kan aktørerne også have (bevidste eller ubevidste) intentioner om at skjule eller fordreje hensigter og fortolkninger (ibid). Derfor skal man være forsigtig med at tage informanternes egne selvforståede fremstillinger for givet. Det er her forskerens rolle at benytte metoder og teorier i en tolkningsproces. Her er den overordnede tilgang hermeneutisk, i metodisk forstand, hvor hermeneutikken kan ses som en metode til at forstå og fortolke inden for humanvidenskaberne (Hyldgaard, 2010). I min analyseproces vil jeg benytte varierede teoretiske perspektiver for at tilbyde forskellige blikke på tolkningen af empirien (uddybes i kapitel 3).

Når jeg taler om at inddrage et *ungdomsforskerperspektiv*, betyder det ikke, at afhandlingen er fremstillet i et '*ungeperspektiv*'. Det betyder, at jeg betragter de unge som sociale aktører, og at jeg gennem empirinære og kvalitative metoder forsøger at få indsigt i, hvordan de unge tænker, føler og begrundes deres handlinger. Idet jeg inddrager dette perspektiv, har jeg valgt, at der skal være en overvægt af de unges 'stemmer' i det empiriske materiale. Jeg har dog valgt at supplere disse perspektiver med interviews af en række andre informantgrupper; forældre, vejledere og lærere (uddybes i kapitel 2). Selvom jeg i empiriindsamlingsfasen har en ontologisk tilgang til de unges fortællinger ved at opfatte deres meninger og oplevelser som sociale kendsgerninger, så er jeg opmærksom på, at man som forsker ingen direkte adgang har til unges perspektiv. Den betydning, som jeg tillægger deres udsagn, er min konstruktion, selv om jeg så godt som muligt forsøger at forankre den i de unges udsagn og situation. Ligeledes jeg er bevidst om, at min teoretiske konstruktion af den kontekst, deres (antagne) forståelse sættes ind i, kunne have været anderledes. Dette gælder også for øvrige informantgrupper. Konkret kan min analysetilgang beskrives med udgangspunkt i Karl Poppers tre verdener, hvor han skelner mellem en ydre verden af fysiske objekter og fænomener (verden 1), en bevidsthedstilstand (verden 2) og en verden af kulturelle frembringelser, som teorier og begreber om verden er en del af (verden 3) (Popper, 1978). *Første trin* i min analyse vil være begrænset til en kondensering af hvordan informanterne ud fra deres 'verden 2' opfatter 'verden 1'. Her vil jeg ved anvendelse af citater lave en fænomenologisk udledning af hvad jeg opfatter at in-

formanterne ekspliciterer. *Andet* trin i min analyse rækker ud over informan-
tens selvforståelse, idet jeg med udgangspunkt i min faglige kvalificerede vur-
dering vil forholde mig kritisk til det sagte og i den forbindelse være bevidst
om, hvem der fremsætter udsagnene og hvilke intentioner, der kan lægge bag.
Som det *tredje* trin vil jeg bevæge mig ind i 'verden 3', hvor jeg vil anlægge
et teoretisk blik ud fra andres teoriskabelser, som forklaringspotentiale på de
empiriske fænomener, men jeg vil også være medskaber af ny verden 3.

Det *andet* formål ved at inddrage et ungdomsforskningsperspektiv er, at det
kan have relevans for samfundsforskningen. Flere ungdomsforskere påpeger,
at vi ved at studere ungdommen kan skærpe vores fokus på de sociale og kul-
turelle forandringer i vores samfund som helhed (Willis, 2003; Furlong,
2013). Furlong beskriver det således: '*The examination of young people's lives
provides a unique window on processes of social and economic change and
facilitates the exploration of some of the big theoretical concerns in social
science*' (Furlong, 2013). Ungdomsforskningen kan således bidrage til at få
øje på andre samfundsmæssige forandringer, udfordringer, processer og hand-
lemuligheder, hvilket kan være yderst samfundsrelevant. I denne forbindelse
er hensigten at bidrage til kritiske overvejelser hos både politikere, vejledere
og andre interessenter i forhold til hvordan man mest hensigtsmæssigt tilret-
telægger vejledning samt opstiller øvrige rammer, som har implikationer for
uddannelsesvalg og gennemførelse heraf. Dvs. min interesse er ikke kun at
forstå de enkelte aktørers handlinger og bevæggrunde, men også at undersøge,
hvordan samfundsmæssige forhold betinger de vilkår og handlemuligheder,
som samfundsgrupper og generationer har. Dette er i tråd med Bourdieus re-
lationelle tænkning, da han hævder, at det sociale må forstås i en *dobbeltlæs-*
ning, idet de sociale strukturer, der sætter betingelser og muligheder for agen-
tens ageren i det sociale rum, kommer til udtryk i en dobbelt form; en social
og en mental form (Bourdieu og Wacquant, 2009, s. 206–16).

Dette perspektiv kræver, at forskningen fokuserer på forhold på makroniveau,
hvilket både har implikationer for de teoretiske og metodiske valg. Durkheim
er ligesom Weber en af de første sociologer, som diskuterede sociologisk me-
tode (Durkheim, 2000). I Durkheims metodologi var formålet at afdække al-
mene og overindividuelle sociale lovmæssigheder og funktionssammen-
hænge. Han mener, at samfundet skal studeres udefra, og derfor gives der, i
hans optik, ikke plads til de sociale aktørers egne forståelser og individuelle
motiver. Ifølge Durkheim kan individer godt indgå i undersøgelsessammen-
hænge, men det er ikke den enkeltes udsagn og historie, som forskeren skal
have interesse i (Durkheim, 2000; Guneriussen, 2007, s. 73). For at afdække
bredde og udbredelse af givne spørgsmål er det kvalitative studie suppleret
med en *kvantitativ* spørgeskemaundersøgelse blandt 1367 elever i ottende og
niende klasse. I dele af den kvantitative spørgeskemaundersøgelse kigges, der

netop på ydre forhold. Det kan fx være køn, nationalitet, forældres uddannelsesbaggrund og karaktergennemsnit, som kan anvendes til at afdække generelle sociale forskelle. Dog indeholder spørgeskemaet også en række holdningsspørgsmål, hvor eleverne selv skal vurdere og forholde sig til forskellige udsagn. Dvs. spørgeskemaet går ud over den deskriptive tilgang, som Durkheim taler for og bevæger sig inden for den weberske tilgang, hvor der søges en forståelse med udgangspunkt i aktørerne. Dog er formålet med disse spørgsmål ikke at se på den enkeltes udsagn, men at kunne pege på generelle tendenser eller som Durkheim vil kalde det; sociale lovmæssigheder.

1.3.1. Ungdomsforskningstraditioner

Inden for ungdomsforskningen har der traditionelt været to forskningsfelter, som hhv. beskæftiger sig med *ungdomskultur* og unges *transitioner*, som både har været adskilt metodisk og teoretisk. Feltet, som omhandler ungdomskultur, har primært været etnografisk inspireret og udspringer især af Birminghamskolen i 1980'erne, konkret ved The Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) (Johansson, 2016). Det primære fokus inden for dette felt har været at se på ungdomskultur med begreber som livsstil, smag, modstand, subkulturer og levede praksisser. I dette banebrydende arbejde finder man grundbegreber i forskningen omhandler generationsforskelle, dynamikker mellem produktion og forbrug samt, hvordan udseende og stil kan aflæses som symboler og ritualer i forhold til modstand (Johansson, 2016, s. 3).

Et af de mere kendte studier inden for uddannelsesforskningen, som tilhører denne skole, er Paul Willis' 'Learning to Labour' (Willis, 1977). Willis følger gennem deltagerobservation en gruppe arbejderklassedrenge gennem de sidste grundskoleår i England. Han beskriver, hvordan drengene skaber en modkultur til skolen, som både er en reaktion på de krav om underkastelse og underordning, som skolen møder dem med, men som også fører til, at drengene dropper ud af uddannelse og får ufaglærte jobs. Dvs. deres modkultur fører til, at de reproducerer deres arbejderklassebaggrund. Dette studie bidrager til en forståelse af, hvordan de handlinger, som uddannelsessystemet stempler som afvigende, samtidig medvirker til, at drengene tilpasser sig til de etablerede ulighedsstrukturer på jobmarkedet.

I en dansk sammenhæng har antropologen Laura Gilliam (2009) lavet et lignende nyere studie af etniske minoritetsdrenge i en dansk folkeskole. Hun viser, at selvom eleverne inden deres møde med skolen kommer med egne erfaringer og en særlig samfundsmæssig position, så er de sociale processer, som er rammesat af skolen og dens institutionelle logikker med til at kategorisere eleverne og give dem særlige mærkater som fx 'umulige børn' eller 'ordent-

lige mennesker'. Hun peger her på, at den danske folkeskole er præget af danske middelklassenormer, som en gruppe af etniske minoritetsdrengene ikke kan identificere sig med. Fordi de oplever ikke at kunne opnå anerkendelse, gør de modstand ved at overskride lærernes grænser og være 'umulige'. På den måde er de med til både at reproducere de forestillinger, der er af unge etniske minoritetsdrengene i skolen og deres sociale position i samfundet (Gilliam, 2009).

Kulturstudier har siden 1990'erne været en international disciplin, hvor ungdomskultur er en gren af det. Dette felt af ungdomsforskningen har dog løbende været kritiseret for dels at mangle et kønsperspektiv, dels at være for fokuseret på klasse og dels at have en marxistisk tilgang til at undersøge kultur, grundet den normative tilgang (McDonald, 2001; Johansson, 2016). Kønsperspektivet er de seneste årtier dog blevet inddraget ganske meget hen ad vejen, særligt i den svenske forskning.

Transitionsforskningsfeltet har haft hovedfokus på generelle transitioner mellem barndom og voksenlivet, hvor særligt ændringer i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet har optaget dette felt (Johansson, 2016). Her er unges valg, omvalg og deltagelse i uddannelse centrale temaer. Den teoretiske indgangsvinkel til at forstå disse forandringer har haft forskellige udgangspunkter, men i en længere periode har modernitetsteorier, som blandt andet Beck (Beck, 2006) og Giddens (Giddens, 1996) haft stor indflydelse, og i skandinaviske sammenhænge også den tyske sociolog Thomas Ziehe (Ziehe, 1989). Her har begreber som refleksivitet, individualisering, selvidentitet og dekonstruktion af klasse været centrale. Dette teoretiske blik har dog været genstand for en del kritik i de senere år. Det kritiseres, at modernitetsteoriene, som har været stærkt diskursivt influerende i 1990'erne, ikke tager tilstrækkeligt højde for betydningen af sociale kategorier som køn, klasse og etnicitet (Furlong og Cartmel, 2007; Woodman og Wyn, 2015; Johansson, 2016).

Flere ungdomsforskere peger på det uhensigtsmæssige i en for skarp opdeling af de to felter og taler for at bygge bro mellem dem (Wyn og White, 2015; Johansson, 2016). Wyn & White påpeger at transitionsforskningen ville kunne blive forstærket ved at bruge begreber fra kulturfeltet. De peger blandt andet på, at transitioner ikke kun drejer sig om at opnå bestemte mål og finde veje, men at det også handler om, hvem man ønsker at blive som subjekt, og at kulturelle, materielle og sociale ressourcer er afgørende i denne proces (Wyn og White, 2015, s. 35).

Det er netop min intension i denne afhandling at bygge bro mellem de to perspektiver, som blandt andet gøres ved at anvende forskellige teorier i tilknytning hertil (uddybes i kapitel 3).

1.4. FORSKNING I UNGES UDDANNELSESVALG

Afhandlingen skriver sig ind i den pædagogisk sociologiske uddannelsesforskning. Den har et bredt fokus på unges uddannelsesvalg i grundskolen. Det er dels bredt, fordi der er fokus på den brede ungegruppe og ikke udvalgte særlige elevgrupper (fx køn, udsatte unge). Derudover har den et bredt fokus, fordi jeg forsøger at forstå unges uddannelsesvalg på forskellige analyseniveauer, hvilket vil sige, at jeg undersøger, hvordan udvalgte faktorer på både makro-, meso- og mikroniveau influerer på unges uddannelsesvalg.

Der er ikke lavet mange kvalitative undersøgelser, som bredt undersøger unges motiver for valg af uddannelse. For godt 20 år siden igangsatte Undervisningsministeriet en række initiativer, som skulle styrke og udvikle ungdomsuddannelserne og i denne forbindelse blev Uddannelse Til Alle-forskningsprojektet gennemført. Den tredje delundersøgelse handlede om de unges valg og vurderinger af de ungdomsuddannelser, de var i gang med (Andreasen *m.fl.*, 1997). I 2013 ledede Vibeke Hetmar en undersøgelse om unges overgang til både erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser, som blandt andet fokuserede på forholdet mellem de måder, hvorpå unge har fungeret som elever i folkeskolen, deres valg af ungdomsuddannelse og deres holdninger og indsats til denne (Hetmar, 2013, s. 13). Undersøgelserne adskiller sig blandt andet fra min undersøgelse ved at interviewene er foretaget efter, at de unge er startet på ungdomsuddannelserne, og derfor retrospektivt beretter om deres valg af uddannelse. Derved er refleksionerne i de unges valgproces ikke indfanget. Et forskningsprojekt, der læner sig op af dette projekts undersøgelsesfelt, er en godt 10 år gammel forløbsundersøgelse, som Center for Ungdomsforskning lavede i 2004-2007, hvor unge blev fulgt fra deres ottende til tiende skoleår (Pless og Katznelson, 2005, 2006, 2007). Undersøgelsen fandt sted i forbindelse med brobygningsforsøg og havde til formål at belyse, hvad der i bred forstand ligger til grund for de unges uddannelsesvalg. I 2017 har Danmarks Evalueringsinstitut (efter at jeg påbegyndte mit ph.d. projekt) igangsat en fireårig forløbsundersøgelse, der følger unges uddannelsesvalg og overgang til ungdomsuddannelse. Formålet er *'at skabe en helhedsorienteret forståelse af, hvad der har betydning for de unges valgproces og overgangen til ungdomsuddannelse, herunder betydningen af de rammer og indsatser, der tilbydes i skoler, uddannelsesinstitutioner og vejledningssystem'* (EVA, 2017b). De tre nævnte projekter adskiller sig fra dette ph.d. projekt ved at forskningstypen – ligesom Fremtidens Valg og Vejledning – i højere grad er handlingsrettet, hvor dette ph.d. projekt er rettet mod forskningsfeltet. En grundlæggende forskel er, at ph.d. projektet i højere grad er teoretisk informeret, hvilket fører til nogle andre fund og erkendelser. Derudover er UTA-projektet og CeFU's forløbsundersøgelse efterhånden ved at have en del år på bagen.

Selvom der er meget få undersøgelser, som med en kvalitativ tilgang har undersøgt unges valg af ungdomsuddannelse, er der en hel del eksisterende forskning og undersøgelser, som har snitflader til dette konkrete genstandsfelt. Jeg vil igennem afhandlingen undervejs inddrage relevant forskning fra forskning, som bidrager til mine analyser, men indledningsvis i dette afsnit vil jeg i hovedtræk skitsere de forskningsområder, som læner sig op ad afhandlingens genstandsfelt.

1.4.1. Forskning i betydning af social baggrund

Et tydeligt spor i forskningen om social baggrund og uddannelse er de kvantitative undersøgelser af unges veje. Der er gennem mange årtier lavet flere danske såvel som internationale forskningsstudier og undersøgelser, der viser, hvordan unge bevæger sig gennem uddannelsessystemet og forsøger at forklare hvorfor. En del nordiske empiriske forskningsstudier fremhæver betydningen af unges socioøkonomiske baggrund, herunder forældrenes uddannelsesniveau, som en helt central faktor i relation til de unges uddannelseschancer (Mehlbye, Hagensen og Halgreen, 2000; Jæger, Munk og Ploug, 2003; Andersen, 2005; Glavind, 2005; Hetmar, 2013).

Uddannelsessociologen Erik Jørgen Hansen (Hansen, 1995) har gennem flere årtier ledet en gennemgribende generationsundersøgelse i Danmark, som synliggør og dokumenterer sammenhængen mellem familiebaggrund, uddannelseschancer og uddannelsesvalg. Det er en sociologisk pointe i denne undersøgelse, at uddannelsessystemet selv bidrager aktivt til chanceuligheden uafhængigt af elevernes evner og interesser. Begrebet chanceulighed peger i højere grad på uddannelsessystemets strukturer og kulturelle praksisser – end på betydningen af forældrenes indkomst og position i samfundet (Hansen, 1995, 2011). En ny og lignende undersøgelse; 'Timing og transition: unges uddannelse og risikoadfærd' blev sat i gang i 2015 af SFI, som har til hensigt at følge unges transition til voksenlivet (SFI, 2015).

Forskning i det danske uddannelsessystem peger samstemmende på, at unge, som kommer fra familier med tradition for uddannelse (dvs. forældre med videregående uddannelse), har langt større sandsynlighed for selv at få en lang uddannelse, end unge med uddannelsesfremmed baggrund (dvs. forældre med ingen eller kort uddannelse) (Andersen, 1997, 2005; Glavind, 2005; Holm, 2012). Nyere rapporter fra Arbejdernes Erhvervsråd peger endvidere på at chanceuligheden er blevet forøget de senere år (AE, 2016). En anden central faktor er forældrenes indkomstniveau, som i en vis grad dog også kan hænge sammen med uddannelsesniveau. Her viser undersøgelser, at jo lavere indkomst forældre har, jo større risiko er der for, at den unge ikke starter i uddannelse eller frafalder (Andersen, 2005; Mehlbye, 2000). I en analyse fra

Danmarks Statistik (Holm, 2012) fremgår det samtidig tydeligt, at forældrenes tilknytning til arbejdsmarkedet har en væsentlig betydning for, om de unge får en uddannelse. Sammenholdes de unges uddannelsesniveau med, hvad deres forældres tilknytning til arbejdsmarkedet var, da den unge var 15 år gammel, viser tallene, at over halvdelen af de 25-årige, hvis forældre enten var arbejdsløse eller på anden måde uden for arbejdsmarkedet, ikke har fået nogen uddannelse efter folkeskolen. Tilsvarende er dette tal kun omkring 21 % for unge 25-årige, hvis forældre var i arbejde, da de var 15 år.

Både danske og internationale studier har ligeledes vist, at forældres uddannelsesbaggrund har betydning for de horisontale uddannelses- og erhvervsvalg. Herunder har en række både nye, men også ældre undersøgelser været optaget af, hvilken betydning forældres uddannelse og erhverv har for opdragelsesværdier og om dette påvirker børnenes uddannelses- og erhvervsvalg (Kohn, 1977; Dorf, 1986; Hansen, 1994; Lareau, 2003). Både danske og internationale studier har vist, at forældres uddannelsesbaggrund har betydning for de horisontale uddannelses- og erhvervsvalg. Helt tilbage i 1957 til 1964 gennemførte Kohn (Kohn, 1977) en række studier, hvor han undersøger forældres holdninger til opdragelsesprincipper i USA og Italien samt deres holdning til arbejde og rolle i samfundet (Dorf, 1986). Kohns undersøgelse viste, at der var sammenhæng mellem de værdier forældrene oplevede på arbejdsmarkedet og de opdragelsesmæssige prioriteringer. Henholdsvis erfaringer i arbejdet og uddannelse begrundes som væsentlige årsagsforklaringer til den opdragelsesmæssige indstilling. Denne undersøgelse siger dog ikke noget om, hvordan opdragelsen udøves i praksis. Ligeledes er det uklart, om værdierne/bevidstheden er et produkt af den arbejdsmæssige position, eller om arbejdet/uddannelsen er valgt på baggrund af allerede etablerede værdier/bevidstheder. Lignende analyser er at finde i senere dansk og norsk forskning, bl.a. i en undersøgelse af Holter et al. (nævnt i Dorf, 1986). Det viser sig, at de høje socialklasser generelt vægter større udfoldelsesmuligheder i arbejdet og generelt også har arbejde, der er mindre overvåget, mere kompliceret og varieret, og det kan være derfor, at de lagde mere vægt på de selvdirigerende værdier ift. opdragelsen. De lave socialklasser vægtede i højere grad arbejdet omstændigheder som fx tid, sikkerhed, tempo og løn og var væsentligt mere optagede af lydighed og respekt som opdragelsesideal frem for de selvdirigerende værdier.

Andre forskningsprojekter har mere specifikt set nærmere på hvordan professionsorientering har betydning for rekrutteringsgrundlaget på videregående uddannelser. Lilly Zeuner har vist, at unge med resourcesvag baggrund (Zeuners begreb) eller med overvejende økonomiske ressourcer har en tendens til at være mere instrumentelt orienterede i forhold til uddannelsesvalg. Modsat

gælder det for unge med ressourcestærk baggrund og med overvejende kulturelle ressourcer. Unge fra uddannelsesstærke hjem er mindre fokuserede på om uddannelse fører til job og høje lønninger (Zeuner, 1988). Jens Peter Thomsens har undersøgt sociale baggrunde på lange videregående uddannelser ud fra en hypotese om at didaktik og professionsorientering har betydning for hvilken social baggrund de studerende har (Thomsen, Petersen og Lejre, 2003; Thomsen, 2008).

Udover ovenstående undersøgelser, der primært fokuserer på forældrenes uddannelse og erhverv som baggrundsfaktor, er også undersøgelser som fokuserer specifikt på unges etniske baggrund, og som ofte adskiller sig ved at være kvalitative og etnografiske (frem for kvantitative og sociologiske) (Mehlbye, 2000; Lund, 2008; Gilliam, 2009; Mikkelsen, Fenger-Grøndahl og Shakoar, 2010).

Ovenstående forskning viser, at forældre indirekte har en stor betydning for unges uddannelsesvalg og uddannelseschancer. En af de konklusioner, som blev draget i Fremtidens Valg og Vejledning var, at unge oplever forældre som den instans, der udover den unge selv har størst indflydelse på uddannelsesvalget (Juul og Pless, 2015). Og derudover er forældrene dem, som de unge helst vil tale med, når selve valget skal træffes. Dette på trods af at mange unge tilkendegiver, at forældrene ikke altid er dem, som ved mest om uddannelsesmuligheder (Pless, Juul og Katznelson, 2016, s. 75ff). Samtidig betyder strukturelle ændringer i kraft af den nye vejledningslov, at forældre formelt overlades mere ansvar for uddannelsesvalget. Dels får uddannelsesparate elever ikke længere tilbudt individuel vejledning, og dels er det nu forældrene, som konkret skal tilmelde de unge til ungdomsuddannelserne (LBK 1097, 2017). Dette gør, at jeg finder det både relevant og interessant at undersøge forældrenes rolle nærmere.

Hvordan både forældre og unge oplever forældrenes direkte rolle i valgprocessen i overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelse er der i en dansk kontekst ikke forsket meget i. Dog er der enkelte undersøgelser, som berører dette (Rambøll Management, 2004; Pless og Katznelson, 2007). Rambøll lavede i 2004 i samarbejde med Undervisningsministeriet en deskriptiv analyse af forældrenes rolle i vejledningen, forældrenes værdier i forhold til valg af uddannelse og arbejde, forældrenes viden om uddannelser og hvilke informationskilder forældrene benytter. I denne undersøgelse, som både benytter kvalitativ og kvantitativ metode, er forældrene, udover to vejledere, den eneste informantgruppe. Formålet med undersøgelsen var at få et vidensgrundlag, som på policyniveau kunne målrette vejledningen og serviceydelser mod forældrenes behov (Rambøll Management, 2004). Undersøgelsen viser blandt andet at forældrene selv mener, de er meget involverede i børnenes

uddannelsesvalg, men også at forældrene betragter valget som børnenes eget. Det fremgår, at forældrene generelt angiver, at der bliver talt meget om uddannelsesvalg i hjemmet, og at der sjældent er uoverensstemmelser mellem børnenes og forældrenes præferencer. En væsentlig indsigt på tværs af disse undersøgelser, som gør det interessant at undersøge forældrerollen nærmere er, at hhv. de unge og forældrenes selv giver udtryk for, at forældre spiller en stor rolle for deres uddannelsesvalg. Men som det også fremgår af disse undersøgelser, er det svært at identificere de konkrete og direkte måder, hvorpå forældrene påvirker og præger de unges valgproces. Dette skyldes dels, at forældrenes indflydelse er subtil og kompleks, men også at det er vanskeligt at adskille og isolere forældrenes betydning for uddannelsesvalget fra andre faktorer (Pless og Katznelson, 2007, s. 79).

Dette fokus på social differentiering i forhold til social klasse vil stå centralt i denne afhandling, særligt i forbindelse med forældrenes rolle i uddannelsesvalget. Her vil mit ærinde dog være at flytte fokus fra, hvad de unge orienterer sig mod og vælger, til at se på familiens praksis ift. den uformelle vejledning. Her viser international forskning blandt andet, at forældre bruger deres egne erfaringer fra uddannelsessystemet til at vejlede deres børn (Ball, 2003; Lareau, 2011). Bl.a. viser Ball i denne sammenhæng at engelske middelklasse børn har en fordel af denne grund.

1.4.2. Forskning i skolevalg

Uddannelsesvalg er det ikke kun et valg af uddannelsesretning, men ligeledes et valg af den konkrete skole. Et perspektiv, som har været diskuteret en del særlig i den internationale forskning, er, hvordan social differentiering mellem elever kommer til udtryk gennem skolevalg. Flere internationale forskningsanalyser har beskæftiget sig med, hvilke konsekvenser det får for den sociale differentiering mellem skoler, når der indføres frit skolevalg, og diskussionerne går på, om der i det hele taget er tale om et 'frit' valg. Flere af undersøgelserne peger på, at frit skole- og uddannelsesvalg ikke har ført til en mindre social differentiering men tvært i mod (OECD, 1994; Ball, 2003; Lund, 2006; Bunar, 2010; Reay, Crozier og James, 2011; Öhrn, 2011; Ambrose, 2017). Anna Ambrose har i en svensk provinsby undersøgt brugen af det frie skolevalg blandt unge, som skal vælge folkeskole i løbet af 7.-9. klasse (Ambrose, 2017). Hun viser gennem feltarbejde på tre skoler, som geografisk ligger tæt på hinanden og som udadtil har det samme skoletilbud, at det frie skolevalg er til fordel for de allerede privilegerede. Dvs. de grupper, som har høj kapital og kan navigere i uddannelsessystemet, formår at bruge denne mulighed. Analyserne viser, at der på hver af de tre skoler er et system af mening og et sæt af dispositioner, som udtrykker den kollektive habitus på skolerne. Dette kan

knyttes til en række sociale kategoriseringer som er baseret på social baggrund, etnicitet og køn. De kategorier, som de forskellige aktører har og tager samt tildeler hinanden, er centrale for dynamikken i en skoles interne arena. Lærernes ubevidste praksisser og tilgange til eleverne er med til at konstituere disse forestillinger. På gymnasieområdet viser anden svensk forskning også, at elevernes 'frie valg' og markedsliggørelse er det, som skaber segregeringen, blandt andet i forhold til etnicitet, idet symbolske barrierer er afgørende for, hvor elever føler de hører til (Bunar, 2008; Lund, 2008). Et andet kritikpunkt, som forskning af det frie gymnasievalg i Sverige peger på, er, at det skaber en øget markedsliggørelse blandt skolerne, som går ud over den pædagogiske og faglige kvalitet i undervisningen (Lund, 2006). Her adskiller den svenske struktur sig dog fra den danske ved, at de svenske ungdomsuddannelser primært er ejet af private koncerner, som har økonomiske interesser i at tiltrække elever.

Debatten og forskningen fylder dog noget mindre i Danmark end i fx England og Sverige. Dette kan skyldes, at det frie skolevalg i Danmark er mere begrænset pga. skoledistrikter på folkeskoleområdet og afstandskriteriet på gymnasieområdet. Yderligere er der en mindre grad af privatisering på ungdomsuddannelsesområdet, som dels gør, at skolerne ikke kan udvælge elever og dels, at elevernes valg ikke er begrænset af økonomiske ressourcer. Et manglende forskningsmæssigt fokus kan også skyldes at argumenterne for 'det frie skolevalg' politisk set har haft forskellige udgangspunkter. I Danmark blev frit skolevalg indført på grundskoleområdet i 2005, og argumentet for dette byggede primært på en liberalistisk idé om at samfundsborgere har ret til et frit valg samt en tro på at konkurrence mellem uddannelsesinstitutioner vil højne kvaliteten (Undervisningsministeriet, 2007). I Sverige har hovedargumentet for at øge muligheden for frit skolevalg både på grundskoleniveau og på ungdomsuddannelsesniveau været, at man ville undgå boligsegregering, altså at elevernes bopæl bliver afgørende for den sociale sammensætning af elever på skolerne (Lund, 2006; Ambrose, 2017). I Danmark er debatten dog taget op i kraft af indførelsen af profilskoler (gymnasiet), hvor tre gymnasier har fået lov til at udvælge elever på baggrund af deres interesse og talent for den særlige profil, hvilket risikerer at føre til en social differentiering i forhold til klasse og etnicitet (Bundgaard, 2017; Jessen, 2017). I denne debat bliver det ligeledes kritiseret at afstandskriteriet er med til at forstærke denne differentiering.

Valget af den konkrete skole er kun noget, som bliver berørt perifert i denne afhandling. Dels fordi empirien viser, at kun er i de store byer (i dette tilfælde København) at de unge oplever at have et reelt valg mellem mere end to skoler, og derfor rummer empirien ikke perspektiver nok til at have udsigelses-

kraft i forhold til denne problemstilling. Derudover har mit fokus i udgangspunktet været på valg af ungdomsuddannelsesretning og ikke på valg af den enkelte skole. Men i relation til dette er oplevelse af tilhør samt geografiske afstande et relevant tema.

1.4.3. Unges overgang og transitioner

Som et led i frafaldsproblematikken har der gennem det seneste årti været lavet flere ph.d. afhandlinger og øvrige forskningsundersøgelser, som vedrører overgange, rekruttering og fastholdelse på både erhvervsuddannelser og gymnasier.

Undersøgelserne om overgange fra grundskolen til ungdomsuddannelserne består af sociokulturelle analyser med fokus på de sociale processer i uddannelserne, uddannelseskulturer, positioner og relationer i uddannelserne. Undersøgelser interesserer sig for social differentiering og kulturel praksis primært på den konkrete uddannelse – og kun sekundært for selve valget. Blikket er på relationen mellem de unges sociale baggrund og uddannelseskulturen med særligt blik for dennes betydning for de unges deltagelse og positionering på uddannelserne. Forskningsprojekterne kan karakteriseres som overgangsprojekter (selvom de ikke selv definerer sig som sådan), idet de alle på forskellig vis interesserer sig for de unges arbejde med at blive en del af og gøre sig gældende på den konkrete uddannelse – og herunder særligt på uddannelsens første år. Undersøgelserne forholder sig ikke til ungdomsuddannelserne bredt – men forholder sig alene til enten erhvervsuddannelserne (fx Jørgensen, 2011; Hjort-Madsen, 2012; Louw, 2013; Steno, 2016a) eller gymnasiet (fx Ulriksen, 2004; Larsen, 2007; Moldenhawer, 2007; Ulriksen, Murning og Ebbensgaard, 2009; Murning, 2013).

Selvom overstående undersøgelser primært har fokus på rammer og pædagogisk udøvelse på ungdomsuddannelserne, er der også fokus på de unges motiver – og eventuelle barrierer – for at vælge uddannelserne. Særligt relevant for denne afhandling er de unges forestillinger og opfattelser af uddannelserne, som kommer frem i disse undersøgelser, og som vil blive inddraget undervejs i denne afhandling.

Transitionsforskningen er som tidligere nævnt en dominerende international tradition inden for ungdomsforskningen, som særligt føres an af engelsk og australsk forskning og som også har udviklet egne teoretiske begreber til brug i ungdomsforskningen (Wyn og Dwyer, 2000; Furlong og Cartmel, 2006; Woodman og Wyn, 2015). Dele af denne forskning vil blive anvendt i afhandlingen. Et dansk bidrag til dette forskningsfelt er Mette Pless' ph.d. afhandling, som er et longitudinalt studie hvor udsatte unge følges i 3-4 år fra de

slutter niende klasse. Analyserne problematiserer blandt andet uddannelsessystemets rammer og mulighedsbetingelser. En af de strukturelle faktorer som der blandt andet peges på er kønsperspektivet (Pless, 2009).

To danske ph.d. afhandlinger har undersøgt unges valg af uddannelse, men i overgangen mellem ungdomsuddannelser og videregående uddannelse. Den ene er Camilla Hutters, som i ph.d. afhandlingen 'Mellem lyst og nødvendighed' har undersøgt hvorfor det tilsyneladende er svært for unge at træffe valg af videregående uddannelse, hvorfor det tager tid og hvorfor forløbene ofte har karakter af at være 'krogede'. En af konklusionerne er, ud fra teori om social positionering, at unges uddannelsesvalg på den ene side hænger sammen med den unges subjektive oplevelser af lyst og interesse, som virker som en drivkraft i forhold til, hvilke uddannelser, unge orienterer sig mod eller væk fra. Men samtidig er de subjektive oplevelser af lyst og ulyst også er socialt konstituerede. Blandt andet fordi de positioner, den unge har indtaget gennem deres livsløb, har ført til bestemte handlingsdispositioner. Men også fordi de systemer og hierarkier af positioner, der er til stede i uddannelsessystemet, konstituerer en bestemt mulighedshorisont for den enkelte unge (Hutters, 2004, s. 242). En anden konklusion er, at der er tre sociale dynamikker på spil, når de unge skal udvikle en forståelse af deres muligheder i uddannelsessystemet; oplevelsen af tidspres, afklaringen af fremtidige positioneringsmuligheder og etableringen af tilhør. Tidspreset medfører at unge er pressede til at positionere sig inden for en uddannelse, som er realistisk at gennemføre og samtidig er de presset hen i mod at tilpasse deres uddannelsesinteresser mod et sted, hvor de kan føle sig hjemme ift. studiemiljø og studieformer. Den anden er Henriette Holmegaard som i sin ph.d. afhandling blandt andet har analyseret unges valg-narrativer, og den forhandling disse løbende udsættes for i overgangen fra gymnasium til naturvidenskabelige universitetsuddannelser. En af de konklusioner som er væsentlig og anvendelig i denne afhandling er, at unges valgovervejelser løbende forhandles og justeres over tid (Holmegaard, 2012). Dette er relevant i nærværende undersøgelse, idet jeg ligeledes har lavet et longitudinalt studie, dog med en yngre aldersgruppe.

1.4.4. Forskning i vejledning

Forskning i vejledning og vejledningsmetoder har sit helt eget genstandsfelt, som internationalt set er relativt veletableret, særligt ført an af den amerikanske forskning (fx Super, 1957; Krumboltz, Mitchell og Jones, 1979; Law, 1996; Law og Watts, 2003). Dog kritiseres den internationale forskning for at være for lidt teoretisk informeret (Thomsen 2009:50). I Danmark er forskningen knap så etableret, om end der det seneste årti er gennemført flere ph.d. projekter, som omhandler kollektive vejledningsformer (Thomsen, 2009;

Valgreen, 2013; Skovhus, 2017). Den forskning, som berører vejledning, handler i udgangspunktet ofte om noget andet end vejledning, fx frafald. Fokusset på vejledning bliver derfor sekundært. Det samme gør sig gældende i denne afhandling. Derudover er den danske forskning på området overvejende domineret af rekvireret forskning i form af korte undersøgelser eller evalueringer, som tager udgangspunkt i politisk formulerede problemstillinger. Her har der været en interesse i at styre uddannelsesvalgene, hvor vejledning er blevet set som et redskab hertil (Thomsen, 2009). Dette er projektet Fremtidens Valg og Vejledning, som nærværende ph.d. projekt har været en del af, et eksempel på. Her var vejledningens betydning for unges uddannelsesvalg et væsentligt fokuspunkt i to rapporter, hvor hovedfokus var at beskrive og analysere unges oplevelser og oplevet udbytte af forskellige vejledningsaktiviteter (Juul og Pless, 2015; Pless, Juul og Katznelson, 2016). En af de generelle konklusioner fra dette projekt var at unge oplever vejledningen som væsentlig og betydningsfuld i forhold til at få viden og informationer om uddannelsesmuligheder. Ligeledes viste forsøgene med kollektive erfaringsbaserede vejledningsaktiviteter, at de kunne være med til at skabe gode muligheder for at understøtte elevernes valgkompetencer, særligt karrierekompetenceperspektiverne: mulighedsbevidsthed, overgangskompetence og selvindsigt (Law og Watts, 2003). I projekter som dette er der dog i mindre grad fokus på teoretiske analyser og kritiske diskussioner af vejledningens praksis. Fx er der manglende fokus på betydningen af strukturelle betingelser og i undersøgelserne er der ofte en bagvedliggende antagelse om, at vejledning har en styringseffekt (Thomsen, 2009, s. 51). I forlængelse af denne kritik af forskningsperspektiverne efterlyser Plant også kritiske blikke på den ofte normative forestilling om 'det gode liv', som vejledningen ofte tager udgangspunkt i. Dette kommer bl.a. til udtryk gennem den politiske retorik og i selve lovgivningen, hvilket begrænser den unges eget valg og dermed gør uddannelsesvalget socialt kontrollerende (Plant, 2005, s. 20).

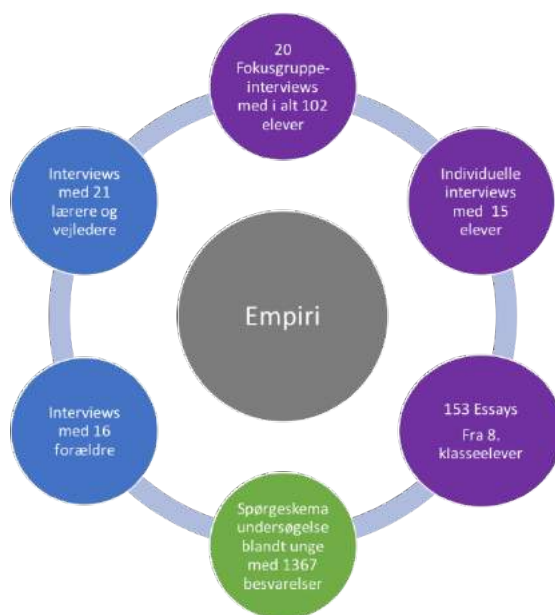
Denne afhandling vil dog ikke have et direkte fokus på, hvordan unge oplever eller benytter sig af den institutionelle vejledning, men der vil være et indirekte fokus på hvordan unge oplever indflydelsen af politiske styringsteknologier, som et led i deres valgproces, herunder uddannelsesplaner og uddannelsesparathedsvurderinger, som kan skabe symbolske og strukturelle begrænsninger for unge. Dette knytter an til Plants ovenfor nævnte kritik, hvorfor min afhandling bidrager til de kritiske perspektiver som efterspørges.

KAPITEL 2. METODE

Som beskrevet indledningsvis har afhandlingen et dobbelt formål, idet jeg dels ønsker at forstå de enkelte aktørers handlinger og bevæggrunde, men også at forstå, hvordan samfundsmæssige forhold betinger de vilkår og handlemuligheder, som samfundsgrupper og generationer har. Disse perspektiver har nogle konsekvenser i forhold til de teoretiske perspektiver, men det har også konsekvenser for de empiriske tilgange. Idet jeg både ønsker at undersøge individets handlinger, men også ønsker at se de generationelle rammer hvori de finder sted, benytter jeg mig både af kvalitative og kvantitative metoder. Der er dog en overvægt af *kvalitative* data, og den primære informankilde er de unge.

Som det kan ses af figur 1, har jeg benyttet mig en række forskellige metoder. Hvor empirien produceret af de unge har været den højeste prioritet, har jeg dog også både interviewet forældre, lærere og vejledere. Formålet med at interviewe forældre, lærere og vejledere har primært været at skabe en perspektivtriangulering som både kan bidrage til at bekræfte de unges oplevelser og udsagn, men også bidrage med at andre perspektiver og forståelser af uddannelsesvalget. Men disse interviews havde også til hensigt at øge forståelsen af henholdsvis forældres, læreres og vejlederes værdier, holdninger og forestillinger til uddannelse og erhvervsvalg, og hvilke forudsætninger de hver især

Figur 1



har for at kunne 'vejlede' de unge. Her har jeg været interesseret i at undersøge, hvilke særlige diskurser der er på spil om det fremtidige samfund og arbejdsmarked blandt hhv. forældre, vejledere og lærere. Herunder på hvilken måde de taler med de unge om uddannelsesvalget og hvilke særlige værdier de lægger vægt på i forbindelse med de unges fremtid. Det skal dog bemærkes at antallet af interviewede forældre, vejledere og lærere er begrænsede og disse interviews kan i sig selv ikke betragtes som repræsentativt for forældre i hverken Region Hovedstaden eller i Danmark, men det vurderes, at de alligevel har en udsigelseskraft. Dels kan det understøtte de kvantitative fund og dels kan understøtte eller udfordre elevernes udsagn, hvad enten der er overensstemmelser eller modsætninger.

2.1. INFORMANTGRUPPEN

Den kvalitative dataindsamling er foregået på ni folkeskoler fordelt på tre UU-centre og fem kommuner i Region Hovedstaden. Alle skoler har deltaget i Regionens udviklingsprojekt 'Fremtidens Valg og Vejledning'. Udover at samle empiri til følgeforskningen har jeg brugt adgangen til skolerne, herunder selve interviewsituationerne med elever, lærere og vejledere, til også at indsamle viden om unges uddannelsesvalg til dette ph.d.-projekt. Det er ligeledes gennem skolerne, at forældrene er rekrutteret.

Skolerne har selv meldt sig til at deltage i projektet. Dog har der fra projektledelsens side været et ønske om, at man gerne vil se på den brede ungegruppe (de 80 % som er/bør være uddannelsesparate) og derfor har der været fokus på, at skolerne med hensyn til elevsammensætningen ikke skulle skille sig for meget ud i forhold til gennemsnittet i regionen. Ses der på elevsammensætningen, viser det sig også at otte af skolerne er meget gennemsnitlige, når der ses på elevernes socioøkonomiske baggrund. Kun en enkelt skole skiller sig ud ved at have en elevgruppe med en svagere socioøkonomisk sammensætning samt en væsentlig overvægt af børn med anden etnisk baggrund end dansk¹. Tre af skolerne er liggende i Københavns Kommune, hvor andelen af børn med udenlandsk herkomst gennemsnitligt er på 24 % (i skoleåret 2015/16), hvilket også afspejles på de tre københavnerskoler. Det betyder at denne elevgruppe er væsentlig repræsenteret i det empiriske materiale, hvilket gør det muligt at se på forskelle og ligheder mellem elever med hhv. dansk og udenlandsk herkomst. Dertil var det en prioritet for projektet at invitere skoler med forskellige geografisk beliggenhed med i projektet. Fælles for de tre skoler i København og til dels også for de tre skoler i forstadskommunerne er, at

¹ De to faktorer kan dog til dels hænge sammen, da elevens etniske ophav også er en faktor, når den socioøkonomiske reference udregnes (se Bilag B)

eleverne reelt har – og oplever at have – langt flere valgmuligheder end eleverne på de nordsjællandske skoler, idet de kan vælge mellem en bredere vifte af konkrete skoler. Dette betyder også, at det konkrete valg af skole fylder mere i deres valgproces. For de nordsjællandske elever kan de færre muligheder få betydning for det konkrete valg og fravalg af skoletype. Denne forskel mellem skolernes placeringer gør det muligt at undersøge den geografiske betydning. I Bilag B ses en karakteristik af de deltagende skoler.

Den kvantitative dataindsamling er foregået på 15 skoler i Region Hovedstaden, hvoraf ni af disse skoler er forsøgsskolerne. Dog er spørgeskemaet gennemført, inden projekterne gik i gang.

Der er to forhold, som er væsentligt at have for øje i forhold til, hvilke informanter der er repræsenteret i dataindsamlingen. Det *ene* er det forhold, at alle deltagende skoler ligger i Region Hovedstaden, hvor både uddannelsessøgemønstret og befolkningens uddannelsesniveau adskiller sig fra resten af landet. Fx har 13 % af de 15-69-årige i Region Hovedstaden (2016) en lang videregående uddannelse, hvor dette tal i de øvrige regioner ligger mellem 4 og 6 %. Også det procentvise antal af de 15-69-årige med en erhvervsuddannelse ser forskelligt ud i Region Hovedstaden sammenlignet med de andre regioner. I Region Hovedstaden gælder dette blot 23 %, og i de øvrige regioner gælder dette 32-36 % (Se Bilag C). Ser man på søgningen til erhvervsuddannelserne blandt unge i overgangen mellem folkeskolen og ungdomsuddannelserne, er der en markant forskel. I Region Hovedstaden søgte blot 13 % i 2013 en erhvervsuddannelse, hvor landsgennemsnittet lå på 19 % og Region Nordjylland højest med 24 % (Uni-C 2014). Det er dog mit argument, at afhandlingen har en generel udsagnskraft, da jeg undersøger unges valgprocesser med udspring i empiriske udsagn og teoretiske begreber. Det er min vurdering at denne viden qua mine metodiske tilgange er specifikt for unge i Region Hovedstaden, men vil kunne genfindes hos alle andre grupper af unge i forskelligt omfang i Danmark. I afhandlingen vil jeg løbende vurdere mine fund med eksisterende forskning, som kan nuancere og underbygge.

Det *andet* er det forhold, at alle skolerne under empiriindsamlingen deltog i et udviklingsprojekt med fokus på vejledning. Det kan betyde, at eleverne blev præsenteret for flere forskellige vejledningsformer end elever fra andre skoler almindeligvis gør. Dette kan betyde, at omfanget og arten af deres refleksioner om uddannelsesvalget kan være anderledes, sammenlignet med elever, som ikke har deltaget i vejledningsforsøg. Det er dog ikke min vurdering, at projekterne har et omfang, som gør, at vejledningen adskiller sig i væsentlig grad fra, hvad andre elever kan blive præsenteret for. Jeg ønsker netop at undersøge, hvad der kan påvirke unges uddannelsesvalg, og i denne sammenhæng er vejledningsaktiviteter blot én ud af mange kilder, som har betydning for

påvirkning af den enkeltes såvel som kollektive forståelser. Derudover er undersøgelsesfeltet så komplekst, at det er svært at isolere enkeltstående faktorer.

2.2. KVALITATIVE DATAKILDER

2.2.1. Elevproducerede skriftlige produkter

Elevernes essays/beretninger giver ligesom de kvalitative interviews indsigt i de unges personlige refleksioner over og motiver for uddannelses- og erhvervsvalg. Herunder hvordan de forestiller sig at prioritere arbejdsliv, familieliv og fritidsliv.

I denne metode skelner jeg mellem to forskellige produkter, som har forskellig genrekarakter; essay og beretning, som begge er blevet indsamlet. I essayet har der været lagt vægt på essaygenren, hvor formålet er at gå i dybden med et emne og en problemstilling ved at se det fra flere vinkler. Et essay skal indeholde refleksion, undersøgelse og overvejelser omkring en problemstilling. I beretningerne har oplægget været at eleverne skulle forestille sig at de var gamle og så tilbage på deres liv og har derfor en mere beskrivende karakter.

Essays² som metode til at få adgang til børn og unges fremtidsforestillinger har været anvendt i en række internationale forskningsprojekter (Pahl, 1978; Patterson, Forbes og Peace, 2009; Elliott, 2010). Den narrative fortælleform, hvor eleverne bliver bedt om at se tilbage på deres liv fra en forestillet alderdom, giver mulighed for at få et indblik i elevernes fremtidsforestillinger. Selvom fortællingerne er fiktive, så giver det forskerne mulighed for at få indsigt i, hvilke fremtidsudsigter eleverne forestiller sig er mulige. Dette har både udsigelseskraft i relation til, hvordan samfundsmæssige rammevilkår præger de unges fortællinger samt deres egen selvforståelse. I et britisk forskningsprojekt har metoden fx været brugt til at undersøge børns brug af deres køn som ressource i deres beretninger og mulige kønnede fremtidsforestillinger. I denne sammenhæng kan analyserne vise, hvordan individer er med til at konstruere og konstituere køn (Elliott, 2010). I et andet britisk forskningsprojekt har metoden på lignende vis været brugt til at vise, hvordan social baggrund er (med)konstituerende for børns fremtidsforestillinger (Pahl, 1978; Lyon og Crow, 2012).

² I de internationale projekter bliver det skriftlige produkt kaldt 'essays', selvom genren svarer til det jeg omtaler som 'skriftlig beretning'.

I dette projekt er eleverne blevet bedt om at inddrage refleksioner over uddannelsesvalget, hvilket de også bliver spurgt til i interviewene. Eleverne har dog fået stor frihed til at vælge, hvad de skriver om inden for temaet 'min fremtid', og her adskiller metoden sig væsentligt fra interviewsituationen, da der ikke er nogle, som 'forstyrrer', og herved former fortællingen sig i højere grad ud fra elevens egne tanker. Dette kan dels skyldes, at den unge ikke på samme måde lader sig påvirke af forskerens dagsorden og de andre informanternes tilstedeværelse, som kan være tilfældet i en interviewsituation. Og dels at eleverne har haft længere tid til at reflektere over temaet. Elevens skriftlige formåen kan dog være en barriere som begrænser deres mulighed for at udtrykke sig fyldestgørende, men omvendt kan metoden give mere rum for andre elevtyper, som bedre kan udtrykke sig på skrift. På en af skolerne, hvor mange elever kæmper med det faglige indhold, fik jeg kun besvarelser fra en tredjedel af eleverne. Der kan være en bias i dette, da nogle elevgrupper i mindre grad vil være repræsenterede i et sådant skriftligt materiale. Dog har jeg på de øvrige skoler fået besvarelser fra næsten alle elever i de pågældende klasser.

Materialet består af 153 skriftlige fremstillinger fra en ottendeklasse fra hver af de ni forsøgsskoler. Eleverne kunne arbejde ud fra to forskellige genreoplæg, som jeg havde udarbejdet; et essay om uddannelsesvalg eller en beretning om deres forestillede fremtid (se Bilag D). Alle elever er blevet bedt om at notere deres forældres uddannelse og erhverv, men de har selv bestemt om de selv ville være anonyme. 101 valgte at skrive en beretning, 42 et essay og 10 har blandet genrene. Grunden til, at eleverne havde to valgmuligheder, var dels, at genrene kan generere forskellige former for data, som begge er interessante. Essays giver mulighed for at komme nærmere hvilke tankerrefleksioner de unge gør sig i uddannelsesvalgprocessen, herunder hvilke dilemmaer og prioriteringer de står overfor. Dette kan analytisk bruges til det undersøgelsesspørgsmål, der handler om hvordan unge oplever uddannelsesvalgprocessen. Beretningerne giver et billede af, hvilke mulighedsbetingelser de unge forestiller sig i forhold deres karriereveje. Her er det muligt at komme nærmere hvilke ønsker forskellige unge har til fremtiden, men også hvad de forestiller sig, er muligt.

Dels var der også det praktiske hensyn, at lærerne skulle have mulighed for at kunne få opgaven til at passe ind i deres undervisning, og her er essaygenren i forvejen en del af danskfagets curriculum. Dog var det også en del af mine overvejelser, at essaygenren kunne være for svær for nogle elever, og jeg ønskede ikke, at dette skulle stå i vejen for, at eleverne fik afleveret opgaven, og jeg vurderede beretningen som mere ligetil for eleverne. Eleverne har haft opgaven for som hjemmeopgave, hvilket betyder, at de har haft mulighed for at reflektere over temaet, samt tale med andre og gå på internettet. Dette kan betyde, at deres tanker ikke er lige så umiddelbare, som de ville være i en

interviewsituation, men omvendt kan deres refleksioner være mere velovervejede.

Beretninger og essays sidestilles med interviewene i analysen.

2.2.2. Individuelle longitudinale forskningsinterviews

Der er foretaget individuelle interviews med 16 forskellige elever. Eleverne er blevet interviewet tre gange i hhv. december 2014, marts/april 2016 og april/maj 2017. (se Bilag E for oversigt over disse interviews eller kapitel 4 for en beskrivelse). Efterfølgende har jeg sms'et med nogle af eleverne for at høre, om de stadig går på de valgte uddannelser, og hvad de synes om det.

Fordelen ved individuelle interviews kan være, at informanterne ikke på samme måde som i fokusgruppeinterviews føler sig begrænsede i forhold til at fortælle om holdninger og oplevelser, som enten rækker ud over gruppens normer, eller som er for følsomme til, at den unge har lyst til at bringe det op i gruppen. Derudover er fordelen ved individuelle interviews, at det giver mulighed for indblik i interviewpersonens specifikke indsigt i – og erfaringer med – temaet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 45).

Geninterviewene med eleverne har til hensigt at følge elevernes uddannelsesvalgproces. Er den unge blevet mere afklaret, fået nye overvejelser og kan man komme nærmere særlige *'turning points'*? Ligeledes skal geninterviewene bidrage til at undersøge hvordan de unge løbende begrunder deres uddannelsesvalg og former deres *biografiske* fortælling. Det sidste interview er foretaget i starten af deres ungdomsuddannelsesforløb eller tiendeklasse, og kan på den måde bidrage med viden om samspillet mellem de unges forventninger og oplevelser på de valgte uddannelser.

Eleverne kommer fra fire ud af de ni forsøgsskoler, og skolerne er udvalgt på baggrund af ønsket om geografisk spredning. Det drejer sig om Nordkystens Skole, Æblelundens Skole, Klostervejens Skole og Kastanjevejens Skole. De enkelte elever er udvalgt, så de repræsenterer forskellighed i forhold til socio-økonomisk baggrund, etnicitet, køn, formodet uddannelsesvalg og skoleerfaringer. Eleverne er udvalgt i samarbejde med klasselæreren. Fire elever har forældre, som er født i et andet land (tre fra Mellemøsten og én fra balkanlandene) end Danmark. Forældrenes uddannelse og arbejdsmarkedstilknytning er blandet; to er uden uddannelse og arbejdsmarkedstilknytning, to arbejder ufaglært, seks har en erhvervsuddannelse, to har en akademisk uddannelse, én er ph.d. og de resterende har en kort eller mellemlang videregående uddannelse.

Det *første* interview er gennemført på elevernes egen skole i skoletiden, mens eleverne gik i ottende klasse. I dette interview er der, til forskel fra de næste, lagt vægt på at få et indblik i hvem de unge er. Herunder deres familiebaggrund: hvem bor de sammen med og hvad deres forældre og søskende laver. Samtidig er der også spurgt ind til deres fritidsinteresser og skoleerfaringer, hvilket ikke har været lige så centralt i de efterfølgende interviews (temaer i interviews bliver uddybet længere nede)

Andet interview er ligeledes gennemført på elevernes skole i skoletiden. Fra første til andet interview faldt en enkelt elev fra pga. skoleskift. Jeg valgte i stedet at inddrage en anden pige, som havde deltaget i fokusgruppeinterviews to gange i hhv. december 2014 og april 2015, hvilket gjorde at jeg dels kendte hende, og at jeg derudover havde empiri, som gjorde det muligt at følge hendes uddannelsesvalgproces. Jeg valgte yderligere at udvælge endnu en elev ved det andet interview, da det i marts 2016 viste sig at kun én elev i gruppen havde valgt en eud og jeg ønskede at have en eud-elev mere repræsenteret. Han har ligeledes deltaget i fokusgruppeinterview i december 2014. En anden elev havde ligeledes flyttet skole, men tilfældigvis til en af de andre forsøgsskoler, hvorfor det ikke gav anledning til praktiske udfordringer.

Det *tredje* interview er gennemført i slutningen af det tiende skoleår, hvilket betød at eleverne ikke længere var tilknyttet deres folkeskole. Dette gav anledning til en del udfordringer med at få kontakt til informanterne. Jeg havde året forinden fået deres mailadresser samt enkelte telefonnumre. Det gik hurtigt op for mig, at unge generelt ikke tjekker deres e-mail og hvis de gør, er det ikke særlig tit. Derfor benyttede jeg mig af sms og Facebook for at få kontakt. I et enkelt tilfælde måtte jeg også igennem den tidligere klasselærer for at få telefonnummeret oplyst. Nogle af eleverne svarede lynhurtigt på mine beskeder, mens det tog flere måneder at få hul igennem til andre. Enkelte elever var hurtige til at skrive at de gerne ville deltage, men dét at få aftalerne på plads var meget besværligt, særligt blandt de elever, som var i udlandet, hvor tidsforskellen også besværliggjorde kommunikationen. Det var en løbende overvejelse, hvor meget jeg kunne tillade mig at trænge på, men jeg gjorde det meget klart i beskederne, at de kunne melde fra, hvis de ikke ville deltage. I mellem anden og tredje runde faldt en elev fra, da hun ikke havde lyst til at deltage. I første omgang skrev hun 'jeg springer over denne gang' uden nogen begrundelse. Hun svarede derefter ikke på mine opfordringer, så jeg bad hendes vejleder kontakte hende. Vejlederen vurderede efter en samtale at hendes fravalg skyldtes, at hun var presset af uddannelsesvalget og ikke ønskede at tale om det.

Det tredje interview er foretaget som chatinterviews. Denne interviewform er i udgangspunktet valgt for at øge sandsynligheden for at de unge ville deltage for tredje gang. Interviewformen gør det nemmere at etablere aftaler, da både

informant og interviewer fysisk kan befinde sig hvor som helst under interviewet. Jeg ønskede dog også at afprøve denne interviewform, da den har nogle fordele, som kunne give adgang til supplerende viden om informanternes forestillinger og holdninger. Dels giver formen informanterne længere tid til at tænke sig om, da interviewerens spørgende blik ikke er synligt. Dette fremhæver alle de unge efterfølgende som en fordel ved chatinterviewet, som fx Luna, der siger: *'Man får helt klart længere tid til at tænke over sine svar, og der er ikke helt så meget pres på, med at man skal skynde sig'* (Luna, 3. interview). Dette kan særligt være en fordel for introverte informanter, som ofte har mere behov for at tænke. Dog kan man gå glip af den impulsivhed, som man ofte oplever i almindelige interviews, hvor informanten ofte først svarer impulsivt for dernæst at uddybe eller revurdere det første svar. Interviewene tog dog også længere tid og fyldte samtidig mindre på skrift, til gengæld formulerede de unge sig mere præcist på skrift end de gjorde i de mundtlige interviews. Ligesom mine spørgsmål til informanten også blev mere præcise. En enkelt af de unge, Aicha, gav dog udtryk for, at hun *'synes det måske er lidt sværere at forklare nogle ting over chat frem for at tale'* (Aicha, 3. interview).

Ulempen kan dog være, at man som interviewer ikke har mulighed for at iagttage de unges ansigtsudtryk, som kan give en fornemmelse af hvilke følelser der er på spil ift. de temaer, der bliver talt om (kilde?). Her ser jeg det dog som en stor fordel, at jeg har talt med informanterne to gange tidligere og derfor har et kendskab til deres personlighed. Omvendt kan det også være en fordel ikke at kunne observere informantens påklædning og habituelle fremtoning, som kan påvirke den måde intervieweren opfatter informanten på. Dvs. at der kommer et mere 'rent' fokus på det som informanten siger, og tolkningen bliver i mindre grad påvirket af hvordan udsagnene bliver sagt og under hvilken stemning.

Jeg havde også en formodning om, at nogle af de unge ville opleve det som mindre akavet ikke at skulle sidde alene med en voksen og måske derfor ville være mere åbne. Jeg oplevede dog ingen forskel i den forbindelse og de unge gav også udtryk for, at de ikke syntes, det havde betydning om det var chat eller fysisk møde. Dette kan også være fordi vi som informant og interviewer havde mødtes flere gange før, som en informant skrev: *'Du er jo ikke fremmed mere'* (Ellen, 3. Interview). Et andet forbehold jeg havde haft med chatinterviewet var, at det kunne være en barriere for unge, som har svært ved at skrive. Derfor gav jeg alle de unge mulighed for, at vi i stedet kunne mødes eller tale i telefon. De viste sig dog, at alle de unge var fortrolige med at chatte. Dette var dels noget de selv gav udtryk for, men dels kom det også til udtryk i deres sproglige formuleringer, med forkortelser og (for de fleste) en ligegyldighed

over for stavefejl og sproglige fejl. Dette skyldes sandsynligvis, at unge er vant til dagligt at sms'e og chatte.

De fleste interviews blev foretaget via 'Skype for Business', som lever op til krav om datasikkerhed. Dog viste der sig at opstå tekniske udfordringer pga. en flytning af programmet fra en server til en anden netop i den periode jeg havde lavet aftaler med informanterne. Derfor var jeg nødt til at finde ad hoc løsninger og bruge andre mindre sikre chatrooms. I et forsøg på at 'sikre' data blev de efterfølgende kopieret og anonymiseret i et Word dokument og samtalen slettet.

2.2.3. Fokusgruppeinterviews med elever

Fokusgruppeinterviewet er en forskningsmetode, hvor data produceres via gruppeinteraktion om et tema, som forskeren har bestemt (Morgan 1997:2). Det er gruppens indbyrdes dynamik, der er i fokus, og denne bidrager til at anlægge nye blikke, synsvinkler og problemstillinger

Jeg har valgt at lave fokusgruppeinterviews med både unge, forældre og professionelle (lærere/vejledere), da det gennem fokusgruppeinterviewene er muligt at skabe et samspil i gruppen, så de unge undervejs kan lade sig inspirere af hinandens perspektiver og holdninger med yderligere refleksion som følge (Halkier, 2008). Interviewformen giver desuden mulighed for, at intervieweren kan have en mere tilbageholdende rolle og lade de unge fylde mere. Fordelen ved dette kan være at intervieweren i mindre grad påvirker informanterne med egne forforståelser. Interviewguiden til fokusgruppeinterviewene var til forskel for de andre interviewguides også bygget op om diskussions-spørgsmål, som informanterne blev bedt om at diskutere, fx: 'Diskutér fordele og ulemper ved de forskellige ungdomsuddannelser' eller 'Diskutér hvilke værdier, der er vigtigst, når man skal have et arbejde'. Dette gjorde jeg for at lægge op til at informanterne skulle gå i dialog med hinanden, og at jeg som interviewer kunne trække mig tilbage. I praksis er det dog svært at indtage en meget tilbageholdende rolle, når grupperne består af helt unge på 14-15 år, da de er mindre tilbøjelige til at vise uenighed eller at bringe andre perspektiver ind i samtalen, med mindre de bliver spurgt. Diskussionen i fokusgrupperne med de voksne var mærkbart nemmere at holde i gang uden at jeg løbende skulle stille nye hjælpende spørgsmål samt udfordre diskussionen. Dette kan skyldes, at de voksne har en bredere referenceramme at tage afsæt i, når emnerne skal diskuteres og hermed nemmere kan spørge ind til hinandens oplevelser og holdninger og bidrage med nye perspektiver. Men det kan også skyldes, at de ikke i lige så høj grad oplever et magtforhold mellem interviewer og informant. Jeg oplevede flere gange, at forældrene bad mig bekræfte, om det

var rigtigt det de sagde, og jeg tolker det som et udtryk for, at de godt turde udtale sig om områder, som de var usikre på og tilmed vise deres usikkerhed.

En tredje årsag til at de unge kan være mere hæmmede i diskussionen kan være, at der formodentligt er etableret et hierarki blandt de unge i gruppen. Men netop denne interviewform giver mulighed for at for at iagttage, hvilke normer der udspiller sig mellem de unge. Er der fx særlige måder at italesætte uddannelsesvalget eller bestemte uddannelser på? Dette kan bruges i analyserne af hvilke sociale dynamikker, der er på spil i relation til uddannelsesvalget (Halkier, 2008).

Blandt de unge er der gennemført 20 fokusgruppeinterviews i ottende klasse. 12 interviews er blevet gennemført i efteråret 2014 og otte i foråret 2015. Den tidsmæssige forskydning af interviewene skyldes, at interviewene fulgte de vejledningsforsøg som skolerne lavede, og blev afviklet i både forår og efterår. At der i efteråret blev foretaget flere interviews end i foråret skyldtes, at der på den ene skole blev lavet interviews (4) med hele klassen af vores tilknyttede specialestuderende. Alle skoler deltog i interviews i efteråret, men i foråret manglede vi repræsentation af en enkelt skole, da de måtte opgive deres vejledningsforsøg.

Eleverne er udvalgt i samarbejde med klassens lærere, og i de tilfælde, hvor jeg har observeret klassen forinden, har jeg også haft mulighed for selv at udvælge elever. Grupperne er sammensatte, så de repræsenterer elever med forskellighed på disse parametre: køn, forældrenes uddannelsesbaggrund, skoleerfaringer, formodet uddannelsesvalg (Halkier, 2008, s. 28–29).

Ved at læreren udvælger eleverne, er der en risiko for, at lærernes opfattelse af eleverne kan have haft betydning for, hvem de udvælger, fx at de vælger elever, som udpræget er positive over for skolen. Det er dog min vurdering, at lærerne har forsøgt at rekruttere elever til interviewene, der repræsenterede den ønskede forskellighed (som jeg gjorde dem opmærksom på forud for feltarbejdet), og desuden har jeg, pga. geninterviews i de fleste klasser, samlet set interviewet ca. halvdelen af eleverne i de enkelte klasser, hvilket i sig selv betyder, at mange elevtyper bliver repræsenteret.

Eleverne er blevet interviewet i umiddelbar forlængelse af det vejledningsforløb, de har deltaget i. En oversigt over alle informanter, som har deltaget i interviews kan ses i Bilag E. Grupperne bestod af 3-6 elever, hvor fem elever har været det typiske antal. I alt er 95 forskellige elever er blevet interviewet og heraf har 12 af eleverne deltaget i interviews to gange med ca. et halvt års mellemrum. Grunden til, at seks ud af de 12 elever blev geninterviewet i foråret 2015, var, fordi jeg i første omgang havde en antagelse om, at jeg kunne se en udvikling i de unges valgproces, hvis jeg fulgte de samme elever. Det viste sig dog hurtigt, at den tidsmæssige afstand mellem de to interviews var

for kort til, at jeg kunne se en udvikling, og interviewet blev, trods justeringer i interviewguidens temaer, for gentagende og bidrog derfor ikke med tilstrækkelig ny viden. Derfor fandt jeg det mere relevant at inddrage nye elever i anden runde af interviewene, hvilket også havde den fordel, at jeg ved at få flere forskellige informanter kunne indhente og inddrage flere elevperspektiver i analyserne. Fem andre elever blev geninterviewet fordi hele klassen i første runde blev interviewet og derfor kunne det ikke undgås at der var gengangere. Den sidste af de 12 elever blev geninterviewet, fordi der ikke var andre elever at vælge mellem på interviewtidspunktet.

2.2.4. Interviews med forældre og professionelle

Der er blevet gennemført interviews med i alt seksten forældre, og interviewene havde følgende karakter:

- To fokusgruppeinterviews. Det ene med en gruppe på fire forældre fra 'Æblelundens Skole'. Det andet med en gruppe på tre forældre fra 'Anemonestiens Skole'. Disse interview er foretaget på skolen.
- Tre fokusgruppeinterviews med forældrepar fra hhv. 'Nordkystens Skole', 'Klostervejens Skole' og 'Æblelundens Skole'. Disse interviews er foretaget i forældrenes hjem.
- Tre singleinterviews med mødre fra hhv. 'Nordkystens Skole', 'Kastanjealléens Skole' og 'Klostervejens Skole'. Det ene interview er gennemført pr. telefon. De to andre er afholdt hhv. på skolen og i informantens hjem.

Bortset fra de første to fokusgruppeinterviews har det været op til informanterne selv at bestemme, hvor interviewene skulle afholdes.

Informanterne blev i første omgang forsøgt rekrutteret gennem de elever, som er blevet interviewet individuelt, og jeg skrev allerede i forbindelse med disse elevinterviews til forældrene, at jeg også havde et ønske om at interviewe dem. Dog viste det sig, at flere af forældrene meldte tilbage, at de ikke havde tid eller slet ikke meldte tilbage på de mails, jeg sendte. Blandt syv ud af de fjorten elever, som er blevet interviewet individuelt, er en eller begge forældre dog repræsenteret i forældreinterviewene. Det ene fokusgruppeinterview blev arrangeret i forbindelse med et forældremøde, hvor læreren fik en gruppe forældre til at blive. De resterende interviews er kommet i stand ved at sende gentagende mails og sms'er ud til den brede forældregruppe i forsøgsgrupperne. Ofte er det sværere at skaffe informanter, hvis de ikke umiddelbart selv har en interesse i at påvirke forskningens genstandsfelt eller bliver rekrutteret gennem gatekeepers, som lærerne i dette tilfælde var (Krogstrup og Kristiansen, 2015). To informanter nævnte eksplicit, at deres motiv for at

melde sig var, at de var utilfredse med vejledningstilbuddet i folkeskolen, hvilket netop kan være et tegn på at interesse i at påvirke forskningens genstandsfelt kan have betydning (se også Nickelsen, 2009).

Da det har været forholdsvis svært at få forældre til at melde sig til interviewene, har jeg måttet gå på kompromis i forhold til antallet af forældre. Det er dog min vurdering, at forældrene repræsenterer en forskellighed, som skaber adgang til forskellige fortællinger og perspektiver på unges uddannelsesvalg og vejledning, men på den anden side også gør det muligt at iagttage de fællestræk, der måtte tegne sig på tværs af interviewene. To forældre er født i et andet land end Danmark, og én forælder er gift med en udenlandsk mand. I forhold til uddannelsesniveau havde tre personer lange videregående uddannelser, otte havde mellemlange videregående uddannelser, fire erhvervsuddannelser og én var ufaglært. Alle havde tilknytning til arbejdsmarkedet. Kønsmæssig var fordelingen lidt skæv, idet kun fire mænd er repræsenteret (tre af dem deltager sammen med deres ægtefælle). Dette er dog en interessant observation, da det kan støtte det analysefund, der handler om, at mødre generelt er mere 'inde over' de unges uddannelsesvalg end fædre, som også andre undersøgelser viser (jf. afsnit 6.2.2)

Jeg ser det imidlertid som en begrænsning, at jeg ikke har repræsentation af forældre, som er uden for arbejdsmarkedet. Disse forældres perspektiver får jeg dog til dels belyst gennem interviewene med eleverne, som også bliver spurgt til, hvilken holdning deres forældre har til uddannelse, hvor meget de taler om uddannelse etc. Det er dog væsentligt at bemærke, at der kan være stor forskel på forældrenes selvforståelse og de signaler, der bliver modtaget af deres børn og omvendt. Dette viser forskning om børn og forældres perceptioner af forældres opdragelse, at man skal være opmærksom på (Jenn-Yun, Roosa og Michales, 1994; Pelegrina, García-Linares og Casanova, 2003). Samlet set har jeg interviewet seksten forældre, og det er min vurdering, at materialet i et samspil med elevinterviewene er med til at tegne nogle klare tendenser i forhold til forældrenes rolle i deres børns uddannelsesvalgsproces, ligesom flere perspektiver understøttes af anden forskning på området. Se eksempel på interviewguide i Bilag F.

Der er blevet gennemført seks fokusgruppeinterviews, som er sammensat af lærere og vejledere, som har medvirket i skolernes vejledningsforsøg. Derudover er der gennemført ti singleinterviews med enten en lærer eller en vejleder. I alt er 21 forskellige lærere eller vejledere blevet interviewet, tre er blevet interviewet to gange (efterår og forår). Et enkelt interview er blevet gennemført via telefon af logistiske årsager.

2.2.5. Forberedelse og gennemførelse af interviews

Forud for alle interviewene har jeg udarbejdet en semistruktureret spørgeguide for at sikre mig at komme rundt om alle de ønskede temaer. Afhandlingens interne validitet er tilstræbt gennem operationalisering af relevante og centrale begreber i interviewguiden, dvs. jeg sikrer mig, at jeg konkret undersøger det, som er hensigten (Halkier, 2008, s. 127). Jeg har i den forbindelse operationaliseret de spørgsmål og den undren, jeg har skitseret i problemfeltet. Spørgeguiderne er bygget op om nogle hovedtemaer med en lang række undertemaer (se eksempler på interviewguides i Bilag F).

I udgangspunktet har interviewtilgangen været domineret af en fænomenologisk tilgang, der bygger på åbenhed for indtryk, med den interesse at forstå informanternes egne perspektiver ud fra en antagelse om, at den virkelighed, informanterne opfatter, har virkelighedsstatus. Både i interviewsituationen samt gennem den lange empiriindsamlingsfase er der dog foregået en tolkningsproces. Dels har jeg måttet forholde mig til om det, mine informanter fortalte mig, var oprigtigt. Dvs. om de fortæller mig 'sandheden', som de ser den eller om de forsøger at skjule eller fordreje oplysninger for mig. Dette har jeg blandt andet kunne undersøge ved at interviewe andre informantniveauer. I nogle tilfælde har lærere og forældre fx haft en anden fortælling om, hvordan det går i skolen end eleven har, hvilket enten har givet anledning til at spørge mere ind til dette eller blot kunne bruge det i et tolkningsøjemed. Dels har jeg set i en hermeneutisk forståelse ikke kunnet undgå at tolke på informanternes udsagn, fordi jeg gennem min forskningstilgang har interesse i informanternes sociale konstruktion af viden. Dog har jeg i de konkrete interviewsituationer forsøgt ikke at lade mine umiddelbare tolkninger styre interviewet, da min forforståelse ville kunne påvirke frembringelsen af viden. Dette modvirker vilkårlig subjektivitet og styrker hermed interviewreliabiliteten. Jeg har dog stillet uddybende og undrende spørgsmål, der må ses som et produkt af mine tolkninger med henblik på ikke at udelukke nye perspektiver.

Interviewguiderne til både fokusgruppeinterviews og individuelle interview er løbende blevet justeret undervejs i indsamlingsperioden. Dels fordi eleverne i kraft af den tidsmæssige forskydning hele tiden var forskellige steder i deres valgproces og dels fordi jeg gennem hver analysefase fik øje på nye tematikker og spørgsmål, som jeg ønskede at komme nærmere.

I forhold til særlige problemstillinger har jeg bevidst ændret i mine måder at spørge på, fordi jeg formodede at kunne få en anden viden frem, ved at stille anderledes spørgsmål. Dette er særligt relevant, idet jeg qua afhandlingens videnskabsteoretiske udgangspunkt og problemfelt er interesseret i at komme bag om informanternes selvforståelse og ligeledes er opmærksom på, at informanter enten bevidst eller ubevidst kan have ønsker om at fordreje eller skjule

hensigter og fortolkninger. De forskellige måder at stille spørgsmål på, har netop vist, at der er mange lag i de unges udsagn, som kommer forskelligt til udtryk alt efter hvilken måde, der spørges.

Et af mine undersøgelsesspørgsmål har været; hvilke motiver vælger unge ungdomsuddannelse på baggrund af? Herunder har jeg særligt haft til interesse at undersøge, hvorfor et stigende antal elever vælger stx og et faldende antal elever vælger en erhvervsuddannelse. Derfor har unges opfattelser af og viden om de forskellige ungdomsuddannelser været et af de overordnede temaer i min interviewguide. For at undersøge dette spørgsmål har jeg i udgangspunktet gjort mig en del overvejelser om, hvordan spørgsmålene skulle stilles, men undervejs i processen har jeg også måtte ændre min måde at stille spørgsmål, da jeg erfarede, at der var viden jeg ikke fik frem.

I udgangspunktet havde jeg en stor opmærksomhed på ikke at reproducere samfundsmæssige diskurser om hhv. erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser og havde derfor fokus på ikke at kategorisere uddannelsesretningerne, særligt gymnasiale uddannelser overfor erhvervsfaglige uddannelser. Derfor valgte jeg at spørge åbent til deres viden om forskellige ungdomsuddannelser og herigennem forsøge ikke at italesætte forskelle mellem de forskellige retninger. Jeg har fx spurgt: *'kan I fortælle mig, hvilke ungdomsuddannelser I kender til og hvad I tænker om dem?'* Samtidig har jeg prøvet at undgå at spørge direkte til de forskellige myter, men ladet det være op til informanten selv at komme ind på forskellige opfattelser af uddannelserne. I interviewene i ottende klasse viste det sig dog, at eleverne havde et meget sporadisk overblik over de forskellige ungdomsuddannelser, hvilket i sig selv er en pointe, men som ofte gjorde det svært at få struktureret en samtale, så alle talte om det samme, og holde en samtale om temaet i gang, så jeg rent faktisk fik den viden, jeg efterspurgte. Derfor valgte jeg i de efterfølgende forældreinterviews og niendeklasseinterviewene at skrive uddannelsesbetegnelserne på hver deres papskilt for at kunne visualisere over for informanten, hvilke uddannelser der blev talt om. Dette gjorde det meget mere tydeligt, dels hvad der blev talt om og dels, hvilke uddannelser informanten kendte/ikke kendte. Ulempen ved dette er dog, at der nemt bliver skabt en kategorisering mellem hhv. de gymnasiale uddannelser og eud, hvor de gymnasiale fysisk er dem, som fylder (på bordet), og erhvervsuddannelserne som dem, der skiller sig ud, hvilket viser sig i den måde elever og forældre hurtigt grupperer dem på.

Et andet spørgsmål, som var centralt i min første interviewguide, var, hvilke ungdomsuddannelser de unge havde overvejet at vælge. Hensigten var at få de unge til fortælle om deres motiver for hhv. at vælge og fravælge forskellige uddannelser og herigennem kunne lave analyser af, hvad der påvirker unges

valg af uddannelse. Når jeg stillede spørgsmålet: *'Er der nogle, der har overvejet hvad de vil vælge?'*, fik jeg enten det svar, at de ikke havde besluttet sig eller svar som *'gymnasiet interesserer mig'*. Altså svar som ikke viser den kompleksitet, der ligger til grund for valg af ungdomsuddannelse, som senere har vist sig i mit materiale. Særligt bemærkelsesværdigt var svarene, når jeg spurgte de unge, hvorfor de ikke havde overvejet en erhvervsuddannelse (hvilket hovedparten ikke havde), hvor svaret på tværs af skoler typisk var *'Jeg er bare ikke dén, der bruger hænderne. Altså, håndværker type. (...) For jeg kan bare se, det går helt galt. Jeg mister sikkert en finger, og sådan noget, ikk?'* (Mie, FG) eller *'Jeg er overhovedet ikke kreativ på nogen måde. Der findes overhovedet ikke noget kreativt gen i mig'* (Agnes, FG). Dvs. svar som handler om, at man fravælger noget, fordi man ikke er god til det, og som gør det svært at fortsætte dialogen, da svaret dårligt kan opfattes som andet end en gyldig begrundelse. Jeg forsøgte ofte at spørge ind til, hvad de unge mener med, at de ikke er 'gode med hænderne' eller at bringe på banen, at erhvervsuddannelser jo har meget forskellig karakter, som ikke alle kræver samme kundskaber. Denne situation stillede mig i et etisk dilemma, da jeg fik oplevelsen af at presse eleverne til at komme med andre begrundelser. I interviewsituationen kan magtforholdet mellem interviewer og informant gøre, at de gerne vil give mig legitime svar eller er bange for at fremstå fordømmende (Kampmann, Rasmussen og Warmning, 2017, s. 11). Dette kan særligt være forstærket af aldersforskellen og at interviewet foregår på skolen

Derfor ændrede jeg min spørgeteknik, så jeg i højere grad gav den unge mulighed at tale uden direkte at skulle inddrage egne synspunkter/overvejelser. Fx kunne et spørgsmål være: *'Hvorfor tror du, der er så mange unge, som fravælger en erhvervsuddannelse?'* eller *'Hvorfor tror du flere og flere vælger at gå på det almene gymnasium?'* I disse tilfælde fik jeg mange flere og nuancerede forklaringer, ligesom det gav de unge mulighed for at svare uden at skulle stå til ansvar for deres holdninger. Ulempen kan være, at jeg i mindre grad får direkte adgang til elevens egen holdning, og min tolkning af deres udsagn derfor får større vægt.

2.2.6. Visuelle metoder i interviews

I både fokusgruppeinterviews med forældre og med elever samt i de individuelle interviews har jeg benyttet mig af billeder samt plancher/kort med nedskrevne diskussionsspørgsmål, diagrammer eller udsagn. Dette har haft forskellige udtryk og formål.

Diskussionsspørgsmål har været nedskrevet med henblik på at få deltagerne til at holde fokus på, hvad det er, som skal diskuteres. Dette gjorde, at jeg som

interviewer kunne indtage en mere tilbageholdende rolle og i højere grad givet informanterne mulighed for at styre samtalen.

Plancher med diagrammer (se Bilag G) har haft til formål at give informanterne inspiration til, hvilke undertemaer de kunne vurdere og diskutere. Et eksempel kan være, at jeg bad eleverne om at diskutere forskellige vejledningsformer. Her havde jeg oplistet forskellige vejledningsformer, hvor informanterne selv har kunnet tage udgangspunkt i de vejledningsformer, som de gerne vil diskutere. Fordelen er her, at informanterne ikke glemmer at berøre relevante vejledningsformer, men ulempen kan omvendt være, at planchen kan lede informanterne til at lade nogle temaer fylde mere end de umiddelbart ville have gjort, hvis spørgsmålet havde været mere åbent.

Visuelle kort, hvor de enkelte ungdomsuddannelser var nedskrevet, har jeg benyttet i den anden interviewrunde med de individuelt udvalgte elever samt i interviewene med forældrene. Dette valgte jeg at gøre, fordi det gennem de første interviews viste sig, at de unge rodede rundt i de forskellige uddannelsesbetegnelser, hvilket dels medførte en ustruktureret samtale og dels skabte tvivl om, hvorvidt de unge fejlbenævnte uddannelserne eller om de reelt ikke kunne finde rede i dem. Kortene tjente tre formål. For det første gav det mig en bedre indsigt i hvorvidt informanterne kendte uddannelsen eller ej. For det andet hjalp kortene med at strukturere og organisere samtalen, da informanten kunne tale om et kort ad gangen. For det tredje kunne kortene bruges til at kategorisere og hierarkisere uddannelserne rent visuelt på bordet.

Model med idealtyper. I forhold til spørgsmålet om hvilke motiver og rationaler, der ligger til grund for uddannelsesvalget, tog interviewet udgangspunkt i et foreløbigt udkast til en model som tog udgangspunkt i Webers idealtyper. Formålet med dette var dels at få de unge til at reflektere over, hvordan forskellige motiver kan være i spil i uddannelsesvalgprocessen og hermed komme nærmere, ikke kun bevidste motiver, men også de mere ubevidste (afektive og traditionelle). Derudover var jeg nysgerrig i forhold til at undersøge, hvordan de unge oplevede det at bruge modellen som udgangspunkt for refleksion og med henblik på om den kunne bruges som et didaktisk refleksionsværktøj i vejledningen. Flere af de unge udtrykte en nysgerrighed i forhold til modellen og gav udtryk for at de syntes, det var interessant at se på deres egen valgproces med udgangspunkt heri. En af dem er Ellen, som selv kommer ind på modellens brugbarhed:

Ellen: Den er meget interessant denne her (model) at tænke over.

Interviewer: Tænker du at man kan bruge den i en vejledningssammenhæng?

Ellen: Ja, det tænker jeg, for den deler det meget konkret op. Hvad vil man vælge ud fra? Den er meget sjov og god, ikk. Det synes jeg. (...) følelsesmæssigt: 'hvor

vil jeg passe ind', men også 'hvad kan man?', og 'hvad er normalt' og 'hvordan sikrer man sig bedst i fremtiden'?

Billedkort. Temaet, som handler om elevernes forestillinger om ungdomsuddannelserne har taget afsæt i forskellige fotografier, som jeg havde udvalgt. Billederne forestiller unge i forskellige uddannelsesmæssige sammenhænge. Ved at benytte sig af 'fotoelicitation' kan man lokke en fortælling ud af informanterne (K. Rasmussen, 2013, s. 74). I de første interviews jeg lavede, konstaterede jeg nemlig, at det var svært at få eleverne til at tale om forestillinger om fremtiden og svarene blev ofte meget kortfattede, som 'jeg tror det bliver spændende' eller 'jeg tror det bliver hårdt'. Ved at eleverne kunne tage udgangspunkt i et eller flere billeder gav det i langt højere grad anledning til en dialog om deres forestillinger.

2.2.7. Bearbejdning af interviews og essays

Samtlige interviews er optaget som lydfiler og efterfølgende transskriberet bortset fra den første runde af de individuelle unge-interviews, som der blot er lavet referater af. De citater, som anvendes i afhandlingen, er rettet til for sproglige fejl og gentagelser, der ofte forekommer i talesproget. Dog på en måde så indhold og budskab fortsat er det samme (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 209). Dette har jeg gjort af formidlingsmæssige årsager, som jeg kan tillade mig, fordi jeg ikke har til hensigt at analysere på detaljer i informanternes sprog. Alle fokusgruppeinterviews med elever er efterfølgende blevet kodet i NVivo med henblik på at kategorisere elevernes udsagn (se kategorier i Bilag H).

I første omgang har denne kodning haft til formål at skabe overblik over mit empiriske materiale ud fra en eksplorativ tilgang. Jeg har konkret opdelt materialet ud fra forskellige temaer, som dels udspringer af interviewguiden/forskningsspørgsmål, men også ud fra de observationer jeg gjorde mig i løbet af interviewene. Det kan være særlige udtryk, der blev brugt, eller måder som eleverne forklarede sig på, og som var interessante for problemstillingen. Fx brugte flere elever som begrundelse for fravalg af eud at de 'ikke er gode med hænderne'. De overordnede temaer i kodningerne af interviewene var; forestillinger om de forskellige ungdomsuddannelser, motivation for at uddanne sig, motiver for valg/fravalg af ungdomsuddannelse, oplevelser af uddannelsesvalgprocessen, og hvem påvirkes de unge af. Nedenfor ses eksempel på undertematikker.

Motiver for valg/fravalg af uddannelse

- Barrierer (fx karakterer, geografi)
- Åbne muligheder

- Kloge hænder/bruge hovedet
- Vælge det normale/det 'almindelige' gymnasium
- Godt socialt miljø
- Planer (a til b)
- Udnytte potentialer
- Ry og prestige på uddannelsessteder

2.3. ETISKE OVERVEJELSER

I dette afsnit vil jeg beskrive mine etiske overvejelser i forbindelse med indsamlingen af den kvalitative empiri. Her er der nogle helt generelle overvejelser i forhold til det at forske om og med mennesker, men jeg vil have en særlig opmærksomhed på det at forskningen inddrager børn og unge.

2.3.1. Børn og unges deltagelse i forskning

Da lærerne har udvalgt eleverne, har der været en risiko for, at nogle elever har følt sig pressede til at deltage i interviewet og såvel også i spørgeskemaundersøgelsen. I dette ligger et etisk dilemma, da informanter ikke bør være i tvivl om, at det er frivilligt for dem at deltage (Gallagher, 2008). Her skal der rettes en særlig opmærksomhed, når forskningen involverer børn og unge, da de i mindre grad end voksne er i stand til at vurdere eventuelle risici samt har en mindre grad af selvstændighed og resiliens (Alderson og Morrow, 2011, s. 2). Dette kan betyde at de har sværere ved at sige fra og kan blive mere påvirkede af situationen end voksne. Dog er der også forskning, som viser at unge i 13-14 års alderen er i stand til at træffe beslutninger på linje med voksne (Weithorn og Scherer, 1994). Dog bør man særligt i en skolekontekst være opmærksom på, at magtforholdet mellem læreren og eleverne ikke er jævnbrydligt. Når eleverne befinder sig i skolen, er der en forventning om, at elever gør, som læreren siger, og derfor kan der formodes at opstå situationer, hvor elever ikke stiller spørgsmål til, hvorfor de er udpeget til at deltage i et interview.

Jeg har dog ikke ønsket at lade eleverne selv melde sig til interviewene, da jeg vurderede, at der derved var en risiko for, at undersøgelsen ville blive overrepræsenteret af særlige elevtyper. Dog har eleverne i samråd med deres forældre haft muligheden for at melde fra undersøgelsen, da jeg har udformet et brev til forældre og elever med information om forskningsprojektet. I brevet står der, at eleverne vil blive observeret i klassen samt at enkelte elever vil blive udvalgt til at deltage i interviews. I denne forbindelse blev der gjort opmærksom på, at forældrene havde mulighed for at framelde deres børn, og at

de således ikke ville deltage i undersøgelsen. Ifølge dansk lovgivning er de unges eget aktive samtykke tilstrækkeligt, men etisk er det en god idé at involvere forældrene, når de unge er under 15 år (Børnerådet, 2011). For det første for at undgå, at der ikke opstår en loyalitetskonflikt mellem børn og forældre. For det andet for at give børnene mulighed for at drøfte spørgsmålet med deres forældre, som oftest er dem, som står dem nærmest. For det tredje for, som forsker, at undgå et tillidsbrud mellem forældre og forskere. Man kan her diskutere om forældrene burde have givet aktivt tilsagn, men da 2-300 børn enten er blevet observeret eller interviewet, ville det blive en administrativ og tidskrævende arbejdsopgave, som praktisk ikke var muligt inden for projektets rammer. I samråd med lærere og skoleledere blev det vurderet, at passivt tilsagn var tilstrækkeligt. Jeg har tydeligt gjort skolens kontaktperson opmærksom på, at det er deres ansvar, at informationen når forældrene. Der var ingen forældre, der meldte deres børn fra. Omvendt var der også kun et forældrepar, som uopfordret skrev tilbage for at sige, at de og deres barn gerne ville deltage i undersøgelsen.

For at øge sandsynligheden for at eleverne ikke følte sig pressede til at deltage i interviewene, sagde jeg altid: *'er det okay for jer, at I deltager?'* i forbindelse med, at jeg hentede de unge i klassen. Det var dog en bevidst overvejelse, at jeg ikke direkte sagde, at det var frivilligt at gå med. Dette fordi jeg i kraft af mange år som folkeskolelærer har en erfaring med, at elever i teenagealderen til tider kan være drevet af, hvad de har lyst til lige nu og her, og nogle gange siger fra med den begrundelse, at de hellere vil noget andet, som de finder mere interessant. Jeg har to gange oplevet, at en elev har sagt: *'det har jeg ikke lyst til'*. I disse tilfælde gjorde jeg meget ud af at forklare, hvad interviewet går ud på, og hvad undersøgelsen skal bruges til, for at sikre mig, at det ikke er usikkerhed i forhold til, hvad der skal foregå, som er årsag til manglende lyst. En enkelt gang har eleven fortsat ikke ønsket at deltage, og har derfor ikke været med.

2.3.2. Fortrolighed

Informanter er på forhånd blevet lovet anonymitet på den måde, at de i afhandlingen vil få fiktive navne, samt at jeg ville anonymisere særlige genkendelige oplysninger. Folkeskoler, gymnasier og byer er ligeledes anonymiseret ved at ændre navne/egennavne, således at steder og personer, som informanterne omtaler, i udgangspunktet ikke kan genkendes af andre end personerne selv.

Dog var jeg bevidst om ikke at love informanterne anonymitet i en sådan grad, at ingen vil kunne genkende dem. Fx ved de involverede lærere hvilke af deres elever, der deltager i interviewene, og jeg vil aldrig helt kunne udelukke, at en

lærer ville kunne gætte sig til, hvilken elev der er citeret. Ligeledes er der også risiko for at forældre og børn kan genkende hinanden. Jeg gjorde i den forbindelse informanterne opmærksomme på, at de selv bestemte, hvad de vil sige og svare på. Jeg er dog bevidst om, at en informant ikke altid er vidende om, hvordan jeg som forsker vil analysere deres udsagn, og at de potentielt kan blive fremstillet på en måde, som de ikke selv havde forestillet sig. Dette gælder særligt for børn, som kan have svært ved at gennemskue forskningens hensigter (Backe-Hansen, 1995). Her kan der opstå et dilemma mellem etiske krav om fortrolighed og grundlæggende principper for videnskabelig forskning, hvor formålet er tilvejebringelse af information (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 91). En måde at håndtere det på kan være at have skærpet opmærksomhed på at vurdere om udtalelser enten er kontroversielle eller personfølsomme, når de anvendes i formidlingen. I nogle tilfælde har jeg ændret i citater for at sløre identiteten. Det kunne fx være ved at skrive en anden fritidsinteresse (beslægtet) end det eleven nævner. Andre gange har jeg udeladt citater og beskrevet budskabet i mere generelle termer. Det gælder fx i tilfælde hvor forældre eller børn omtaler hinanden i termer som ville kunne være sårende over for den modsatte part. Dog har jeg valgt ikke at anonymisere uddannelser, hverken forældrenes eller dem elever overvejer, idet jeg finder uddannelsens art særdeles relevant i mine analyser.

2.3.3. Fortrolighed mellem informanterne

Da informanterne er blevet lovet fortrolighed forud for interviewene, gælder denne fortrolighed i udgangspunktet også mellem informanterne, dvs. at man som forsker ikke kan fortælle en informant, hvad en anden informant har sagt. Dog er dette også en vurdering den enkelte forsker må gøre (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 91). Gennem min empiriindsamling har dette vist sig, at være sværere end jeg havde forudset, men det har gjort, at jeg er blevet langt mere bevidst om dette forhold, og at jeg har udviklet strategier for, hvordan jeg kan tackle situationer, hvor jeg bliver fanget i forskellige dilemmaer.

Den ene situation, hvor fortroligheden kan blive sat på spil, er, når jeg gerne vil høre en informants syn på det, som andre har sagt. Et eksempel kan være at en gruppe elever fortæller, at de ikke kan huske, at de lige har besøgt en erhvervsskole, hvilket jeg gerne spørger læreren, om hun har en forklaring på. Umiddelbart ville det nemmeste være at fremlægge dette faktum for læreren, hvilket dog ville være at bryde fortroligheden mellem forsker og de unge informanter. En måde at spørge ind til dette kan være at spørge mere indirekte uden at henvise til den specifikke elevgruppe, fx 'mange elever på den alder, som dine elever har, opfatter nogle gange ikke, hvilken type ungdomsuddan-

nelse de har besøgt, selvom de har været der flere gange. Hvad tror du forklaringen kan være på dette?’ Et typisk svar på dette kunne være: ’Jamen, så må der have været galt med lærerens formidling, jeg har brugt meget tid på at formidle dette’. Med et sådant svar kan man i en forskningssituation godt blive sig fanget eller endda fristet til at sige: ’Jamen, *dine* elever kan heller ikke huske det’. Både fordi man som forsker gerne vil have svar, men også fordi man kan føle, at man forråder informanten ved at tilbageholde oplysninger. Jo mere erfaring man som forsker får, både med selve interviewsituationen, men også med forskningsområdet, i jo højere grad man kan forudse svarene, og dermed forberede sig bedre, så man ikke bliver fanget i disse etiske dilemmaer.

En anden type situationer, som jeg i høj grad har været fanget i gennem min empiriindsamling, har været i forbindelse med uformelle samtaler med lærere og vejledere, fx i kaffepauser mellem interviews. Nogle af lærerne har jeg fulgt gennem to år, hvilket betyder, at jeg har opbygget en relation til dem. Dette gør at man som forsker nemmere kan have i etiske dilemmaer i forhold til at bevare fortroligheden mellem informanterne. Det viser denne feltnote bl.a.:

Else var glad for at se mig i dag og jeg fik en krammer, da jeg ankom på lærerværelset. Jeg interviewede fire af hendes elever. Da jeg var færdig blev jeg tilbudt kaffe på lærerværelset. Else havde meget på hjerte og fortalte hvordan det gik med eleverne i klassen. Det havde været en meget turbulent tid for mange af eleverne, som tumler med personlige problemer (...) Noget af det var nok på grænsen til hvad hun, pga. tavshedspligten, måtte fortælle mig. Hun fortalte også om (navngiven pige) og (navngiven dreng), som jeg lige havde interviewet. Det er svært ikke at indgå i samtalen ud fra det jeg ved om børnene fra interviewene, dels føler jeg, at jeg skal bidrage til samtalen. Det er ikke noget interview, så det vil jo virke uvenligt eller akavet, hvis jeg ikke giver noget igen. Jeg tænker her efterfølgende, at dét, at hun fortæller så meget fortroligt, ubevidst kan påvirke mig, så jeg bliver fristet til at gå på kompromis med etiske retningslinjer. Dels er hun en brugbar empirisk kilde, da det giver mig mulighed for at få noget af vide om eleverne fx, (navngiven dreng). Han taler ikke særlig meget selv og jeg har virkelig en fornemmelse af at hans selvbillede er helt anderledes end den måde, han fremstår over for andre. I situationen vurderede jeg, at Else kunne give mig svar på, om han bevidst eller ubevidst skjuler noget for mig eller om det er hans reelle selvbillede han fremstiller. Jeg gav hende et eksempel, som jeg vurderede som ikke-følsomt (feltnote forår 2015).

I denne situation opstår der endnu engang et dilemma mellem etiske krav om fortrolighed og grundlæggende principper for videnskabelig forskning (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 91), hvor formålet er tilvejebringelse af information, da jeg ved at tale med læreren om eleven ville kunne få flere perspektiver på elevens udsagn og ageren i interviewsituationen, men samtidig sætter fortro-

ligheden på spil. Som forsker må man her følge det etiske princip 'beneficence', som vil sige at risikoen for at skade deltageren bør være så lille som mulig (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 92).

I tilfælde, hvor man opnår en relation til informanten, er det ikke blot et spørgsmål om etik og fortrolighed, men også et spørgsmål om, at man som forsker ubevidst kan lade sig forføre til at drøfte iagttagelser med informanterne, som kan påvirke ens efterfølgende analyser af genstandsfeltet. Faren kan være, at man '*fanget i et spil med andre hermeneutikere, hvor striden består i at få det sidste ord i udlægningen*' (Bourdieu og Wacquant, 2009, s. 237). Det kan være i samtalsituationer, hvor man som forsker føler, man skal give noget igen i en uformel samtale eller bare bliver nysgerrig ift. at diskutere et givent genstandsområde. For at kunne distancere sig fra denne påvirkning kræver det, at man mestrer at kunne deltagerobjektivere sig, hvilket betyder, at man som forsker laver et brud med sine egne ubevidste følelser af samhørighed og loyalitet overfor genstandsfeltet (Bourdieu og Wacquant, 2009, s. 232).

2.3.4. Interviewsituationen

I interviewsituationer, særligt med børn og unge, vil magtforholdet mellem informanten og interviewer (som må formodes at være voksen) ikke være ligeværdigt (Kampmann, Rasmussen og Warmning, 2017, s. 11). Den unge nemt kan opleve at være i en situation, hvor de føler de skal svare på en bestemt måde eller at der er svar, som er mere rigtige end andre. Dette kan yderligere blive forstærket hvis interviewet foregår i en skolekontekst, hvor eleverne som oftest er i en situation, hvor *de* er de uvidende, og *den voksne* er den vidende. For at imødekomme dette har jeg forud for interviewet forsøgt at informere eleverne om interviewets form og indhold. I alle interviews er de unge blevet informeret om hvem, der står for undersøgelsen, hvilke temaer interviewet vil komme ind på og hvad undersøgelsen potentielt kan bruges til. Derudover er det eksplicit blevet sagt, at der ikke findes nogle rigtige svar og at det er eleverne, der er eksperterne i denne interviewsammenhæng, fordi formålet er at komme frem til elevernes oplevelse af, holdninger til og vurderinger af bestemte fænomener. Dog har jeg alligevel oplevet, at elever har responderet som om de tror, jeg vil have dem til at sige noget bestemt. Det illustreres i dette citat:

Interviewer: Kan du sige lidt om den (uddannelse) eller hvad du tror om den, eller hvem det er, der vælger den?

Rune: Jeg kan ikke rigtig huske, hvem der vælger den.

Interviewer: Hvad du tror?

Rune: Hvem er det nu, der vælger HTX... (kigger spørgende rundt på de andre)?

Interviewer: Det er ikke sådan, at der er et rigtigt svar. Jeg tænker bare på hvad du forestiller dig?

For at undgå sådanne situationer, hvor eleverne har oplevelsen af, at jeg 'tester dem af' har jeg i nogle sammenhænge benyttet mig af *bevidst naivitet* (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 48–49), hvor jeg bevidst signalerer en åbenhed og lader som om, jeg ikke selv har holdninger til/viden om spørgsmålene, ved fx at sige: *'jeg har ikke selv helt styr på det, så jeg tænkte, det var noget, I måske vidste noget om'*. Det kræver dog, at det ikke er noget som virker helt urealistisk for informanten da min manglende viden kan få den modsatte effekt, enten ved at informanten mister den faglige respekt for mig, fordi der kan stilles spørgsmål ved, om jeg overhovedet er kompetent til at gennemføre en sådan undersøgelse, eller det kan opleves, som om jeg taler ned til informanten/er uærlig.

I singleinterviewene, hvor magtforholdet mellem informant og interviewer kan være mere tydeligt idet de sidder alene, har jeg været ekstra opmærksom på, at informanterne skulle føle sig trygge og at de frit kunne sige deres mening. Derfor har jeg, som respons på deres svar, ofte benyttet mig af formuleringer, som 'det kan jeg godt se', 'det lyder fornuftigt', 'god pointe du har', 'det har du måske ret i', også selvom jeg eventuelt undrer mig over deres ræsonnering. Denne magtposition gælder både interviewene med de unge og med de voksne, hvor jeg i kraft af mere informationskapital om interviewets genstandsområde er i en stærkere position, hvor informanten nemt kan få en oplevelse af at der er holdninger, forståelser og orienteringer, som er mere rigtige end andre. Dette er forstærket af de generelle samfundsmæssige diskurser om uddannelse, hvor der er holdninger, som ikke betragtes som legitime, fx at man ikke ønsker uddannelse.

2.4. SPØRGESKEMAUNDERSØGELSEN³

Spørgeskemaundersøgelsen består 1367 besvarelser, heraf er 1038 fuldførte og 329 kun i nogen grad gennemført. De 329, som ikke har lavet en fuld besvarelse, falder løbende fra gennem undersøgelsen (uddybes nedenfor).

Respondenterne fordeler sig således ud fra køn, klassetrin og etnicitet

- 44,5 % er drenge og 55,5 % er piger
- 59 % går i ottende klasse og 41 % går i niende klasse

³ Afsnit 2.4, 2.4.1, 2.4.2, 2.4.3 og 2.4.4 bygger videre på metodebeskrivelser fra (Juul og Pless, 2015; Pless, Juul og Katznelson, 2016)

- 15 % har en far, som er født i et andet land. Disse fædre kommer primært fra Europa (40 %), Mellemøsten (24 %), Asien (14 %) og Afrika (14 %)
- 17 % har en mor, som er født i et andet land. Disse mødre kommer primært fra Europa (35 %), Mellemøsten (20 %), Asien (19 %) og Afrika (15 %)
- 9 % har forældre, som begge er født i et andet land
- 91 % af eleverne er selv født i Danmark

Spørgeskemaet er udarbejdet i et internetbaseret program. Muligheden for at bruge internettet i denne forbindelse er en stor tidsbesparende faktor, når man skal behandle data, idet forskeren ikke efterfølgende behøver at skulle indtaste data for at kunne behandle dem i statistikprogrammer. Derudover vil informanten i højere grad være anonym, end ved en telefonisk besvarelse eller ved en papirudgave, hvor lærer/forsker indsamler besvarelsen (og teoretisk set kan læse besvarelsen).

2.4.1. Undersøgelsens indhold

Spørgeskemaet består af 89 spørgsmål, men da der er en del spring, dvs. spørgsmål man kun bliver stillet, hvis man har angivet et bestemt svar i det forrige spørgsmål, kommer en respondent kun teoretisk set til at svare på alle spørgsmål. Det mindste antal spørgsmål en respondent bliver stillet er 56. Antallet af målepunkter er i alt 322. Temaerne i undersøgelsen er:

- Skoleoplevelser
- Viden om uddannelser og tanker om uddannelsesvalg
- Erfaringer med og vurdering af forskellige vejledningsaktiviteter
- Familie, arbejde og fritid
- Baggrundoplysninger om eleven selv og forældrene

Det er et forholdsvis langt spørgeskema, som tog 25-30 minutter for testeleverne at svare på, men det blev vurderet, at det var realistisk at gennemføre, når eleverne var under opsyn af en lærer. Retrospektivt ses det dog, at eleverne – og særligt elever med lave karakterer – har tendens til at falde fra i løbet af undersøgelse (se under svarprocenter nedenfor). Grunden til at skemaet blev så omfattende var dels, at det skulle kunne besvare begge følgeforskningsprojektets problemstillinger og dels at forskningsgruppen gerne ville benytte lejligheden til at indhente generel viden om unges liv til brug i andre projekter. Denne brede viden, forventede vi dog også, kunne være brugbar i undersøgelsen, da der kunne vise sig at være nogle sammenhænge mellem faktorer, som lå uden for vores hypoteser. Det kunne fx være sammenhæng mellem unges

fritidsliv og deres uddannelsesvalg. Ved en retrospektiv gennemgang af spørgeskemaets spørgsmålstyper (Olsen, 2006, s. 15–21) viser det sig også at overraskende mange spørgsmål (60 %) er faktuelle eller baggrundsspørgsmål. Disse spørgsmål drejer sig om, hvad elever laver, hvad de ved, hvad de overvejer og er med til at tegne et generelt billede af de unges liv. Lidt under halvdelen af spørgsmålene er således holdningsspørgsmål eller sammensatte spørgsmål, som er med til at kunne forstå baggrunden for hvorfor de unge handler og overvejer, som de gør.

Spørgsmålstyper		Eksempler på spørgsmål	Antal
Faktuelle spørgsmål	Episodisk faktuelle	Hvad var dit karaktergennemsnit ved sidste standpunktskarakter? Hvornår besluttede du dig for hvilken ungdomsuddannelse du ville vælge?	3
	Faktuelt generelle	Har du besluttet dig for hvilken ungdomsuddannelse du vil tage? Hvor tit taler du med din mor og far om dit uddannelsesvalg?	39
Kundskabsspørgsmål		Ingen	
Holdnings-spørgsmål	Generelle holdnings-spørgsmål	I hvor høj grad mener du det er vigtigt at få en uddannelse? Hvor enig er du i følgende udsagn?: Erhvervsuddannelser er sikre i fremtiden.	8
	Specifikke holdnings-spørgsmål	I hvor høj grad har individuel vejledning haft betydning for at du er blevet afklaret om dit uddannelsesvalg? Hvad er vigtigst for dig når du skal vælge ungdomsuddannelse?	16
Sammensatte spørgsmål		Hvor meget mener du at følgende personer har haft af indflydelse på dit valg af ungdomsuddannelse? Hvor stor betydning har dine forældres forventninger for dit valg af uddannelse?	14
Baggrundsspørgsmål		Hvad er din mors højeste uddannelse? Hvilken skole går du på?	14
I alt			94

Udvælgelse af skoler

15 skoler har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, herunder de ni forsøgsskoler. Jeg valgte at inddrage en række skoler ud over forsøgsskolerne, dels for at få et større datagrundlag og dels for at få repræsentation fra flere kommuner i Region Hovedstaden. Den første udvælgelse af skoler skete på baggrund af følgende fastsatte kriterier:

- Geografisk spredning. Det blev tilstræbt, at der både skulle deltage skoler fra landområder og byområder samt skoler både fra København, nord for København, vest for København, syd for København og Bornholm.

- Socioøkonomisk spredning. Jeg har taget udgangspunkt i kommunernes socioøkonomiske indeks fra 2012 med henblik på at øge sandsynligheden for, at eleverne ville repræsentere de forskellige socioøkonomiske baggrunde, som afspejler befolkningen i Region Hovedstaden. Her er der udelukkende set på kommuneniveau, og der er ikke taget højde for, at der kan være store forskelle på forældrenes gennemsnitlige socioøkonomiske status skolerne imellem internt i kommunerne. Jeg opdelte kommunerne i tre lige store grupper efter højt, lavt eller middel indekstal og tilstræbte en jævn fordeling af skoler inden for hver gruppe.
- Tilgang til hhv. gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser. Dette med henblik på, at undersøgelsen repræsenterer elevgrupper med forskellige uddannelsesønsker, men også med det formål at have mulighed for at undersøge, om lokale forhold spiller ind på valget. Jeg har taget udgangspunkt i den procentvise andel af elever, der i 2013 valgte en erhvervsuddannelse. Ser man på alle kommuner i Region Hovedstaden, lå Gentofte Kommune lavest med en tilgang på 2 % og Bornholms Kommune højest med en tilgang på 26 %. Jeg opdelte kommunerne i tre lige store grupper efter høj, lav eller middel overgang til erhvervsuddannelserne og tilstræbte en jævn fordeling af skoler inden for hver gruppe.
- Samtidig tilstræbte jeg at udvælge kommunerne, så der var forskellige kombinationer af det socioøkonomiske indeks og overgang til erhvervsuddannelserne. Fx at der både var en kombination af højt socioøkonomisk indeks og hhv. høj og lav tilgang til erhvervsuddannelserne og omvendt.

I første omgang udpegede jeg en række skoler i udvalgte kommuner, som blev ringet op og spurgt, om de ville deltage i undersøgelsen. Det viste sig hurtigt, at det var meget svært at overtale skolerne til at være med. Dels ramlede det sammen med implementeringen af den nye skolereform og lærerarbejdstidsaftale, hvilket betød at skolelederne eksplicit udtrykte, at de ikke ville bede deres lærere om noget, som ikke var nødvendigt. Dels var tidspunktet – april måned – et uheldigt tidspunkt, da det særligt for niendeklasserne er en presset tidsperiode pga. eksamen, og oven i købet havde de umiddelbart forinden svaret på undervisningsministeriets undersøgelse om uddannelsesvalg, hvorfor de mente, at de havde bidraget til viden på det felt. Dog var tidspunktet bevidst valgt fra min side, da jeg gerne så, at niendeklasseeleverne havde truffet deres uddannelsesvalg. Kun to ud af otte skoler, som blev ringet op, indvilligede i at deltage, og det viste sig senere hen, at den ene (fra Ballerup Kommune) havde meget få besvarelser og den anden (Bornholms Kommune) slet ikke svarede på undersøgelsen. Sidstnævnte deltager derfor ikke i undersøgelsen.

Derfor valgte jeg en ny strategi og gik gennem mit eget faglige netværk og kontaktede lærere, ledere og vejledere, som jeg har en personlig relation til gennem tidligere samarbejde. Dette gik noget nemmere, da disse lærere ikke så det store problem ved at skulle afsætte en lektion til besvarelse af spørgeskemaet, men det må formodes, at det relationelle forhold havde en betydning for velviljen. Dette betød dog, at jeg måtte gå på kompromis med de fastsatte kriterier, særligt det geografiske kriterium, hvor Bornholm og Kommuner syd for København ikke endte med at være repræsenterede. Til gengæld er der repræsenteret mange forskelligartede kommuner i Nordsjælland (se kommuner og kriterier i Bilag I).

Som det kan ses i tabellen i bilag I, ligger fire ud af de 15 skoler i kommuner med en socioøkonomisk høj belastningsgrad (i den højeste tredjedel), og blot to skoler ligger i kommuner med en relativt lav socioøkonomisk belastningsgrad. Flertallet ligger i midtergruppen. Mht. tilgangen til erhvervsuddannelser er der repræsenteret tre skoler, som ligger i kommuner med en forholdsvis høj overgang til eud, og fem skoler, som har en forholdsvis lav overgang. De resterende syv ligger i midtergruppen. Ud fra de tre kriterier vurderer jeg en rimelig spredning.

2.4.2. Indsamling af data

Spørgeskemaet er blevet pilottestet på et par elever i både ottende og niende klasse. Enkelte spørgsmål og svarkategorier blev ændret. Et link blev sendt ud til en kontaktperson for hver af de 15 skoler, i alt 2187 elever i ottende og niende klasse på undersøgelsestidspunktet. Skolerne fik samtidig et test-link, som lærere og skoleledere havde mulighed for at afprøve, for så vidt muligt at undgå, at andre end eleverne besvarede den rigtige undersøgelse.

For at sikre så valide data som muligt, er der en række forhold, man skal være opmærksom på. Udover opmærksomhed på hvem man rekrutterer til undersøgelsen, skal man også, så vidt det er muligt, sikre sig, at de informanter, man har udvalgt, også gennemfører undersøgelsen og er tro mod spørgsmålene. Det kan være en fordel at forskeren er til stede, når informanterne udfylder spørgeskemaundersøgelse. I så fald har man mulighed for at introducere undersøgelsen mundtligt, da der på skrift ofte er en risiko for, at læseren løber for hurtigt over teksten, hvilket kan betyde at væsentlige informationer kan gå tabt. I min undersøgelse har jeg imødekommet dette ved at lave et følgebrev til de lærere, som har stået for at skulle gennemføre spørgeskemaundersøgelsen med eleverne. Jeg har i dette brev og i den øvrige kommunikation med lærerne lagt stor vægt på, at det er vigtigt at eleverne gennemfører spørgeskemaundersøgelsen, mens læreren er til stede. Både for, at de ville kunne svare på eventuelle spørgsmål, men også for at sikre at spørgeskemaundersøgelsen

gennemføres – især set i lyset af de mange spørgsmål. Derudover har det også den fordel, at der er en voksen til stede, hvis nogle af eleverne skulle blive kede af eventuelle spørgsmål. Dette gjorde størstedelen af skolerne, hvilket giver en væsentlig validitet i materialet, da det er hele klasser, der har besvaret, og jeg kan derfor antage, at respondenterne afspejler elevgrundlaget på skolerne. De fleste af skolerne blev rykket for besvarelser flere gange, både pr. mail og telefonisk, og indsamlingsperioden, som oprindeligt var på 14 dage, blev efter opfordring fra skolerne forlænget flere gange og endte med at være på fem uger.

2.4.3. Svarprocenter

1374 elever besvarede helt eller delvist spørgeskemaet, hvilket giver en svarprocent på 62 %. To skoler har en meget lav svarprocent (hhv. 6 % og 10 %), hvilket trækker ned i det samlede regnskab. Ser jeg udelukkende på forsøgsskolerne, som antageligt føler sig mere forpligtede, er svarprocenten 73 %. Jeg har valgt at tage alle besvarelser med. Set ud fra svarprocenten vurderer jeg materialet validt, da det generelt er hele klasser, der ikke har svaret på de skoler, hvor svarprocenten halter, hvorfor det ikke formodes at være særlige elevtyper, som ikke har besvaret. Kun syv besvarelser er sorteret helt fra, da der kun var svaret på de tre første baggrundsspørgsmål.

Der falder løbende elever fra i spørgeskemaet. Som det ses nedenfor gennemfører 78 % af eleverne hele spørgeskemaet. Frafaldet kan både skyldes tekniske problemer, elevernes (manglende) udholdenhed og spørgsmålenes karakter. Ved at analysere besvarelserne kan jeg se, at der er marginalt flere piger (79 %) end drenge (77 %), som gennemfører hele undersøgelsen. Ift. elevernes karakterer ses det at elever, som har under 4 i gennemsnit i lavere grad (64 %) gennemfører end elever som har over 10 i gennemsnit (85 %). Der er ingen forskel på elevernes gennemførelsesprocenter inden for de tre karakterintervaller 4.0-5.9, 6.0-7.9 og 8.0-9.9, som alle gennemfører gennemsnitligt (og i øvrigt udgør langt størstedelen af respondentmaterialet). Der har ikke været mulighed for at undersøge, hvorvidt etnisk ophav har betydning for frafald i undersøgelsen, da dette baggrundsspørgsmål er placeret sidst i undersøgelsen, men det fremgår at eleverne fra de tre københavnerskoler, som har højest andel af elever med udenlandsk herkomst, har mindre tendens til at gennemføre (hhv. 58, 65 og 67 % gennemfører).

Jeg har valgt at bruge alle besvarelser, da de spørgsmål jeg primært anvender ligger tidligt i undersøgelsen, hvor mange elever har svaret (94 %). Hvis jeg havde valgt at frasortere delvist besvarede skemaer, ville der være en bias, idet elever med udenlandsk herkomst og lave karakterer ville være mindre repræ-

senterede. Der kan dog skulle tages nogle forbehold i analyser hvor baggrundsspørgsmål sidst i undersøgelsen benyttes – primært etnisk herkomst – da det kan formodes, at der er flere fagligt stærke repræsenterede blandt elever med såvel dansk som udenlandsk herkomst end fagligt svage elever. Det vil der tages højde for i de pågældende analyser.

Tema	Starter tema (Antal)	Afslutter tema (Antal)	Afslutter tema (i %)
1. Spørgsmål om skolen	1367	1338	98%
2. Spørgsmål om uddannelsesvalg	1326	1250	94%
3. Spørgsmål om vejledning	1247	1190	87%
4. Spørgsmål om tanker om fremtiden	1132	1124	82%
5. Spørgsmål om fritid og familie	1121	1073	78%

2.4.4. Spørgsmål og svarmuligheder ved følsomme spørgsmål

Når man formulerer spørgsmål i spørgeskemaundersøgelser, er der ligesom i interviews en række etiske overvejelser om, hvordan spørgsmålene skal stilles. Dels for ikke at lede informanterne til bestemte svar, som kan have etiske konsekvenser for forskningsresultaterne og dels for at informanten ikke oplever at spørgsmålene overskrider deres grænser eller bliver frustrerede ved ikke at kunne svare tilstrækkeligt på spørgsmålene.

Når man laver elektroniske spørgeskemaundersøgelser, er der mulighed for at man kan 'tvinge' informanten til at svare på et spørgsmål ved at indstille spørgsmålet, så det skal besvares før man går videre. Det kan virke krænkende for informanten at skulle tage stilling til et spørgsmål, de ikke har lyst til at svare på. I denne survey har jeg 'tvunget' mine informanter til at svare på alle spørgsmål, fordi jeg ville undgå, at de overså svarrubrikker ved en fejl. I stedet har jeg sørget for, at der altid var en svarkategori, som hed: '*ved ikke/ønsker ikke at svare*', for at undgå at informanten opgiver spørgeskemaet, hvis de ikke kan eller ikke har lyst til at svare. Somme tider kan muligheden for ikke at svare også gøre, at informanten alligevel svarer fordi vedkommende måske ikke føler sig presset (Hansen *m.fl.*, 2015, s. 179).

Et andet etisk spørgsmål, som jeg har været opmærksom på, er, at nogle spørgsmål kan have en ordlyd, så enkelte elever kan blive kede af det. Fx har jeg en del spørgsmål om deres forældre. Jeg har her været opmærksom på, at nogle børn ikke har en mor eller en far og det kan derfor være ubehageligt, at skulle forholde sig til flere spørgsmål om sin mor, hvis man ikke har en. Derfor

har jeg i spørgeskemaundersøgelsen, efter nøje overvejelser om formuleringen, lavet et indledende spørgsmål, som lyder: 'Har du en mor eller én som du betragter som din mor?' Hvis man svarer nej til dette spørgsmål, vil man ikke blive ledt til flere spørgsmål om sin mor. At kunne lave spring i en elektronisk spørgeskemaundersøgelse er i denne forbindelse en fordel. Det viste sig faktisk at 5 % ikke havde kontakt til sin mor og 9 % til sin far. Et par elever skrev i det afsluttende kommentarfelt at de havde krydset 'nej' fordi deres mor var død. Dette viser også, at muligheden for at kunne give kommentarer kan være en god idé.

Jeg har ligeledes været opmærksom på, at nogle spørgsmål kan være følsomme. Fx handler nogle af spørgsmålene om elevens psykiske velvære. Af strategiske årsager valgte jeg at placere disse spørgsmål i slutningen af spørgeskemaet. I det afsluttende kommentarfelt, hvor informanterne kan kommentere undersøgelsen, fremgår det også, at nogle af eleverne syntes spørgsmålene var for personlige, fx skriver en elev: *'Jeg synes det er en god undersøgelse, men den går ind og bliver lidt for personlig. Jeg ved godt, man kan svare, at man ikke ved det, men bare dét at få stillet spørgsmålene'* (elevcitater fra spørgeskemabesvarelse).

Denne elev synes det er grænseoverskridende at få stillet spørgsmålet, selvom der er mulighed for ikke at besvare det. Dog må det også ses som et vilkår, at spørgsmål kan være personlige, hvis man ønsker at lave forskning om følsomme emner, men man bør overveje om hvert enkelt spørgsmål er nødvendigt, når man stiller spørgsmål, som potentielt kan være følsomme. Dog kan man aldrig på forhånd vide, hvad informanten vil finde følsomt, hvilket også kan variere fra person til person (Hansen *m.fl.*, 2015). I min undersøgelse kom det fx som en overraskelse, at nogle af de unge i det afsluttende kommentarfelt gjorde opmærksom på, at spørgsmålene vedrørende deres forældres etnicitet, uddannelse og arbejdsmarkedstilknæytning blev oplevet som grænseoverskridende, hvilket eksemplificeres i dette citat: *'Synes det var meget mærkeligt I skulle vide så meget om min mor og far. Faktisk en smule uhyggeligt og lidt upassende'* (elevcitater fra spørgeskemabesvarelse).

Som uddannelsesforsker og sociolog kan det være det en indlejret selvfølgelighed, at forældrenes baggrund har betydning for unges uddannelsesveje, og man kan nemt glemme, at de unge ikke kender til denne sammenhæng. Denne feedback betød, at jeg i de efterfølgende interviews gjorde mere ud af at forklare, hvorfor jeg ville spørge ind til fx forældrenes uddannelsesbaggrund. Dette udelukker dog ikke at informanten finder det følsomt, hvilket man kan formode afhænger af, hvordan eleven opfatter forældrenes samfundsmæssige position.

2.4.5. Bearbejdning og brug af data

Alle besvarelser er efterfølgende eksporteret til og bearbejdet i SPSS. Nogle af svarkategorierne er blevet omkodet. Fx er der blevet benyttet skalaer fra 1-6, som efterfølgende er kodet om til tre kategorier (meget, noget og lidt). I de tilfælde hvor svarene er blevet omkodet, vil det fremgå som en note under diagrammet.

Til et enkelt men centralt spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen er det væsentlig her at gøre opmærksom på en usikkerhed. I spørgeskemaet bliver de unge spurgt til deres forældres uddannelsesniveau. Allerede inden spørgeskemaet blev lavet forudså jeg, at det var en vanskelig kategori at spørge til forældrenes uddannelsesniveau, da det er en generel observation i andre undersøgelser, at unge ikke altid kender deres forældres uddannelsesniveau (Andersen og Kjærulff, 2003, s. 62). Dette er også tilfældet her, hvor 26 % angiver, at de ikke kender forældrenes uddannelse eller erhverv (eller ikke vil svare på det). For at styrke validiteten af svarene på dette spørgsmål, sørgede jeg dels for at komme med eksempler på hvilke uddannelser, der tilhører hvilke uddannelsesniveauer. Derudover lavede jeg en svarkategori, hvor respondenterne havde mulighed for at angive, hvad deres forældre arbejder med, hvis de var i tvivl om uddannelsesniveauet. Disse svar har jeg efterfølgende omkodet, så de på bedste vis blev placeret under de angivne uddannelsesniveauerne. Fx 'min mor er regnskabsassistent' blev placeret som en erhvervsuddannelse, 'min far er arkæolog' blev placeret under lang videregående uddannelse. Det vurderes, at der er en vis fejlmargen i dette, da nogle jobs kan varetages med forskellige typer af uddannelse. Fx kan 'min mor arbejder med lederudvikling' eller 'hun er uddannet til at arbejde i et reklameselskab' principielt dække over flere uddannelsesniveauer. I disse tilfælde har jeg valgt de uddannelser, som er mest nærliggende, i de konkrete tilfælde hhv. lang videregående uddannelse og kort videregående uddannelse. Omvendt var mange af svarene lige til at placere, fx 'min mor er uddannet frisør, men arbejder som dagplejemor', i dette tilfælde blev der taget udgangspunkt i, at frisør er en erhvervsuddannelse og set bort fra nuværende beskæftigelse.

Alt i alt må det vurderes at der i dette spørgsmål er en vis usikkerhed, hvorfor de udtræk, der kombineres med denne variabel må behandles med forsigtighed, dvs. at der skal være en højere signifikans for, at jeg kan vurdere, at der er forskelle samt at analyser, som omhandler forskelle på forældrenes uddannelsesbaggrund ikke kun bygger på kvantitative data.

2.5. FORSKERENS ROLLE I EKSTERN BEVILLIGET FORSKNING

Som beskrevet indledningsvis er empirien til dette ph.d.-projekt indsamlet i forbindelse med et eksternt finansieret forskningsprojekt i samarbejde med eksterne aktører, som åbenlyst har haft normative interesser. Forstået på den måde, at de enkelte aktører har særlige interesser og holdninger, som de på legitim vis ønsker at varetage.

Om – og i så fald hvordan – 'samfundet' må blande sig i et forskningsmæssige anliggende har været en diskussion, som er foregået siden det moderne universitets grundlæggelse i starten af 1800-tallet. Ifølge Humboldts idéer om et universitet skulle statens indblanding være begrænset ved kun sikre de ydre rammer og undgå indblanding i interne anliggender. Det betød dog ikke, at forskningen ikke kunne være nytteorienteret (Humboldt, 2008, s. 94). Humboldt var inspireret af Kant som begrundede denne begrænsning af 'folkets' indblanding med, at deres synspunkter ikke udspringer af fornuften, men af egne interesser (Kant, 2008). Dog bygger Humboldts idéer på et meget anderledes samfund og universitet, blandt andet fordi man endnu ikke udøvede empirisk forskning. Men ikke desto mindre er forholdet mellem stat og universitet fortsat relevant.

Denne diskussion er noget som har foregået løbende op igennem tiden (fx Habermas, 2008) ligesom forskningens relation til det omgivende samfund ligeledes har udviklet sig. Ifølge Gibbons, tidligere generalsekretær for 'Association of Commonwealth Universities' er der, pga. den globale konkurrence, kommet et stigende behov for anvendelsesorienteret forskning, der vender sig mod markedet (Gibbons, 2008). Derfor taler han for en opdeling af universitetet med en skelnen mellem: Modus 1, der er en fagspecialiseret, individorienteret og kontekstafhængig form for videnproduktion, som kendetegner den klassiske humboldtske tradition og modus 2, som er transdisciplinær, netværksorienteret og anvendelsesorienteret, der retter sig mod verdenssamfundets stigende ønske om anvendelsesorienteret forskning. I de seneste 10 år har andelen af midler som kommer fra og bruges på eksternt rekvirerede projekter også været stigende. I 2012 var knap halvdelen af forskningsmidlerne i Danmark eksternt finansieret, og hertil skal tilføjes at en del af basismidlerne også bruges på at medfinansiere eksternt rekvirerede projekter (Danske Universiteter, 2012). Både dét at forskningen 'bestilles' og dét, at den har en høj grad af impact kan gøre, at der opstår en række forskningsetiske dilemmaer, man som forsker skal være bevidst om.

Som forsker skal man generelt leve op til en række forskningsmetodiske retningslinjer for at sikre sig validitet og reliabilitet samt etisk handlen (se kapitel 3). Dette er særlig vigtigt for følgeforskning, fordi den baserer sig på nærhed til forskningsfeltet, og de mellem menneskelige relationer – og effekterne af

disse – kan have store implikationer for hele forskningsprocessen. Det gælder både for validiteten og reliabiliteten af data, men også for de involverede aktører/informanter (Segard, 2007). I følgeforskning er det vigtigt, at der skabes en gensidig forståelse og accept af hinandens ståsted og interesse for projektet. Herunder er det vigtigt med en tillidsfuld dialog, netop fordi forskningsresultaterne skal bruges i praksis, og derfor er det afgørende, at aktørerne har tillid til forskningsresultaterne (Finne, Levin og Nilssen, 1995, s. 16). Dette er dog sjældent uden komplikationer. I de indledende forhandlinger om projektet 'Fremtidens Valg og Vejledning' stod det allerede klart, at forskere og rekvirenten havde interesseforskelle. Rekvirenten havde et klart mål om, at udviklingsprojektet skulle få flere unge til at vælge en erhvervsuddannelse gennem bedre kvalitet i vejledning. Derfor var deres interesse i forskningsprojektet primært at få forskningen til at pege på, i hvilket omfang forsøgene med vejledningsaktiviteter kunne opfylde deres mål (resultatevaluering). Som forsker var min interesse anderledes, da jeg ønskede at se bredere på, hvordan unge mere generelt træffer uddannelsesvalg, hvad der lægger til grund for det og hvilken rolle vejledning har i denne sammenhæng. Denne bredere tilgang er netop det, som adskiller følgeforskning og procesevaluering fra resultatevaluering (Rasmussen og Rasmussen, 2016). Projektet blev dog forhandlet på plads gennem et kompromis, hvorved der opstod en arena for uformel byttehandel, som kom begge parter til gode (Rønningen, 2004). Dette vil sige, at rekvirenten fik mulighed for at få evalueret sine forsøg samtidig med at vi, som forskningsgruppe, også fik plads til at undersøge bredere forskningsspørgsmål.

Midtvejs i følgeforskningsprojektet viste det sig dog, at interesseforskellene alligevel var på vippen til at skabe et tillidsbrud, som kom til udtryk ved at møde hvor rekvirenten netop havde udskiftet deres projektledelse. Her kom det frem at rekvirenten ikke havde interesse i den akademiske del af projektet og mente at vi skulle bruge vores ressourcer på at undersøge og anviser, hvordan vi får flere til at vælge en erhvervsskole. Det blev tydeligt for mig, hvordan vi er afhængige af hinanden. Vi er afhængige af økonomi til at lave forskning, og de har brug for forskning til at blåstempe deres udviklingsprojekt (feltnoter fra efteråret 2014). Det havde formodentlig en betydning for udfaldet af dette møde, at projektledelsen var blevet udskiftet, hvorved den opbyggede tillidsrelation mellem parterne ikke var til stede længere. Hvis der eksisterer et økonomisk afhængighedsforhold mellem rekvirent og forsker, er det særligt vigtigt at forskeren markerer sin videnskabelige position og hensigt, således at man kan varetage sine videnskabelige hensyn og ikke går på kompromis (Finne, Levin og Nilssen, 1995). Dette måtte vi også efterfølgende markere på ny gennem en ekstraordinær dialog med ledelsen. Selvom møderne efterfølgende forløb i en god tone, kan jeg ikke sige mig fri for, at det har påvirket vores forskning og de leverede skriftlige produkter. Vi har i vores

forskningsproces fulgt metodiske retningslinjer og har på den måde været tro mod vores empiri, men i forhold til hvilke temaer, der sættes fokus på og hvilke temaer, der nedtones, har både i den indledende forhandling og det løbende samarbejde mellem rekvirent og forskergruppe selvsagt en indflydelse. I vores forløb har det været en tilbagevendende forhandling, hvorvidt produkterne skal domineres af rekvirentens eller vores interesser. Vi har været fanget i et dilemma mellem at skulle pleje rekvirentens ønske og vores ønsker om at forfølge bredere forskningsinteresser. Dog vil jeg argumentere for, at de tydelige interessekonflikter har gjort mig mere bevidst om, på hvilken måde eksterne samarbejdspartnere har indflydelse, og det har også skabt 'modstand' i forhold til at overtage deres dagsorden. Her kunne man forestille sig, at et mere 'venskabeligt' forhold kunne risikere en skjult magtudøvelse mellem rekvirenten og forsker.

En anden udfordring har været det tætte samarbejde med de professionelle lærere og vejledere i den pædagogiske praksis. Her oplevede jeg, at der hurtigt blev opbygget et tillidsforhold. Dette er sandsynligvis forstærket af min egen baggrund som lærer, da jeg qua mine egne praktiske erfaringer både har forståelse og respekt for deres professionelle virke, men også har følt mig habituel på bølgelængde. Dette kan både ses som en fordel og en udfordring. Fordelen har været at jeg hurtigt har kunnet skabe et tillidsforhold til informanterne, som kan være en styrke både i interviewsituationerne og i uformelle samtaler. Udfordringen har været at det på nogle måder har haft karakter af at forske i eget felt. Ifølge Bourdieu er *deltagerobjektivering* en udfordrende forskningsopgave, da det kræver, at forskeren laver et brud med sine egne ubevidste følelser af loyalitet og samhørighed overfor genstandsfeltet (Bourdieu 2002: 234). Bourdieu peger på at det kan være udfordrende, idet man skal hæve sig op som altidende forsker og indtage en rolle som 'dommer' overfor ligesindede. Dette har jeg oplevet som en udfordring i analysefasen, hvor man som forsker skal have skærpet fokus på at iagttage informanternes udsagn i et andenordensperspektiv. En fælde kan være, at man i konkrete analyser af udsagn kan komme til at tage en informants udsagn for gode varer, hvis man nærer sympati for vedkommende. Men også på et mere overordnet plan kan samhørigheden være en udfordring. Det kan fx være svært ikke at lade sig påvirke af de politiske diskussioner, som foregår mellem professionerne og lovgiverne, blandt andet i forbindelse med at der kom ny lov om Vejledning til Uddannelse og Erhverv i løbet af projektperioden (LBK 1097, 2017). Her har projektdeltagere været særligt optagede af om vores analyser ville pege på behov for mere eller mindre vejledning, da de politiske bestemte rammer påvirker deres arbejdsvilkår og professionelle idealer. Konkret har vejledere, i en god mening, på møder opfordret os til særligt at fremhæve at 'midtergruppen' (dem med middelkarakterer) er mest i tvivl om uddannelsesvalget, da

dette potentielt kan pege på, at den gruppe også har behov for individuel vejledning (jf. ny vejledningslov, hvor ressourcerne er beskåret nu primært skal bruges på de ikke-uddannelsesparate). I forhold til denne del har det særligt været befriende for forskningsprocessen at blive frigjort for det oprindelige opdrag. Primært fordi der ikke længere bliver stillet krav om handleanvisninger, men også fordi afstanden til felten gør, at det bliver nemmere at betragte problemstillinger i et andenordensperspektiv (Rasmussen og Rasmussen, 2016).

2.6. DEFINITION AF KATEGORIER

Nedenfor vil jeg kort beskrive min definition to i afhandlingen anvendte kategorier samt gøre opmærksom på brug af forkortelser.

2.6.1. Unge med udenlandsk baggrund

I kapitlet, som omhandler forældrenes indflydelse på unges uddannelsesvalg, skelner jeg i nogle af analyserne mellem unge, som har forældre med dansk baggrund og unge, som har forældre med udenlandsk baggrund. En forælder med udenlandsk baggrund vil sige, at vedkommende er født i et andet land og efterfølgende kommet til Danmark. Jeg skelner ikke mellem, hvorvidt vedkommende har fået dansk statsborgerskab eller ej. De kvantitative analyser trækker primært enten på moderens eller faderens oprindelsesland, hvilket vil sige, at der ikke skelnes mellem, hvorvidt begge forældre eller kun den ene forælder er født i et andet land. Dette er valgt ud fra et statistisk argument om at kunne samle en gruppering af en vis størrelse. Hvis spørgsmålet om udenlandsk versus dansk baggrund havde en mere central plads i problemstilling, ville det givet vis have krævet nogle andre overvejelser.

Jeg har bevidst ikke valgt at kalde elever med udenlandsk baggrund for 'unge med anden etnisk baggrund end dansk' eller 'unge med minoritetsbaggrund'. Dette fordi det ikke er relevant for analysen, om de unge er en minoritet eller om de har en særlig etnicitet. Jeg benytter analytisk kategorien til få øje på kulturelle forskelle. Dvs. at den kulturelle praksis blandt forældre med udenlandsk baggrund kan tydeliggøre den praksis, som er særlig dansk eller nordisk.

2.6.2. Forældres socioøkonomiske baggrund

Når der i afhandlingen refereres til den socioøkonomiske baggrund, så henvises der til de kriterier, som bruges i officielle statistiske sammenhænge og er

beregnet ud fra en lang række faktorer: køn, herkomst, alder, forældres fuldførte uddannelser, forældres arbejdsmarkedsstatus, familiens indkomst, forældres ledighedsstatus, familietype, barnets placering i søskendeflok (Uni-C, 2017).

Når jeg i mine analyser ser på socialdifferentiering af elever i forhold til socialklasse, så tager jeg primært afsæt i forældrenes uddannelsesbaggrund, hvilket er det, mit materiale giver mulighed for. Her benyttes begreberne uddannelsessvag og uddannelsesstærk baggrund. Uddannelsessvag baggrund vil sige at forældrene ingen eller meget lidt uddannelse har (højest folkeskolen). Uddannelsesstærk baggrund vil sige, at forældrene har minimum en mellem-lang videregående uddannelse. Derimellem vil der være en midtergruppe. I de tilfælde hvor forældrenes uddannelsesbaggrund anvendes i kvantitative analyser, vil det blive ekspliciteret hvilke uddannelsesniveauer, som anvendes til kategoriseringerne. I de kvalitative analyser vil forældrenes arbejdsmarkeds-tilknytning også tages i betragtning, såfremt jeg har informationer herom.

2.6.3. Brug af forkortelser

I afhandlingen benytter jeg mig af følgende forkortelser: Almen studentereksamen (stx), højere handelseksamen (hbx), højere teknisk eksamen (htx), højere forberedelseksamen (hf), erhvervsuddannelse (eud), erhvervsuddannelse med gymnasialt niveau (eux), lange videregående uddannelse (LVU), mellemlang videregående uddannelse (MVU), kort videregående uddannelse (KVU), fokusgruppe (FG), uddannelsesparathedsvurdering (UPV). I de tilfælde hvor forældrene citeres, vil deres eget uddannelsesniveau være angivet som forkortelse i parentes.

Når elever, som har deltaget i fokusgruppeinterviews citeres, vil navn og FG være angivet i parentes. Når en af de 15 elever, som har deltaget i det longitudinale studie citeres vil navn og klassetrin på interviewtidspunktet være angivet i parentes.

KAPITEL 3. TEORETISKE PERSPEKTIVER OG VÆSENTLIGE BEGREBER

I dette teoriafsnit vil jeg forklare, hvordan jeg er kommet frem til mit valg af teori samt mit videnskabsteoretiske ståsted. Derudover vil jeg præsentere de valgte teories forklaringspotentialer samt definere de væsentligste begreber, som vil blive anvendt i afhandlingen.

Jeg har på forhånd haft nogle teoretiske antagelser, som blandt andet afspejles i mine interviewguides og i spørgeskemaet. Disse hypoteser bygger på min teoretiske for forståelse og den viden jeg har opnået gennem anden forskning inden for det aktuelle felt (herunder de teoretiske blikke, der bliver lagt på denne forskning). Men jeg har ligeledes fra begyndelsen taget en beslutning om, at jeg vil forsøge at arbejde ud fra forskellige hypoteser samt lade mit materiale være åbent for nye perspektiver. Dette er der flere grunde til. Dels ønsker jeg, at afhandlingen skal være transparent, forstået på den måde, at man skal kunne se problemstillingen fra flere teoretiske perspektiver, og dermed gøre analyserne åbne for diskussioner. Dels har jeg gennem følgeforskningsprojektet konkluderet, at unges uddannelsesvalg er en kompleks proces, som indebærer mange faktorer. For at kunne forstå disse har det været nødvendigt at bruge flere teoriretninger, da de har forskelligt forklaringspotentiale. Dette afspejler en pragmatisk videnskabsteoretisk holdning til, at begreber kan anvendes, hvor de findes relevante og man ikke kun behøver befinde sig inden for én teoretisk skole. Denne tilgang findes også hos John Dewey, der er repræsentant for i den amerikanske pragmatisme, hvor teori forstås som et værktøj, som kan bruges, hvor det er anvendeligt. En forudsætning er dog, at de teorielementer der benyttes, ikke bygger på grundlæggende præmisser, som klart er i modstrid med hinanden.

Det første skridt på vejen til at bestemme en teoretisk ramme har været at finde en måde, hvor på jeg kunne systematisere og klassificere unges valg handlinger. Igennem mine indledende analyser kunne jeg se, at det at træffe et uddannelsesvalg, er komplekst og der er mange logikker i spil, når unge skal træffe og begrunde deres valg. De unge argumenter ud fra forskellige motiver og rationaler, og disse er løbende til forhandling. Til at skabe en teoretisk ramme omkring dette har jeg tidligt i processen været inspireret af den tyske sociolog Max Weber. Weber er interessant og relevant i denne kontekst, fordi han arbejder med begreber, som kan bruges til at forstå (valg) handlinger, hvorved hans videnskabsteoretiske afsæt harmonerer med hensigterne i dette projekt. Som tidligere nævnt arbejder Weber med begrebet 'verstehendes Erklären' og ser det blandt andet som sociologiens rolle at forstå meningsindholdet og de værdier, som ligger til grund for menneskelig handlen (Weber, 1972). Webers

metodologi bygger på en forståelse af, at der er objektivt betingende strukturer til stede, men deres rolle medieres af kollektive eller individuelle betydninger og følelser, som er styrende for aktørers handlinger. Handlingerne foretages ud fra disse aktørers deskriptive og normative forståelse af situationens karakter/udfordringer. Dette vil også vise sig empirisk i kapitel 7, hvor Alexanders teori om The Civil Sphere vil blive anvendt.

En måde at forstå unges valg af ungdomsuddannelse kan netop være at undersøge hvilke motiver (bevæggrund, drivkraft) og rationaler (subjektiv begrundelse), der kommer til udtryk, når unge begrundet deres valg. Webers forståelse af rationalitet skal ikke forstås normativt, som fx rational choice-teoriens nyttebegreb, hvor det antages at aktørerne er 'rationelle' i den forstand, at de maksimerer egne interesser ud fra deres objektive ressourcer og præferencer (Hagen, 2007, s. 220). I Webers optik er der netop flere rationalitetsbegreber; det værdirationelle og den målrationelle, som forstås som rationelle fordi de er bevidstgjorte/reflekterede og bygger mål og værdier, som dog er subjektivt bestemt. Derudover har Weber arbejdet med idealtyper, der kan bruges som metode til at lave sociologiske analyser af individers handlinger.

Webers begreb om idealtypiske handlinger skal ikke forstås normativt, dvs. der er i denne optik ikke nogle handlinger, der er bedre end andre, men ved at tage udgangspunkt i de idealtypiske handlinger, kan man give en forstående forklaring af aktørens handling, hvis man kender de enkelte traditioner, følelser, værdier eller mål, som ligger bag handlingen (Weber, 2003b, s. 209). Dog er selve det at identificere en idealhandling ikke en forklaring, men en karakteristik, hvorudfra man med forskellige teoretiske blikke potentielt kan forstå handlingen. Webers idealtyper vil jeg også kun anvende som afsæt til at udforme analytiske kategorier. Til at forklare og forstå de unges forskellige motiver vil jeg benytte mig af andre teoretiske perspektiver som jeg uddyber nedenfor. Inden da vil jeg nævne at jeg i løbet af min dataindsamlingsproces også har eksperimenteret i praksis med nedenstående figur 2, som illustrerer Webers idealtyper, for at undersøge om den ville kunne anvendes som en reflektionsmodel, med det formål at øge de unges bevidsthed om de faktorer, som spiller ind på deres uddannelsesvalg (jf. metodeafsnit 2.2.6).

Det andet skridt på min vej til at finde en teoretisk ramme har været at lede efter karakteristiske empiriske udsagn i mit materiale, som jeg kunne bruge til at identificere, hvad der er på spil, når unge skal vælge uddannelse. Nogle af de empiriske nodalpunkter er: fleksible muligheder, risikofyldt valg, gøre nogle stolte, bryde den sociale arv, gøre en forskel, at føle sig bedst tilpas med. Dette eksemplificeres i følgende citater:

Så får jeg en god uddannelse og det er godt og lidt mere beroligende at have en god uddannelse, også hvis man skal være selvstændig, så er der noget at falde til-

bage på. Lidt mere *sikkert*, det er måske dumt at have det sjovt i tre år (på erhvervsskole) og senere står man uden en god uddannelse. Det er lidt for *risikabelt*. (Linus, individuelt interview, niendeklasse)

Mit mål er at komme i gymnasiet, fordi jeg vil gerne bryde den *sociale arv* og have et godt liv... Jeg vil gerne have den røde hue og gøre min mor *stolt* af mig (Stephanie, essay, ottende klasse)

Det er presset (...) Det er ikke det fedeste i verden (...) Fordi man er altid *bange* for, at man vælger det forkerte (...) jeg tænker bare, hvis jeg tager det *forkerte valg*, så gider jeg ikke at starte om, altså. (Patricia, fokusgruppeinterview ottende klasse)

Dette arbejde har i første omgang udmøntet sig i de empiriske analyser jeg har lavet i de to rapporter 'Unge uddannelsesvalg i tal' (Juul og Pless, 2015) og 'Uddannelsesvalg, vejledning og karrierelæring i et ungeperspektiv' (Pless, Juul og Katznelson, 2016), som også har været en del af mit ph.d. forløb. Disse rapporter har været med til at skabe afsæt for mit valg af teorier og teoretiske begreber og for de analyser jeg har valgt at gå mere i dybden med.

Med udgangspunkt i fænomener som fleksibilitet, risiko og social positionering har jeg valgt at betragte den overordnede problemstilling ud fra primært to teoretiske perspektiver. Det ene er et senmoderne perspektiv, som kan bruges til at forstå de unges, familiens og uddannelsesorganisationernes betingelser i samfundet. Det andet perspektiv tager afsæt i teorier om social reproduktion, som dels gør det muligt at forstå og forklare sammenhængen mellem de unges sociale baggrund og deres valg og orienteringer, men også betydningen af den pædagogiske praksis som udøves af både forældre, lærere og vejledere. Derudover har teorien også potentiale til at forklare betydningen af strukturelle forhold på makroniveau.

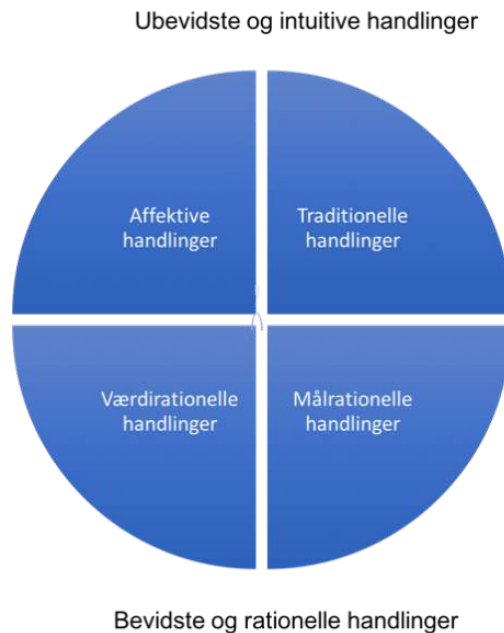
Sideløbende med Weber, senmoderne teori og teori om social reproduktion har jeg fundet det nødvendigt og relevant at inddrage teori om vidensformer.

Nedenfor vil alle teoriperspektiver og deres væsentligste begreber blive præsenteret. Teorier, som anvendes mere afgrænset, vil blive beskrevet de steder de anvendes. Det gælder Alexanders teori om 'The Civil Sphere' (Alexander, 2006), Archers teori om uddannelsessystemets ekspansion (Archer, 1979) og teorien om 'Public Service Motivation' (fx Perry og Wise, 1990).

3.1. WEBERS BEGREB OM IDEALTYPISKE HANDLINGER

Weber hævder, at alle handlinger kan føres tilbage til en af fire idealtypiske handlinger. De fire idealtyper, som Weber skelner mellem, er (Weber, 2003b, s. 209):

- 1) *Traditionelle handlinger*, der styres af tradition eller indgroede vaner. Når denne - ofte ubevidste - handling foretages tages der udgangspunkt i hvad der opleves som naturligt og i overensstemmelse med ens ophav.
- 2) *Affektive handlinger*, der er bestemt af aktørens følelsestilstande. Den affektive handling tager afsæt i hvad individet intuitivt mest har lyst til, hvilket fx kan være hævn, nydelse eller hengivenhed (Weber, 2003b, s. 209). Ift. uddannelsesvalg kan det være baseret på en følelse af at være drevet af en interesse eller nysgerrighed for et fagområde. Eller en fornemmelse af at man vil passe sammen med de andre elever og lærere på et givent uddannelsessted.
- 3) *Værdirationelle handlinger*, der styres af en bevidst tro på bestemt handlingens rigtighed. Dette kan fx være ud fra pligtopfattelse, etik eller værdighed, uafhængigt af handlingens effekter. Den værdirationelle handling tager udgangspunkt i, hvad der ville være det rigtige at gøre og der er her fokus på værdien, hvorudfra handlingen foretages og ikke på målet. Ifølge Weber handler man *rent* værdirationelt, hvis man ikke tager hensyn til de forudsigelige konsekvenser og blot følger sin overbevisning. I en valgsituation vil den unge vil stille sig spørgsmålet; om valget indeholder det, som den unge synes er meningsfuldt at beskæftige sig med.



Figur 2. Note: Denne figur er mit eget produkt, men konstrueret ud fra Webers beskrivelser.

Ifølge Weber er forskellen ved den værdirationelle og affektive handling, at der i den værdirationelle handling *'sker en bevidst udformning af handlingens yderste orienteringspunkter, og at handlingen konsekvent orienteres planmæssigt efter disse sigt punkter'* (ibid). Relateret til valg af uddannelse vil der her være forskel på, om den unge oplever det som sjovt/interessant at beskæftige sig med et givent fagområde, eller om den unge ser et perspektiv i at beskæftige sig med faget, og at det har en dybere mening.

Ifølge Weber er de traditionelle og de affektive handlinger ikke rationelle, da de styres af følelser og sædvane og ofte vil aktøren mangle bevidsthed om forbindelsen mellem handlingen og drivkraften bag. Omvendt gælder det for de to andre idealtypiske handlinger at det ofte er bevidste rationelle handlinger (ibid).

4) *Målrationalle handlinger*, der udføres for at opnå et bestemt mål. Aktøren kalkulerer her med, hvilke handlinger der bedst og mest effektivt fører til målet. Den målrationalle handling tager udgangspunkt i hvordan individet kommer nemmest og hurtigst til et givent mål. Den unge vil stille sig spørgsmålet: hvad kan bedst betale sig for mig? Dette perspektiv vil ofte være præget af en nytteorienteret logik, hvor der vil være mere fokus på det formelle aspekt af målet - at få en uddannelse, som giver adgang til et (godt) job – end der vil være fokus på målets iboende værdi. Den unge, som foretager en målrational handling kan have et mål om et konkret erhverv, hvor en bestemt ungdomsuddannelse giver hurtigst og nemmest adgang til dette. Her kan strategien være at vælge den ungdomsuddannelse, som giver mulighed for at få det højeste gennemsnit.

Den målrationalle handling har det til fælles med den værdirationelle at begge handlinger tager udgangspunkt i, hvad der vil være fornuftigt i et længere perspektiv. Den værdirationelle handling vil dog have fokus på, at værdien stiller krav til en bestemt handling, fx at valget skal tage udgangspunkt i noget som giver mening i sig selv. Omvendt vil den målrationalle handling ikke have fokus på selve handlingen, og hvad der ligger til grund for den, men udelukkende have fokus på målets iboende værdi. Relateret til valg af ungdomsuddannelse vil den unge ikke fokusere på indholdet på den valgte ungdomsuddannelse. Det væsentlige er, at ungdomsuddannelsen giver adgang til en bestemt videregående uddannelse eller til åbne muligheder (Månson, 2008, s. 96).

Den målrationalle handling bliver i høj grad domineret af samfundsmæssige diskurser – bl.a. et øget fokus på uddannelsens nytteværdi – men også strukturelle forhold i uddannelsessystemet påvirker. Fx betyder det øgede fokus på hastighed at unge har mere fokus på at vælge rigtigt, og derfor vil holde deres muligheder åbne så længe det er muligt. Ligesom adgangskrav til videregående uddannelser også har en væsentlig betydning for valgets udfald.

Når man benytter sig af kategorier, bliver det ofte kritiseret, at man som forsker stigmatiserer eller kategoriserer grupper eller individer. Men konstruktionen af idealtyper skal netop ses som en metodologisk tilgang, hvor det ikke handler om at synliggøre idealtyperne, men at få øje på forskellene mellem dem. Kun ved at fastholde dem som idealtyper sikres det, at man ikke stigmatiserer den enkelte informant eller grupper, men udelukkende benytter idealtyperne som et redskab til at analysere informanternes udsagn eller handlinger. Dvs. en given person vil ikke 'være' en idealtipe, men en given handling kan tolkes ift. en idealtypisk ramme.

I denne afhandling vil jeg benytte Webers idealtypiske begreber til at karakterisere og kategorisere motiver for valg af uddannelse. Dog er der aspekter af Webers kategorisering, jeg har fundet kompliceret at arbejde med i forhold til det empiriske materiale, hvorfor det er nødvendigt yderligere at nuancere. Udfordringen er for *det første*, at de fire handletyper ikke er disjunkte, men indeholder et vist overlap. Det gælder ikke de to kategorier; værdirationel og målrationel, hvorimellem der er en tydelig distinktion. Det betyder dog ikke, at en elevs overvejelse ikke kan være splittet mellem at være målrationel og værdirationel, men forskellene vil alligevel stå skarpt. En elev kan også være midlertidigt målrationel for på et senere tidspunkt at kunne træffe et værdirationelt valg.

Anderledes gælder det særligt den traditionelle idealhandling, som ofte på samme tid vil være ledsaget af en anden idealhandling, da et argument for valg af uddannelse sjældent vil være 'traditionen i sig selv', da den ikke har sin egen værdi. Den vil ofte være forbundet med, at man ser et særligt mål med, en særlig værdi i eller har en særlig følelse for traditionen. Hvis en handling skal være ren traditionel, skal den foregå ubevidst og det gør et uddannelsesvalg som regel ikke på trods af, at det kan være mere eller mindre reflekteret. Dette har givet vis forholdt sig anderledes, da Weber beskrev denne teori omkring år 1900, da der dengang ikke på samme måde blev stillet krav til individet om refleksion og autonomi (jf. Giddens afsnit 3.3.1).

Den affektive type vil ofte ledsages – eller som Weber hævder – overtages af den værdirationelle, når den bliver bevidstgjort. Derfor har den en anden dimension end de to førstnævnte typer. Jeg vil dog hævde, man godt kan bevidstgøre det affektive motiv uden, at det bliver værdirationelt. Dette gør sig blandt andet gældende, når motivationen er drevet af en rent egocentrisk nysgerrighed, hvor der ikke skeles til om aktiviteten har en iboende værdi.

At kategorierne ikke er disjunkte, gør det svært at omsætte dem direkte til brug af kategorisering af empiri, hvorfor jeg i mit analyseafsnit som omhandler unges motiver har måttet tilpasse kategorierne. En anden udfordring ved at benytte Webers kategorier til at analysere kvalitativ empiri er, at den traditionelle

og den affektive idealtype er sværere at få øje på, idet de i udgangspunktet er førbevidste/emotionelt forankret, og derfor ikke bliver ekspliciteret. Samtidig vil der foregå en form for bevidstgørelse i kraft af at informanten bliver spurgt til sine motiver, hvilket betyder at den affektive og den traditionelle idealtype mister sin rene form.

3.2. TEORI OM SOCIAL REPRODUKTION

Teori om social reproduktion fokuserer på hvordan sociale strukturer og mønstre løbende genskabes, og hvordan uddannelse bidrager hertil. Bourdieu placerer sig helt centralt i denne teoretiske retning og mange andre teorier inden for feltet trækker på Bourdieus teori til at udvikle deres egne begreber. Som eksempel kan nævnes den engelske professor Stephen Ball som sonderer mellem klasseteori, klasseanalyse og klassepraktikker (Ball, 2003) og den engelske uddannelsesforsker Diane Reay. Basil Bernstein, som inddrages nedenfor kan nævnes som eksempel på en anden teoretiker inden for dette felt.

3.2.1. Pierre Bourdieu

Et af de, i uddannelsessociologien, mest kendte studier som beskæftiger sig med reproduktion i uddannelse er Bourdieus arbejde, som både indebærer empiriske undersøgelser og teoretisk begrebsudvikling (Bourdieu, 1990b; Bourdieu og Passeron, 2006 [1970]). Videnskabsteoretisk kalder Bourdieu sin forskning for strukturalistisk konstruktivisme (Järvinen, 2008, s. 363). Han er strukturalistisk, fordi han hævder, at der i den sociale verden eksisterer objektive strukturer, uafhængigt af agentens bevidsthed og vilje. Han er konstruktivistisk fordi han hævder at konstruktionen af virkeligheden kommer til udtryk gennem et dialektisk samspil mellem struktur og aktør (habitus). De sociale strukturer er, ifølge Bourdieu, konstrueret i historiske og sociale sammenhænge og derfor er det svært for agenterne at erkende de objektive strukturer som socialt konstrueret, og de vil derfor fremstå som naturlige. Ifølge Bourdieu er den sociale verden kompleks, og man kan derfor ikke forstå en agents mening eller handling uden at se på den verden, som agenten er en del af. Dog er det nødvendigt analytisk at kunne skille niveauerne ad og blandt andet derfor, benytter han ligesom Weber subjektive forståelser, dvs. de individer som forskningen studerer, til at forstå det sociale.

Habitus

Habitus (mentale strukturer) kan betegnes som de inkorporerede mentale og kropslige strukturer, som danner grundlag for agenternes handlinger, meninger og det, som er særligt relevant for denne afhandling; de valg, de unge træffer (Bourdieu og Wacquant, 2009). Agenternes (*habitus*) er formet af de objektive strukturer, men de er dog ikke identiske eller spejlet af dem. Men der kan siges at være et dialektisk forhold mellem disse, idet de objektive strukturers transformation sker på baggrund af individernes allerede dannede *habitus*. Dvs. at de sociale strukturer, som er med til at forme agenternes *habitus*, udfoldes i relationen mellem agenternes eksisterende mentale strukturer (*habitus*) og feltets eksisterende strukturer (*ibid*).

Bourdieu skriver (*ibid*), at forskeren kan bruge *habitus*begrebet, som et værktøj, der giver mulighed for at analysere, hvordan social reproduktion foregår. Han understreger også, at *habitus* ikke er en statisk størrelse, men noget som udvikler sig hele tiden i samspil med de miljøer/felter, som en agent bevæger sig i. Dog vil de fleste mennesker føle sig tiltrukket af de miljøer som minder om dem, de er opvokset i og derfor vil deres erfaringer ofte bekræfte de allerede etablerede meningsstrukturer (*ibid*).

Reay et al. (Reay, Crozier og James, 2011) kommer ind på, at det er en almindelig misforståelse, at *habitus* forveksles med en agents personlighed. Hvis *habitus* forveksles med personlighed eller begrebet identitet, kan det hurtigt blive en prædiktiv kategori og ikke et analyseværktøj, der har til formål at studere handlemønstre på baggrund af positioner. *Habitus* sigter mod at indfange det dynamiske forhold mellem sociale strukturer og handlen.

I følge Bourdieu vil aktører, som lever under lignende betingelser, internalisere et sæt holdninger og dispositioner, som inden for en bestemt praksis kan føre til spredning af en *kollektiv habitus*. Dette begreb har uddannelsesforskere anvendt i forbindelse med skolevalg. Reay et.al viser i en analyse af middelklassen i storbyen, at skolevalg på grundskoleniveau er tæt knyttet til familiens *habitus*. De hævder, at skolevalget er en måde at positionere sig på socialt, hvilket blandt andet kommer til udtryk ved at middelklassefamilier oplever at skulle forsvare deres valg af skole, hvis ikke de har valgt den skole, som bliver set som den bedste (*ibid*). Reay beskæftiger sig også med begrebet institutionel *habitus*, som hun henter fra Bourdieus begreb kollektiv *habitus*.

Felt, kapital, doxa og illusio

Ifølge Bourdieu består det sociale rum af *felter*, som kan defineres som et netværk af objektive relationer mellem individer eller institutioner, som har indtaget forskellige positioner. I disse felter foregår der magtkampe om ressourcer og anerkendelse, hvorigennem agenterne kan tilegne sig mere kapital og

på den måde forbedre deres position i samfundet (feltet). Heri tilkendegiver Bourdieu et konfliktteoretisk samfundssyn, da han mener, at samfundets (felternes) udvikling er et produkt af kampe, om magt, ressourcer og erkendelse mellem forskellige aktører.

Et hvert felt er præget af en række specifikke værdier, regelsæt og interesser. Det vil sige, at det er forskellige typer af kapital, som giver genkendelse og anerkendelse i et felt. Kapital dækker over kvalifikationer, egenskaber eller ressourcer, der giver værdi i et felt, og som kan bruges til give adgang til magt eller materielle ressourcer. Bourdieu skelner mellem tre overordnede kapitalformer (Bourdieu, 1997; Bourdieu og Wacquant, 2009). Den *sociale kapital*, som er eksisterende eller potentielle ressourcer som agenten eller en gruppe råder over i kraft af sit netværk af stabile relationer og officielt anerkendte forbindelser. Den *kulturelle kapital* består af de ressourcer, som er erhvervet gennem uddannelse og opdragelse. Den kulturelle kapital kan være inkorporeret som habituelle dispositioner og kan fx komme til udtryk gennem sproget. Den kan være institutionaliseret gennem titler og eksamensbeviser og endelig kan de være objektiveret gennem fx adgang til bøger, musik og kunst. Den *økonomiske kapital* kan konkret bestå af objektive materielle ressourcer, men også adgang til privilegerede økonomiske praksisser. Bourdieu definerer også en fjerde kapitalform; den *symbolske kapital*, som er en overordnet kapitalform, som de andre kan transformeres til, hvis de er værdisatte i et specifikt felt.

Alle etablerede felter forsøger at skabe en naturalisering af deres egen vilkårlighed, og hvert felt har en specifikt *doxa*. Det betyder egne common-sense forestillinger om, hvad der er normalt/unormalt og ret/uret. Fordi Doxa er forbevidst og ikke refleksive bevidstheder, vil der altid være modstand mod forandringer, der opfattes som unaturlige, særlig blandt de etablerede på feltet (Bourdieu og Wacquant, 2009). Blandt andet rekrutteringsprocedurer er med til at fastholde doxa. Herigennem stilles specifikke krav som indvier og socialiserer nye i feltets doxa. Ifølge Bourdieu vil nyttilkomne altid repræsentere heterodoksi, mens de dominerende repræsenterer feltets doxa. Når nyttilkomne stiller spørgsmål ved dette, kan det føre til ortodoksi, dvs. en defensiv monopolbevarende diskurs hos de etablerede på feltet. Nyttilkomne kan have interesse i at ændre doxa og på den måde få anerkendt nye triumfkort, som kan forbedre deres egen position. Det er dog svært at stille spørgsmålstegn ved feltet som helhed, da det kan ødelægge egne muligheder. Derfor er aktørerne nødt til at deltage i et spil om *illusio*, som vil sige feltets berettigelse. Her kæmpes der om hvilke kapitalformer, der betragtes som legitime. Dvs. feltets kampe handler ikke kun om positioner, men også om hvilke kapitalerformer, der kan betragtes som legitime (Bourdieu, 1997, s. 151ff).

Symbolsk vold

Symbolsk vold er en implicit magtudøvelse, som benyttes af de dominerende grupper i samfundet til at opretholde den sociale dominans og skabe konsensus herom. De socialt dominerende har herredømmet over perceptionskategorierne og vurderingskriterierne, for hvordan man opfatter, inddeler og vurderer verden (Bourdieu og Wacquant, 2009, s. 126ff). I denne afhandlings problemstillinger kan symbolske vold iagttages på flere analyseniveauer. For det første kan det være den påvirkning, staten har i relation til uddannelses- og vejledningssystemet ved at styre de mentale processer gennem udvalgte begreber og forståelser, og på den måde påvirke individet til at forstå verden på en bestemt måde. Det kan være gennem lovgivningen og de uddannelsespolitiske diskurser (Bourdieu, 1997, s. 97ff). For det andet kan den symbolske vold komme til udtryk gennem lærere og vejlederne i kommunikationen med eleverne blandt andet gennem uddannelsesparathedsvurderingerne, hvor de er med til at skabe konsensus om, hvem der har gjort sig fortjent til at komme videre i uddannelse og på hvilke uddannelser. Dette opstår, fordi der i uddannelsesparathedsvurderingen er vurderingskriterier for, hvad der kendetegner den gode elev.

3.2.2. Bourdieus begreber i relation til uddannelsesvalg

Bourdieu har gennem egne empiriske studier interesseret sig for uddannelsesstudier. Han har blandt andet gennem studier i den franske universitetsverden undersøgt forholdet mellem uddannelse, klasse og familiebaggrund (Bourdieu, 1990b). Disse studier er interessante i forhold at forstå, hvorfor børn og unge klarer sig på forskellig vis i skolen, og at dette er afhængigt af forældrenes kulturelle kapital og habitus.

Studierne viser, at børn fra akademikerhjem ikke blot har en højere kulturel kapital end børn fra arbejderhjem, men også har en særlig kulturel kapital som kan omsættes til symbolsk kapital i skolen. Men det viser sig også, at skolen som institution har en sorteringsfunktion, som gør, at skolen er med til at reproducere disse forskelle. Dette fordi skolen og lærerne ubevidst forventer, at eleverne kan afkode de særlige normer og sprogkoder, som benyttes i skolen, hvilket er nemmere for børn, som kommer fra hjem med stærk sproglig kulturel kapital. Dette er empirisk undersøgt i Danmark i Socialforskningsinstituttets Generationsundersøgelse (Ørum, 1975). Det særlige omkring sprogkoder er desuden videreudviklet af den britiske sociolog Basil Bernstein (se næste afsnit), som har undersøgt forskellige klassers sprog og defineret den rest-ringerede (begrænsede) og den elaborerede (nuancerede) kode, som generelt blev benyttet af hhv. arbejderklasse og middelklassen (Bernstein, 1974).

Bourdieu's studier viser ligeledes, at en overensstemmelse mellem lærerens og elevens habitus har betydning for, hvordan eleven klarer sig i skolen, idet lærerne har en tendens til at vurdere elever med samme habituelle præferencer som deres egne mere positivt, hvilket får betydning for elevernes motivation og selvopfattelse i skolen. I denne sammenhæng er det ofte middelklasseeleverne, som får positive 'etiketter', da de kommer fra samme samfundsklasse som læreren og dermed deler dispositioner (Järvinen, 2008, s. 356).

Hvordan de unge klarer sig i grundskolen, kan i et bourdieusk perspektiv således have sammenhæng med unges vertikale uddannelsesvalg, dvs. hvilket uddannelsesniveau de 'vælger'. Dels fordi der eksisterer strukturelle barrierer i form af fx adgangsbegrænsninger, men ligeledes opstår der også symbolske grænser, altså hvad den unge ser som muligt. I kraft af elevens habitus skabes der et dialektisk forhold mellem den objektive virkelighed og elevens forventninger og ambitioner. Bourdieu hævder, at en agent ikke efterstræber det, som ikke efterstræber ham eller hende. Han mener hermed, at der ubevidst opstår en harmoni mellem det, som objektivt står til rådighed for agenten, og det som agenten betragter som realistisk og ønskværdigt. Det er væsentligt at understrege at Bourdieu ikke mener at 'agenterne bevidst tillemper deres ønsker efter en nøjagtig vurdering af deres chancer for succes' (Bourdieu, 1997, s. 93). Dispositionerne er ifølge Bourdieu blevet varigt indprentede som muligheder og umuligheder, friheder og nødvendigheder, adgange og forbud og dermed er de indskrevet i de objektive betingelser. Af dette følger nogle ønsker og praksisser som er forenelige med de objektive betingelser. Derfor udelukkes usandsynlige muligheder inden de er undersøgt. Det kunne fx være, hvis et barn af en håndværker afviser muligheden for en gymnasial uddannelse uden at have undersøgt hvad det indebærer af krav og forventninger.

I Bourdieu's optik er unges uddannelsesvalg også på et horisontalt plan påvirkede af forældrenes baggrund, idet smag og præferencer er defineret af agentens/elevens kapitalformer. Her ses nogle afgørende forskelle på værdier i henholdsvis familier med kulturel og økonomisk kapital, som kan afspejle sig i de typer af erhverv, som unge søger efter (den kulturelle sektor eller i den økonomiske sektor). Forholdet mellem distinktioner og uddannelse/erhverv har Bourdieu lavet grundige analyser af igennem korrespondanceanalysemetoden (Bourdieu, 1995)

I denne kontekst kan begreberne habitus og kapital også bruges til at analysere, hvordan forældrenes egen uddannelsesmæssige baggrund og erfaring gør det lettere eller sværere at vejlede deres børn om uddannelsesvalg, som er noget jeg vil komme ind på i kapitel 6.

3.2.3. Basil Bernstein

Bernsteins begreber om pædagogisk praksis knytter ofte an til en skolemæssig kontekst, men skal betragtes som begreber, der er grundlæggende i enhver relation hvorigennem den kulturelle reproduktion og produktion finder sted (Bernstein, 2001, s. 70). Dvs. at Bernsteins begreber også kan anvendes til analyser af kommunikation og formidling mellem børn og forældre, hvilket jeg blandt andet vil anvende dem til i denne afhandling. Jeg vil i dette afsnit præsentere begreberne *synlig* og *usynlig* pædagogik, *klassifikation* og *rammesætning* og *diskursiv* og *regulativ* orden.

Analytisk skelner Bernstein mellem regler for *regulativ/social* orden og for *diskursiv* orden. 'Reglerne for den regulative orden refererer til de former, som de hierarkiske relationer antager i den pædagogiske relation og til forventningerne med hensyn til adfærd, karakter og væremåde' (ibid, s. 80). Det vil sige, at eleven er genstand for en mulig etikettering, der er afhængig af hvilke rammer, som er sat. De *diskursive* regler drejer sig om rækkefølge-regler, herunder i hvilken rækkefølge og tempo skal tingene foregå samt kriterieregler, som handler om hvad der anses som legitim kommunikation, indhold og problemløsning.

En *synlig* pædagogisk praksis har eksplicitte regler for *regulativ* og *diskursiv* orden. Her lægges der vægt på den elevens præstation, og i hvilken udstrækning de fremsatte kriterier bliver imødekommet. I en *usynlig* pædagogik er de diskursive regler kun kendt af formidleren og udtalt for modtageren, hvorfor det snarere er modtageren end formidleren, som skal udfylde det pædagogiske rum (ibid, s. 100). En usynlig pædagogik er ikke optaget af at sammenligne modtagerne ud fra ydre fælles standarder, men er orienteret mod de indre procedurer hos modtageren. I en usynlig pædagogik anses tilegnelsesprocedurerne for at være fælles for alle modtagere, på trods af at de effektueres forskelligt. Men de forskelle, som afsløres, skal dog ikke ligge til grund for en sammenligning af modtagerne, men vise os det enestående (ibid, s. 101). Det betyder at den valgte pædagogik også vil være afgørende for dannelsesmålet, da de synlige pædagogikker lægger vægt på den studerendes præstation gennem ydre standardiserede mål, og de usynlige pædagogikker lægger vægt på det personlige udbytte af læreprocessen. Synlig og usynlig pædagogik drejer sig dog ikke kun om mål og indhold men også om, på hvilken måde man tydeliggør/kommunikerer to andre af Bernsteins vigtige begreber, *klassifikation* og *rammesætning*.

Klassifikation er et analytisk begreb, der refererer til relationer mellem kategorier. En kategori kan fx være køn, men det kan også være fag i skolen. Er der tale om en stærk klassifikation af et fag, er det fordi der er en skarp adskillelse til andre fag. Fx kan et fag som matematik siges at have en stærkere

klassifikation, idet der er en stærk afgrænsning til andre fag, eksplicite og konkrete læringsmål og der en mere tydelig rækkefølge, hvorpå man skal lære indholdet

Rammesætning er ifølge Bernstein den analytiske kategori, som knytter sig til kontrol og handler om, hvem der kontrollerer hvad i undervisningen/vejledningen, som kommer til udtryk i handling og sprog. Rammesætningen kan ligesom klassifikation både være stærk og svag samt mere eller mindre tydeligt ekspliciteret. Ved en svag rammesætning vil undervisningen/vejledningen være præget af, at modtageren får mere indflydelse, idet formidleren afgiver noget af sin kontrol.

Hvis rammesætningen af den regulative orden er stærk, bliver der mere snævre rammer for, hvad der karakteriserer en god elev. Hvis rammesætningen omvendt er svag, bliver betingelserne for at opnå etiketter sværere, hvilket giver eleven mulighed for selv at sætte sit præg på forholdene. Dette vil typisk ramme unge med en svag sociokulturel baggrund, fordi de har sværere ved at afkode de krav, der stilles og dels fordi der ofte er en uoverensstemmelse mellem undervisernes habitus og elevernes, hvorfor denne gruppe af unge tildeles andre etiketter end elever med en stærk sociokulturel baggrund. Dette kan føre til at de unge bliver udsat for symbolsk vold og blandt andet vil kunne give sig selv skylden for ikke at passe ind på et uddannelsessted.

Rammesætningen i relation til den diskursive orden knytter an til indhold og formidlingsformer. Ved en stærk rammesætning styrer formidleren i højere grad, hvad modtageren skal arbejde med og på hvilken måde. Hvis reglerne for den diskursive orden er eksplicite, så vil modtageren være mindre i tvivl om, hvad der forventes, og der er her tale om en *tydeliggjort synlig* pædagogik. Pædagogikken kan dog også være stærkt rammesat, men *utydeligt* formidlet. I en vejledningssammenhæng kan det fx være, når forældre har bestemte forventninger, men ikke ekspliciterer overfor deres barn, hvad de forventer af uddannelsesvalg, men i stedet formidler/overbeviser på mere sofistikerede måder.

Bernsteins begreber om synlig/usynlig pædagogik og stærk/svag rammesætning vil blive anvendt til at analysere kommunikationen mellem børn og deres forældre. Derudover vil begreberne diskursiv og regulativ orden blive anvendt i forhold til de professionelles anvendelse af uddannelsesparathedsvurdering.

3.3. SENMODERNE PERSPEKTIVER OG BEGREBER

Nyere sociologiske tænkere, som betegnes som modernitetsteorier, har alle benyttet eller udviklet forskellige begreber til at beskrive det nutidige samfund

og de betingelser, som det stiller individet overfor. Bauman beskriver det som 'Det flydende moderne' (Bauman, 2006), Beck som 'Risikosamfundet' (Beck, 2006), Sennett som 'Den nye (fleksible) kapitalisme' (Sennett, 1999) og Giddens som 'Det senmoderne' (Giddens, 1996). Jeg forholder mig ikke til de enkelte begreber og nuancer i disse udlægninger, men benytter begrebet senmoderne som en samlet betegnelse for det nutidige samfund som dækker over begreber som; individualitet, refleksivitet, risiko, kompleksitet og fleksibilitet. Disse begreber er fordi de forsøger at karakterisere og begrebsliggøre de tendenser i nutidige samfund, som jeg ser i min empiri. Tendenser som i en vis grad kan karakteriseres med Webers overordnede begreber, men som Bourdieus tilgang kun bidrager meget lidt til at belyse. Derudover tager store dele af den ungdomssociologiske forskning udgangspunkt i modernitetsteoretiske begreber. Jeg vil i dette afsnit primært tage udgangspunkt i Beck, Giddens og Bauman, mens øvrige perspektiver bliver inddraget undervejs i afhandlingen hvor de måtte findes anvendelige. Flere af de udvalgte tendenser bliver observeret af flere teoretikere, men deres udlægninger er ofte forskellige. Dette forholder jeg mig løbende til undervejs når det er relevant qua mit pragmatiske ståsted.

3.3.1. Individualisering og selvrefleksivitet

Et kendetegn ved det senmoderne samfund, som beskrives og diskuteres af flere modernitetsteoretikere, er en øget individualisering. Ifølge Giddens er individet i stigende grad friset fra traditionsbestemte normer, sociale bånd, kollektive livsmønstre. Konsekvensen af dette er, at individet i højere grad kan opleve at have mere frihed til at bestemme over sit eget liv, men det medfører også en øget udsathed, da det i højere grad er overladt til individet at skabe sit eget liv, identitet, karriere, normer og værdier. Dette kræver ifølge Giddens en øget refleksivitet, som er et særegent træk ved det senmoderne samfund, som både eksisterer på det institutionelle og personlige niveau. Individet reflekterer over traditionerne, som fører til at flere handlinger begrundes og legitimeres frem for at blive styret automatisk (og tavst) af traditionerne. (Giddens, 1994b). Det at være i stand til at tænke og udtrykke sine egne tanker og ideer (refleksivitet) og opleve såvel valgfrihed som handlefrihed giver ifølge Giddens individet autonomi (Giddens, 1994a, s. 182).

Ifølge Beck medfører individualiseringen, at vores livsbiografier i stigende grad ændres fra standardbiografier til 'gør-det-selv-biografier' (Beck, 2006), hvor det forventes at individet konstant tager stilling til valgmuligheder samt kan lede sin egen biografi og ikke mindst kunne omforme den i takt med samfundsmæssige forandringer på bl.a. arbejdsmarkedet og i uddannelsessystemet.

Beck påpeger at industrisamfundets traditionelle socialformer, som klasse, familie og køn, mister sin betydning i kollektiv forstand. Selvom det betyder en individualisering af livschancer, så skaber det også individualiserede risici og sociale uligheder, som den enkelte selv må kæmpe med. Beck skriver, at hvor *'de fattigdoms- og klasseprægede livssammenhænge tidligere tilbød modtolkninger, afværgelses- og understøttelsesformener, så må de berørte nu selv kæmpe med problemerne'* (Beck, 2006, s. 145)

Den øgede individualisering frisætter ikke kun individet, men der skabes ligeledes nye afhængigheds- og kontrolformer, hvor individet i stigende grad bliver afhængig af samfundsmæssige institutioner, som fx arbejdsmarkedet og uddannelsessystemet (Beck, 2006). Her sker der ligeledes en 'institutionel individualisering', hvor institutionerne primært har øje for individet og skaber rammer for, hvordan den enkelte kan handle og arbejde med sin egen udvikling (Beck-Gernsheim og Beck, 2002). Her kan uddannelsesplaner blandt andet ses som en udstukket ramme for, hvordan det forventes, at unge lægger planer for deres fremtid.

Netop de vilkår, som gør, at individet selv skal kæmpe med deres problemer, er gennem flere årtier blevet kritiseret af ungdomsforskere. Furlong og Cartmel pointerer, at sociale strukturer, som giver forskellige livschancer, blot er blevet mere usynlige. Dette betyder at unge i højere grad oplever, at det er deres eget ansvar at håndtere de problemer, de står med (Furlong og Cartmel, 1997).

3.3.2. Fleksibilitet og planlægning i uddannelse og arbejde

Richard Sennett beskriver i 'Den nye kapitalismes kultur', hvordan tidligere tiders industrikapitalisme overtages af en global og foranderlig form for kapitalisme i det nye 'videnssamfund' (Sennett, 2007). En ny type virksomhed; 'frontløbervirksomheden' sætter den tidligere kapitalistiske model, som havde skabt relativt stabile arbejdsforhold for arbejderen, under pres. Idet omstilling og fleksibilitet i frontløbervirksomhederne ses som et succeskriterium efterspørges medarbejdere, som ikke stiller krav om ansættelsesstabilitet. Ansættelserne er karakteriseret ved i stigende grad at være kortvarige og samarbejdsrelationerne er tvunget til at være flygtige og overfladiske. Derfor er ikke tid til dybere og kumulativ erfaringsdannelse i virksomheden og der bliver ikke investeret i efteruddannelse, men i stedet skiftes medarbejderen typisk ud. Dette stiller medarbejderen i et dilemma, da man skal være villig til at skifte vidensbase, men samtidig være indstillet på gå på kompromis med fagligheden for at kunne følge virksomhedens tempo (Sennett, 2007).

For unge kan udfordringen være, at frontløbervirksomhedernes prestige kan fremstå som et succesfuldt mål, hvilket kan betyde at motivationen for uddannelse bliver nytteorienteret fremfor at have fokus på uddannelsens faglige kvalitet. Dette kan betyde at den studerende ikke engagerer sig i en kvalitativ faglig udviklingsproces. Ifølge Sennett skaber virksomhedskulturen samtidig også stress, ulighed og frygt for udstødelse, hvilket også gælder den middelklasse, hvis uddannelsesniveau tidligere var en form for ansættelsesgaranti.

Ifølge Bauman (2009, s. 183ff) er det en metaudfordring for unge i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet, at fremtiden er uvis og ustabil. Det, som ses som den vigtigste værdi, er at være 'fleksibel', selvom fleksibilitet i sig selv ikke har noget indhold. Dette betyder at langsigtet planlægning og forpligtelser bliver værdiløse. Konsekvensen af dette er, at unge forholder sig til 'øjeblikkets tyranni', hvilket vil sige, at de handler ud fra, hvad der lige nu og her vurderes bedst, hvor valget gerne skal være kortvarigt og kunne tilbagekaldes uden varsel. Det betyder, at unge undgår at sætte alt 'på et bræt' og at det ses som mere fordelagtigt at 'surfe rundt end at grave sig ned'. Dette kan have betydning for unges tilgang til læringssituationer, hvor de lægger mere vægt på vidensdiversifikation (arbejde i bredden) end på vidensakkumulering (arbejde i dybden), men det kan også have betydning for de overvejelser unge gør sig, når de skal træffe valg. I en valgsituation vil det opfattes som mere fordelagtigt at træffe et midlertidigt valg, hvor der lægges vægt på at holde mulighederne åbne fremfor at træffe alt for erhvervsspecifikke valg.

Denne afvisning af langsigtet planlægning må siges at stå paradoksalt i modsætning til de policy-målsætninger om lineære overgange, som har præget både den danske og internationale uddannelsespolitik gennem de seneste årtier. Inden for *transitionsforskningen* ses der en gennemgående kritik af dette paradoks. En række forskningsstudier viser en manglende sammenhæng mellem målsætningerne og de livsmønstre, som unge reelt har (Wyn og Dwyer, 2000; Walther, Bois-Reymond og Biggart, 2006). Wyn og Dwyer udleder på baggrund af en række internationale transitionsstudier, at de unges karriereveje i dag empirisk viser sig at have mere karakter af uforudsigelighed og ikke-lineære forløb (Wyn og Dwyer, 2000). Undersøgelserne viser, at unges overgangsprocesser er i forandring, og at de ikke kan ses som lineære og simple, forstået på den måde at uddannelse efterfølges af arbejde, men at unge også kan arbejde sideløbende med studierne og at der veksles mellem uddannelse og arbejde. Derfor kan de unges karriereforløb i højere grad karakteriseres som yoyo-forløb end at være lineære (Wyn og Dwyer, 2000; Furlong og Cartmel, 2006; Walther, Bois-Reymond og Biggart, 2006; Pless, 2009). I forlængelse af ovenstående kritik af den lineære forståelse af unges overgangsprocesser, som kommer til udtryk gennem policy-målsætninger, har transiti-

onsforskningen også fokus på konsekvenserne ved dette. Idet politikere idealiserer den lineære overgang skabes der samtidig en forestilling om, at afvigelser fra dette kan betegnes som fiaskoer (Skelton, 2002; Pless, 2009; Gørlich, 2016). Hermed er der risiko for, at man marginaliserer de unge, som ikke ønsker eller magter at følge den snævre forestilling om den normale overgang og samtidig levnes der ikke plads til andre karriereveje. Skelton peger på, at dette fører til at unge, som ikke følger denne ideelle lineære overgang, ofte bliver udstillet som forfejlede, og at det er sjældent, at struktur og sociale uligheder samt fordomme og diskrimination bliver set som en del af forklaringen (Skelton, 2002, s. 109). I en dansk kontekst har to ph.d. afhandlinger af Mette Pless og Anne Gørlich bl.a. haft fokus på hvordan udsatte unges identiteter konstrueres blandt andet som konsekvens af de strukturer og diskurser som stilles til rådighed (Pless, 2009; Gørlich, 2016). Dog skal det fremhæves, at flere undersøgelser (fx Walther, Bois-Reymond og Biggart, 2006) viser, at det ikke blot er nogle få unge, som reelt har karriereveje, som har yoyo-lignende karakter, men at forandringer i samfundet betyder, at unges overgange generelt må forstås som mere komplekse, hvilket også gør det relevant for denne afhandling, som fokuserer på den brede ungegruppe.

3.3.3. Angsten for at vælge

Den slovenske filosof og sociolog Renate Salecl beskriver i bogen 'Valgets tyranni' (2012), hvordan det senkapitalistiske samfund fordrer at den enkelte må forstå livet som en evig og uafsluttet proces af valg. Inspireret af lacaniansk psykoanalyse, analyserer Salecl, hvordan vi overalt mødes af valget om hvordan vi vil leve vores liv med særligt blik for, hvad hun kalder 'valgets ideologi', der er kendetegnende for samtidens måder at iscenesætte særlige forestillinger om valget, som frisættende for vores beslutninger og handlinger. Overalt er vores samfund struktureret på måder, som bebyrder individet med ideen om det frie valg og muligheden for selv at udstikke en retning for tilværelsen. Ifølge Salecl forholder det sig imidlertid modsat, da forestillingen om det frie valg i stedet bebyrder den enkelte med fordringer om 'det gode valg' og 'det dårlige valg', hvorfor valget i tillæg til friheden, implicerer en ængstelse og en angst som bliver styrende for vores valgprocesser. Dette skyldes bl.a. *Rational choice* - teoriens udbredelse. Her i ligger en forståelse af, at folk tænker, før de handler, og at de i enhver situation vil forsøge at maksimere nytten og minimere omkostningerne. På baggrund af de gældende omstændigheder og givet tilstrækkelig information vil folk i en rationel choice-logik, derfor altid vælge den mulighed, der bedst stemmer overens med deres egen interesse' (Salecl, 2012, s. 12).

Denne logik betyder, ifølge Salecl, at vi i højere grad lader vores valg styres af omgivelsernes forventninger, hvilket hun beskriver som det 'at vælge gennem andres øjne' (ibid, s. 45ff). Det betyder ikke, at vi lader andre vælge for os, men at vores valg afspejles i omverdenens forventninger og forestillinger om det 'rigtige valg'. Frygten eller ængstelsen for at vælge forkert bliver styrende for vores valgprocesser, hvilket bl.a. fører til, at vi i højere grad baserer vores valg på at minimere risici eller i det mindste lægge planer for dem, så de bliver mere forudsigelige. Det betyder bl.a., at vi vælger at udsætte vores valg, for derved ikke at vælge forkert (ibid, s. 16).

Det traumatiske ved det frie valg har ifølge Salecl blandt andet disse konsekvenser for den enkelte: 1) De ønsker at træffe ideelle valg 2) De sætter spørgsmålstegn ved, hvad andre vil tænke om deres valg, og hvad andre mon vælger 3) De føler, at ingen har det overordnede ansvar i samfundet. Fx spekulerer de på, om de overhovedet har lyst til at have ansvaret for selv at vælge.

Inspireret af Salecls tænkning er det muligt at applicere et kritisk perspektiv på de måder, hvorpå vi fremsætter og fordrer den enkelte muligheder om valg, særligt ideen om 'frie valg'. I en uddannelseskontekst er dette relevant i forhold til at forstå de dilemmaer og udfordringer, som kommer til udtryk i forhold til unges uddannelsesvalg, hvor de unge kan have svært ved at foretage et fornuftigt uddannelsesvalg (som det hedder i vejledningsloven). Kritikken kan særligt rettes mod diskrepansen mellem 'valgets ideologi' forankret i politiske styringsrationaler i tilknytning til 'rational choice-teori' og så de unges egne forestillinger om uddannelsesvalg, ikke mindst i forhold til herskende diskurser om videnssamfundet, der foranlediger et øget uddannelsespres, hvor de unge bl.a. forventes at blive så 'dygtige som muligt' (LBK nr 1510, 2017), der står/kan stå i modsætning til de unges egne ønsker, behov og muligheder for at forfølge deres drømme.

Et klart fokus for Salecl er at forstå, hvorfor vi på trods af det moderne samfunds tilsyneladende øgede valgfrihed, lader til at være afhængige af andres hjælp til at foretage valg. Dette kommer også til udtryk i mit empiriske materiale, hvor bl.a. forældrene efterlyser mere hjælp fra 'eksperterne' (UU-vejlederne) også selvom nogle forældre og børn ser ud til at kunne klare sig på egen hånd.

3.3.4. Nye familiepraksisser

Også relationerne i familien er under forandring i det senmoderne samfund. Giddens benytter begrebet 'Den demokratiske familie' til at beskrive de relationer der eksisterer mellem medlemmerne i en familie. Fordi familiemedlemmerne har et politisk, økonomisk og praktisk engagement uden for familien,

har de et ligeværdigt og uafhængigt forhold til hinanden. De har ikke forudbestemte opgaver og roller i kraft af deres alder eller køn, og tradition har meget lidt at skulle have sagt. Hvordan dette skal fordeles og hvilke forventninger, der skal være til relationen er noget som bestemmes og forhandles i fællesskab (Giddens, 1994b, 1996; Beck og Beck-Gernsheim, 1995). Det som er idealet, er en kærlig dialogbaseret relation, som giver individerne anerkendelse, mulighed for at få dækket følelsesmæssige behov samt mulighed for gennem en fri dialog at kunne bearbejde oplevelser og reflektere over eksistentielle forhold. Ifølge Giddens eksisterer relationen mellem individerne kun så længe, der er en gensidig tilfredsstillelse, og kan ophæves, når som helst pga. fravær af ydre bånd. (Giddens, 1994a). Derfor står det enkelte individ i sidste ende alene og relationen er afhængig af, hvad de andre familiemedlemmer vurderer, at de kan få ud af relationen. Dette betyder på den ene side, at individerne er udsat for et ontologisk sikkerhedsbrud og ikke længere kan vide sig sikre gennem dette ellers faste holdepunkt, hvilket kan være forbundet med angst (Giddens, 1996, s. 49ff). På den anden side kan det opfattes som positivt, at relationen ikke længere er bundet op om traditioner, men om idealet om kærlighed, hvilket kan gøre at individet føler sig mere fri for tvang (Giddens, 1994a).

De ændrede familierelationer kan være både interessante og relevante i analyserne af forældrenes betydning for unges uddannelsesvalg, da det kan have betydning for forældrenes indflydelse. Det kan dog diskuteres, om børn i Giddens perspektiv kan betragtes som ligeværdige medlemmer i idealet om den demokratiske familie, idet de ikke er økonomisk uafhængige og ej heller myndige i juridisk og politisk sammenhæng. I udgangspunktet tager Giddens beskrivelser af 'Den demokratiske familie' også afsæt i det voksne parforhold (Giddens, 1994a). Man kan dog hævde, at børn i tiden efter anden verdenskrig i stigende grad har fået både indflydelse og juridiske rettigheder, på internationalt plan gennem FN's børnekonvention, men også gennem dansk lovgivning, hvor bl.a. revselsesretten blev afskaffet i 1997, børn over 15 år har ret til at forvalte sine egne tjente penge og børn har ret til at blive hørt i skilsmissegager. Lige såvel er der også sket en kulturel forandring i opfattelsen af børn, hvor de i stigende grad ses som uafhængige og kompetente aktører, hvorfor forældre og andre voksne i langt mindre grad lykkes med at fremstå som autoriteter, blot fordi de er voksne (Dencik, 2005; Trondman, 2013). På den måde kan der argumenteres for, at Giddens ideal om den demokratiske familie også kan eksistere i relationen mellem børn og forældre.

Karen Margrethe Dahl (2014) har i sin ph.d. undersøgt sammenhængen mellem familiepraksisser og unges risikoadfærd, livtilfredshed og oplevelse af autonomi. Undersøgelsen bygger på data fra SFI's Børneforløbsundersøgelse i 2011. Både Dahls definitioner af familietyper og hendes konklusioner kan

bruges som forklaringspotentiale både i forhold til forældrenes rolle i børnenes liv, herunder uddannelsesvalget, men også til at forklare, hvorfor det ikke kun er forældrenes socioøkonomiske position, som har betydning for, hvordan forældre støtter og vejleder deres børn.

I sine kvantitative analyser opererer Dahl med tre *forældretyper* og fire *familietyper*, som knytter sig til to forskellige delundersøgelser. *Forældretyperne* er tidligere teoretisk defineret af Baumrind (Baumrind, 1966), og på baggrund af denne teori laver Dahl en empirisk operationalisering med udgangspunkt i besvarelser fra ca. 4.200 mødre. Spørgsmålene omhandler 1) hvor meget *frihed* mødre oplever at de giver i forhold til sex, alkohol og rygning, 2) hvilke *sanktionsformer* (forbud, skæld ud, stuearrest) de benytter og i hvilket omfang, 3) hvor meget mødre *involverer* sig i børnenes liv, herunder hvor tæt relationen er. Dahl har herudfra lavet en latent klasseanalyse til at konstruere en typologi over mødrenes opfattelse af familiepraksisser (Dahl, 2014, s. 61).

Forældretyperne kalder Baumrind (og Dahl) den *autoritative*, den *tolerante* og den *autoritære* (Baumrind, 1966; Dahl, 2014, s. 70). Den *autoritative* type består af 29 % af mødre og kendetegnes ved en overrepræsentation af højt uddannede forældre, som har relativt få problemer og et tæt forhold mellem forældre og unge. Herudover er der i familien relativt restriktive rammer omkring de unges 'nydelsesliv'. Den autoritative forælder har tydelige normer og regler, men der benyttes ikke tvang overfor barnet, men i stedet bruges der forklaringer og argumenter, som tager udgangspunkt i barnets nutidige perspektiv med det mål at få barnet til at opfatte forældrenes grænser som legitime (Baumrind, 1966). Dette kræver, at forældrene har en stor pædagogisk og psykologisk viden samt evner til at kunne lede barnet herudfra. Desuden skal forældrene være i stand til at kunne vurdere barnets muligheder i et samspil med omgivelsernes nutidige og fremtidige krav, hvilket også kræver viden om samfund og omverden. Den *tolerante* type består af 39 % og er overrepræsenteret blandt forældre med ingen eller arbejderklasseuddannelser (eud), men med relativt mange ressourcer på andre områder, bl.a. færre skilsmisses, færre adfærdsproblemer blandt børnene og færre alkoholproblemer blandt forældrene. Også her er der et tæt og ligeværdigt forhold mellem forældre og unge, men mindre restriktive rammer omkring de unges 'nydelsesliv'. Den *autoritære* familietype består af 32 % af mødre og er mod forventning overrepræsenteret blandt højere uddannede forældre, men med relativt flere problemer af forskellig art, som eksempelvis med økonomi, alkohol eller adfærd. Der er et relativt distanceret forhold mellem forældre og unge og en moderat kontrol af de unges 'nydelsesliv', men med et relativt stort brug af sanktioner. Familier med enlige forældre og drenge er overrepræsenteret her (Dahl, 2014, s. 70, 88–89).

De fire *familietyper* er defineret på grundlag af besvarelser fra ca. 1500 unge (Dahl, 2014). Her tages der udgangspunkt i spørgsmål som overordnet handler om: 1) graden af individualisering, fx hvor meget man er deltagende i hinandens liv, 2) graden af ligeværdighed, herunder medbestemmelse, 3) graden af den følelsesmæssige relation.

Den *første* type er den *demokratisk-familieorienterede*, som udgør 45 % og er overrepræsenteret blandt lavere uddannede forældre, og kendetegnes af en høj grad af gensidig anerkendelse og demokratisk involvering, mange samtaler mellem forældre og unge og tætte praktiske bånd i hverdagen. Den *anden* type er den *demokratisk-individualistiske*, som Dahl sammenligner med Giddens '*Den demokratiske familie*'. Denne udgør 37 % og er overrepræsenteret blandt højere uddannede forældre. Også her opleves udtalt lighed mellem forældre og unge, men en mere moderat grad af anerkendelse og med relativt færre samtaler mellem forældre og unge. De praktiske bånd mellem forældre og unge i hverdagen er svagere. Den *hierarkisk-familieorienterede* type udgør 10 % og her er der en underrepræsentation blandt højere uddannede forældre. Der er tætte praktiske bånd mellem forældre og unge, men relativt lille grad af lighed og demokratisk deltagelse og der er relativt færre samtaler mellem forældre og unge. Den fjerde familieform er den *disintegrerede* praksistype, som udgør 8 % og kendetegnes ved at have svage bånd mellem forældre og unge i hverdagen. Der er relativ stor lighed, men lille grad af anerkendelse og demokratisk deltagelse samt få samtaler mellem forældre og unge (Dahl, 2014, s. 89, 105, 180, 196).

Dahl fremhæver nogle konklusioner fra undersøgelsens resultater, som er relevante for denne afhandling. Den første er, at de unges oplevelse af såvel trivsel som selvstændighed er størst i de to familieorienterede typer; den demokratisk-familieorienterede og den hierarkisk-familieorienterede. Og modsat mindre i den demokratisk-individualistiske og mindst i den disintegrerede familietype. Dahl tolker med udgangspunkt i dette, at de to familieorienterede praksistyper ved at skabe et beskyttende fællesskab omkring de unge - som dog ikke behøver at være demokratisk - sikrer, at de unge får en oplevelse af en positivt præget frihed. Modsat peger hun på, at den demokratiske individualistiske (ofte højtuddannede) familie i højere grad end andre familier forsøger at balancere mellem fælles og individuelle behov, og at det ikke er uden problemer med hensyn til de følelsesmæssige relationer. Disse unge oplever i mindre grad livstilfredshed og følelse af autonomi (ibid, s. 208). I forhold til unges uddannelsesvalg kan en hypotese til videre undersøgelse i afhandlingen være, at det ikke behøver være afgørende, hvordan forældre blander sig i uddannelsesvalget, men at en engageret og fast støtte i sig selv kan gøre at den unge dels oplever autonomi i forhold til at kunne træffe valg og dels oplever valgprocessen som et mindre pres.

Dahl konkluderer, at børn af autoritære mødre har højere risikoadfærd end børn af autoritative mødre uden at der dog postuleres en direkte kausalitet eller, hvilken retning kausaliteten har. I tidligere undersøgelser har de autoritære forældre været mest udbredt blandt lavt uddannede med svage socioøkonomiske ressourcer, nu viser det sig gennem Dahls undersøgelse også at være udbredt blandt højt uddannede. Dette tolker hun skyldes, at højtuddannede i dag i højere grad har svært ved at kombinere arbejds- og familieliv, hvilket kan være en stressfaktor for forældrene og være årsag til, at de tyer til en autoritær opdragelsesform, som er mindre tidskrævende (ibid, s. 207). Denne konklusion gør, at dette perspektiv bidrager med nogle forklaringspotentialer, som teorier om social reproduktion ikke formår.

Dahl peger på, at udviklingen i de samfundsmæssige og arbejdsmæssige vilkår gør det sværere at opretholde de to familieorienterede praksistyper, hvor omstændighederne gør eksistensen af den demokratisk-individualistiske og den tolerante forældretype mere sandsynlige. Udfordringen for den autoritative forældretype og den demokratisk-familieorienterede type er, at det kræver uddannelsesmæssige kompetencer og tid for at kunne holde sig opdateret på viden og samtidig kræver, at man kan tilpasse det til den unges individuelle behov. Denne konklusion er ligeledes interessant i forhold den videre analyse i dette kapitel dels i relation til forældrenes oplevelse af at kunne træde til som vejledere og dels i relation til elevernes oplevelse af forældrenes tidsmæssige prioritering af 'vejledningen'.

Når der drages paralleller mellem Dahls analyser af forholdet mellem familiepraksisser og risikoadfærd og mine analyser af forældrenes vejledningspraksis og 'risikoadfærd' i relation til uddannelse, er det nærliggende at spørge om konklusionerne kan overføres mellem de to tematikker. Dele af Dahls empiriske spørgsmål omhandler graden af frihed i forhold til temaer som alkohol, rygning, sex og tillade til at være ude. Fordi forældre er tolerante i forhold til disse temaer, behøver det strengt taget ikke gøre sig gældende i relation til andre temaer i børnenes liv, i dette tilfælde uddannelsesvalg. Det kan formodes at en høj tolerance i forhold til alkoholforbrug kan skyldes en forholdsvis liberal holdning i Danmark til både voksne og særligt unges alkoholforbrug, hvor forbrug af alkohol snarere er normen end undtagelsen. Hvis man lavede en operationalisering af forældretyper og familiepraksisser ud fra nogle andre temaer, så ville man højst sandsynlig få en anden procentvis fordeling af typerne, men derfor kan karakteristikkene af forældre og familietyperne og betydningen af deres handlinger (som Dahl konkluderer) antageligt anvendes til at undersøge opdragelsespraksisser i andre sammenhænge.

Dahls (og Giddens) begreber kan bruges til at forstå, hvordan andre faktorer end social klasse kan have betydning for unges 'risikoadfærd'.

3.4. BEGREBER OM VIDEN

3.4.1. Diskursbegrebet

Begrebet diskurs anvendes i to sammenhænge. Den ene i forbindelse med Bernsteins, hvor termen diskurs angiver kommunikationens form, fx stærkt/svagt klassificeret/rammesat eller horisontal/vertikal.

Derudover benyttes begrebet i forbindelse med beskrivelser af magtdiskurser. I denne sammenhæng skal begrebet forstås i et Foucault perspektiv, som socialt producerede former for viden, der er grænsesættende for, hvad det er muligt at skrive, tænke og sige om en given praksis (Foucault, 1991).

Centralt for Foucaults forståelse af magt er hans afvisning af det juridiske magtbegreb, hvori magt forstås som repressiv og udgående fra et center. Foucault ser magt som skabende og allestedsværende. Magten udøves på alle frie individer med henblik på at forme eller sikre deres handlingsfunktion (Foucault, 2006, s. 87–99). For at forstå magtproblematikken kan det være væsentligt at se på diskurser, og hvordan de udmønter sig i praksis. I denne afhandling kan magten både betragtes som en governmental magtdiskurs, en magtdiskurs som fungerer i institutionelle sammenhænge samt en magtdiskurs, som fungerer imellem de relationelle positioner i det pædagogiske genstandsfelt.

3.4.2. Bereiter

Til at forstå og identificere de unges vidensgrundlag i denne afhandling, har jeg valgt at benytte mig af Carl Bereiters definitioner af viden eller i hans terminologi; forståelse. Bereiter er en konnektionistisk orienteret pædagogisk psykolog og kundskabspsykolog. Han er desuden empirisk didaktiker (inspireret af Popper), hvilket er særligt relevant i forhold til, hvordan jeg vil anvende hans begreber i afhandlingen, da jeg forholder mig til, hvordan man kan anvende hans begreber i den pædagogiske praksis.

I Bereiters forståelse af viden er sindet 'knowledgeable', men det indeholder ikke viden. Derfor er Bereiter skeptisk ved, at man taler om, at man kan 'have' viden. Bereiter anser i stedet forståelse som et træk ved hele det mentale netværks måde at håndtere problemstillinger i omverden på (Bereiter, 2002, s. 97).

Bereiter opererer ikke med en generel taksonomi over forståelsesniveauer og mener i øvrigt ikke at der findes en endelig rigtig forståelse om end, der kan

findes fejlagtige forståelser. Han hævder at forståelse af mennesker, redskaber og teori i store træk bygger på de samme forudsætninger, som omhandler relationen til, interaktionen med og interesse i en given genstand samt opmærksomhed på de sammenhænge, som en genstand indgår i. For at opnå en dyb forståelse er man afhængig af en målrettet og mangesidig interesse (ibid, s. 102).

Ifølge Bereiter knytter forståelse an til andre kundskabsformer end den kognitive og deklarative, som er den vidensform, som vi almindeligvis tænker på i faglige sammenhænge. I Blooms taksonomi skelnes der dog mellem deklarativ og procedural kundskab, mens Bereiter skelner mellem seks viden- og kundskabsformer; deklarativ viden, implicit forståelse, episodisk viden, impressionistisk viden, færdigheder og regulativ viden. Alle kundskabsformerne kan være grundlag og udtryk for dyb forståelse. Dog fungerer implicit forståelse, episodisk og impressionistisk viden samt højtudviklet færdighed –både hurtigere og sikrere end deklarativ viden. Til gengæld er de meget domænespecifikke og kan vanskeligt overføres til andre kundskabsområder (ibid, s. 371).

Deklarativ⁴ viden, er ifølge Bereiter det, som en person kan sætte ind eksplícitte sætninger (ibid, s. 137) Det kan fx være viden om diagrammer, formler, historier, eller begreber i en sammenhæng så der kan argumenteres for, sammenlignes med alternativer, og evalueres af andre. Det er også den form for viden, som fastholdes i diskurser. Deklarativ viden er en del af det som kognitive forskere kalder 'deklarative' (forklarende) viden, men dog kun den eksplícitte del. Den omfatter ikke den uartikulerede ubevidste viden som kognitive forskere også opererer med. Bereiter påpeger, at det dog kan være svært at lave en skelnen mellem disse.

Deklarativ viden har ifølge Bereiter været den overordnede og ofte den største bekymring for epistemologer gennem tiderne. Med dette mener han formodentlig diskussionen af om noget kan betragtes som sandt. Det er den vidensform som i formel uddannelse er mest anerkendt, men også den som benyttes, når man tester personers viden. Alle åbenlyse handlinger og produkter kan diskuteres, evalueres og reflekteres, men deklarativ viden er særlig, idet den kan diskuteres, evalueres, og reflekteres *som viden*. Det kan både modsiges og forsvares som sandt og bruges til at argumentere med.

⁴ På engelsk kalder Bereiter begrebet 'statable' knowledge, som udspringer af begrebet statement. To state betyder at fremføre, statable er altså noget, der kan siges.

Set i forhold til unges uddannelsesvalg må deklarativ viden være den vidensform, som vejledning skal føre frem til, der kan bekræfte eller korrigere de vidensformer, som unge i forvejen er bærere af. Eksempler på deklarativ viden kunne være følgende:

Faktuel viden om uddannelserne, fx at hf tager to år samt hvilke fag, der bliver udbudt. At kunne se ligheder og forskelligheder ved de forskellige uddannelsesmuligheder. At vide hvilke videre uddannelsesmuligheder en given ungdomsuddannelse giver adgang til

Viden som kan føre til personlige vurderinger. Viden om indholdet af uddannelsen og de krav, som bliver stillet, kan lede til en vurdering af, om man kan klare uddannelsen og vil trives med den.

Implicit forståelse bygger på ekspertsystemer, som personer tilsyneladende har og bruger, men ikke kan forklare (ibid, s. 138). Ubestemt, tavs eller implicit viden dækker imidlertid en meget bred vifte. Begrebet 'forståelse' benyttes til at adskille én slags implicit viden fra flere andre. 'Forståelse' indebærer implikationen af et intelligent forhold til det, der er kendt. Således henviser implicit forståelse til de aspekter af vores viden, der karakteriserer intelligente forhold til ting eller situationer i verden (ibid, s. 138). Her refererer Bereiter ofte til Dewey vedrørende intelligent inquiry. Dvs. der er ikke tale om instinkter, som fx dyr kan have.

Implicit forståelse behøver imidlertid ikke at have en særlig ophøjet karakter og den kan være opnået uden formel uddannelse gennem erfaringer. Implicit forståelse kommer mere til udtryk som en opfattelse end ved at have eksplícite forklaringer. Dette er grunden til at mange mennesker ikke umiddelbart kan give fornuftige forklaringer på deres forudsigelser, selvom de rent faktisk er i besiddelse af den deklarative viden, som kan forklare det.

Bereiter hævder, at al intelligent handling kræver kendte omstændigheder, og hvis man kan forudsige resultater, er den egentlige handling indlysende. I forhold til unges valg af uddannelse kan man sige, at de fleste omstændigheder netop ikke er kendte, idet unge aldrig har prøvet at gå på en ungdomsuddannelse før. Dog kan man hævde, at en form for implicit forståelse altid vil gøre sig gældende, når unge træffer valg, qua erfaringer, som de har erhvervet sig gennem indtryk fra forældre, søskende, vejledning, medier etc. Denne implicitte viden kan dog være mere eller mindre kvalificeret. Her kan den unges kapitalformer og mængden af dem være afgørende for, om den har, så den kan omsættes til symbolsk kapital (exchange-value). Fx kan unge med akademikerforældre siges at have en fordel i at have en mere kvalificeret implicit forståelse af gymnasiet, og unge af håndværkere en mere kvalificeret implicit forståelse af håndværksuddannelser.

Når unge falder fra uddannelser, høres det ofte, at unge retrospektivt fortæller, at det var indlysende, at de skulle have valgt noget andet, fordi de ikke passede ind og hvis de bare havde fået en bedre vejledning, så ville det rigtige valg i udgangspunktet havde været indlysende. Dette kan skyldes en i udgangspunktet ukvalificeret implicit forståelse, som først er blevet kvalificeret gennem egne erfaringer.

Episodisk viden handler om at huskede episoder kan hentes og overvejes i nye sammenhænge. Ifølge Bereiter har forskning om menneskelig hukommelse givet betydelige beviser for, at hukommelse om begivenheder er grundlæggende forskellig fra 'semantisk' hukommelse (meningsfuldt indhold) (ibid, s. 140). Fra et funktionelt synspunkt, mener Bereiter, at episodisk og semantisk hukommelse har forskellige roller som viden. Semantisk hukommelse dækker deklarativ viden og implicit forståelse. Bereiter fremhæver en udfordring ved episodisk viden som er 'påmindelsesproblemet'. Vi kan ikke systematisk gennemgå vores episodiske viden. En ting minder os om en anden, men det meste af tiden er forbindelserne overfladiske. Episodisk viden synes at repræsentere en stor intellektuel ressource, der i vid udstrækning går til spilde i skolens arbejde med kundskaber (ibid, s. 137). Bereiter hævder at hukommelse i sig selv ikke udgør episodisk viden. Selvom man kan huske mange seancer, så har de ofte ingen funktion og derfor hævder han, at det ikke kan kaldes episodisk viden. Bereiter nævner som eksempel på hvordan episodisk viden anvendes, hvordan professionelle på arbejdsmarkedet ofte handler ud fra episodisk viden ved, at man baserer problemløsning på tidligere sager fremfor på principper ud fra deduktive beslutninger.

Et eksempel på hvor unge kan anvende episodisk viden i deres uddannelsesvalg kunne være, hvis de henter tidligere oplevelser frem fra undervisning eller vejledningssituationer og bruger dem til at ræsonnere over i forbindelse med valgsituationen. Det kunne være besøg på arbejdspladser, uddannelsessteder eller praktik. Men det kan også være i kraft af episke fortællinger.

Impressionistisk viden er en verden af følelser og indtryk og ifølge Bereiter har al personlig viden et følelsesmæssigt aspekt, der også påvirker vores handlinger, og fungerer som viden, selvom vi ikke har tendens til at tænke på dem som sådan. Nogle situationer eller beslutninger kan føles rigtige, handlinger kan findes moralsk i orden eller forkastelige, eller vi stoler på eller har mistro til andre, selvom vi kan ikke sige hvorfor. Ifølge Bereiter bliver dette mest tydeligt, når vores følelser synes at løbe i strid med årsagen eller vægten af beviser og vi så er nødt til at beslutte hvem/hvad, der skal stoles på. Hvis vi beslutter os for at gå med vores følelser betyder det, at vi i den situation tror, de udgør mere pålidelig viden.

Men følelser og indtryk udgør også vigtig viden under omstændigheder, hvor årsager og bevis ikke kan give nogen vejledning. Dette mener Bereiter generelt er tilfældet med kreative processer (Bereiter og Scardamalia, 1993). Hvis du kan begrunde din vej til et resultat eller få det ved systematiske empiriske metoder tæller resultatet ikke som kreativt. For at opnå et kreativt mål skal du træffe beslutninger om usikre resultater. Kreative mennesker kan dog blive meget dygtige inden for deres felt ved at tage risikable valg, der viser sig at være gode. De går efter at føle, få indtryk eller hvad der i denne sammenhæng ofte kaldes intuition. Kreativitet forbliver overskygget af et mysterium, medmindre vi accepterer impressionistisk viden som viden, der vokser og forbedres med erfaring som enhver anden (Bereiter, 2002, s. 42).

Ifølge Bereiter skal impressionistisk viden bare betragtes som en ekstremt vag implicit forståelse, og på den måde tilkendegiver han en form for taksonomi mellem de to vidensformer (ibid). Dog mener han, at impressionistisk viden fortjener sin egen kategori fordi, den er umålelig og næsten ignoreret i uddannelsessammenhænge. Dette på trods af at væksten i impressionistisk viden ikke kan være meget mere indlysende i løbet af en skolegang. Det kunne regnes som vækst i visdom, skarphed eller moralsk sensibilitet, eller som dét at blive god til at bedømme karakter eller være en menneskekender. I alle tilfælde kan det manifestere sig som dømmekraft, som er baseret på langsomt erhvervet viden, opnået gennem lang erfaring.

Bereiter nævner, at impressionistisk viden også kan være fordomme, fobier, og manier (ibid, s. 43). Den slags personlig viden kan være dysfunktionel, men kan føre os til at handle på måder, der kan virke intelligente for et individ på et givent tidspunkt, men det kan opfattes ganske anderledes af andre eller af individet selv set i et andet perspektiv eller i en anden sammenhæng.

Impressionistisk viden må formodes at være den viden, som mange unge i en eller anden grad tager udgangspunkt i, når de skal træffe uddannelsesvalg. Dette fordi unge har begrænsede eller i nogle tilfælde ingen erfaringer med de valgmuligheder, de har. Derfor tager de fx udgangspunkt i fornemmelser og følelser fra uddannelsesbesøg og herudfra vurderer, om det kunne være noget for dem. Men her kan det også være den kreative nysgerrighed, som er styrende.

Færdigheder kan både have et kognitivt aspekt, der kan betegnes som know-how og et ikke-kognitivt aspekt i form af beherskelse. Denne beherskelse kan dog have forskellige niveauer, som bl.a. kan beskrives ud fra Dreyfus' teori om ekspertise (Dreyfus, 2002). Færdigheder som vidensform er ikke noget, der primært benyttes som grundlag for at træffe uddannelsesvalg, dog kan man tale om, at enkelte elever besidder færdigheder i at håndtere viden om uddannelsesvalg. Blandt andet er der elever, som systematisk udarbejder skemaer

over hvilke linjer som udbydes, og hvad de efterfølgende kan bruges til, hvilket de bruger som afsæt til at træffe strategiske uddannelsesvalg. Men denne vidensform er relevant i afhandlingen i diskussionen om hierarkisering af vidensformer, hvor færdigheder har en tendens til at blive overset og undervurderet i relation til uddannelse.

Regulativ viden kan betegnes som metakognition, men omfatter også 'regulative ideer' om den rette praksis inden for et kundskabsdomæne samt kendskab til egne fordomme og forforståelser og hvordan de kan udfordre ens egen kundskabsudvikling (Bereiter, 2002, s. 145). Denne vidensform afspejles i de (få) tilfælde, hvor unge er i stand til at reflektere over egne måder at forvalte videnskilder til uddannelsesvalg på.

KAPITEL 4. SYV FORTÆLLINGER OM UNGES UDDANNELSESVALGPROCES

Dette kapitel består af syv personlige fortællinger, som viser hvordan uddannelsesvalgprocessen er forløbet hos udvalgte unge i overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelser. Fortællingerne har tre formål. Det *første* formål har metodisk karakter; at give læseren et indblik i den empiri, som afhandlingen bygger på. Konkret vil der i de efterfølgende kapitler blive henvist til de enkelte historier. Det *andet* formål er at give et billede af, hvordan valgprocesser forløber vidt forskelligt, og at selve processen fylder mere eller mindre i de unges bevidsthed. Et *tredje* formål er at vise det processuelle forløb, som kun er muligt i et longitudinalt studie. Eksempelvis, at unge – ofte ubevidst - løbende skaber nye valg-narrativer og at deres motiver bliver forhandlet og justeret undervejs. Fortællingerne er overvejende holdt fri for tolkning, men de vil blive anvendt som baggrund for analyse og fortolkning i de efterfølgende tre kapitler.

Fortællingerne er udvalgt blandt de 15 unge, som jeg har fulgt individuelt i tre år fra 2014 til 2017. De 15 unge er retrospektivt blevet delt op i fire grupper, som kendetegner de unges opfattelse af valgprocessen; 'den ubekymrede valgproces', 'den fokuserede valgproces', 'den tvivlende valgproces' og 'den usikre valgproces'. Disse beskrives nedenfor, hvor de otte ikke-udvalgte unge kort præsenteres og samtidig henvises der til de efterfølgende syv uddybende fortællinger. Det analytiske formål med konstruktionen af de fire valgprocesser er i en struktureret form at vise forskellige positioner, som de unge bevæger sig indenfor, når deres valgproces beskrives.

I de tilfælde, hvor de unges forældre også er blevet interviewet, nævnes de med navne.

4.1. DEN UBEKYMREDE VALGPROCES

Den ubekymrede valgproces kendetegnes ved, at uddannelsesvalget ikke har fyldt synderligt meget. De unge har ikke været i tvivl om deres uddannelsesvalg og har undervejs kun seriøst overvejet den uddannelse, de endte med at vælge. Gruppen har generelt et bredt, men overfladisk kendskab til de forskellige uddannelsesmuligheder. De unge i denne kategori repræsenterer de ca. 40 %, som i spørgeskemaundersøgelsen angiver, at de ikke har været i tvivl eller kun noget i tvivl om deres uddannelsesvalg. Samtidig oplever de ikke uddannelsesvalget som et pres.

Cornelius har forældre med lange videregående uddannelser og han præsterer over middel i skolen. Han har høje forventninger til sine egne præstationer og har en stærk faglig interesse for biologi. Han var på udvekslingsophold i udlandet i tiende klasse. Han har valgt stx, og han har det som blommen i et æg på gymnasiet.

Karl har forældre med erhvervsuddannelser. Han præsterer middel i skolen og har interesse for sport. Han har valgt stx efter niende klasse, og han er glad for uddannelsen, selvom det er krævende.

Jesper har forældre uden uddannelse og han præsterer middel i skolen. Han har valgt mureruddannelsen efter et erhvervspraktikforløb i niende klasse, og han har slet ikke overvejet andre uddannelser. Han føler sig hjemme på mureruddannelsen og er meget tilfreds efter de første otte måneder.

Laurits har forældre med erhvervsuddannelser. Han præsterer fagligt middel i skolen og har interesse for naturvidenskabelige fag. Han startede på htx efter niende klasse, men overvejede at stoppe i starten pga. det sociale miljø og fordi lærerne ikke interesserer sig for eleverne. Men han har besluttet sig for at gennemføre i samråd med sine forældre, som mente, det var vigtigt, at han gennemførte en ungdomsuddannelse.

Fionas fortælling følger. Hendes forældre, Arne og Margit er ligeledes interviewet.

4.2. DEN FOKUSEREDE VALGPROCES

Den fokuserede valgproces er kendetegnet ved, at de unge er meget optagede af skolen og fremtiden. De har kun været lidt tvivlende, men uddannelsesvalget har fyldt meget i deres bevidsthed, og de har brugt en del tid på at undersøge forskellige muligheder og reflektere over uddannelsesvalget. De unge repræsenterer den gruppe på ca. 15 % som i spørgeskemaet angiver, at de synes uddannelsesvalget har været et stort pres, selvom de kun har været 'noget', 'lidt' eller slet ikke i tvivl om deres valg. Dette stemmer også overens med min vurdering af det samlede interviewmateriale.

Leilas forældre kommer fra Mellemøsten, hendes far er selvstændig og hendes mor har lige gennemført en kort videregående uddannelse. Forældrene er skilt. Hun præsterer over middel i skolen og har interesse for naturfag. Hun har manglet praktisk opbakning fra forældre, fx til at tage med på uddannelsesbesøg, men hun har selv gå-på-mod og tager initiativ. Hun valgte stx efter niende klasse – som familien også forventede – og hun brugte meget tid på systematisk at sætte sig ind i de forskellige stx-skoler og valg af studieretning.

Miros fortælling følger. Miros mor, Danica er ligeledes interviewet.

Ellens fortælling følger.

4.3. DEN TVIVLENDE VALGPROCES

Den tvivlende valgproces er kendetegnet ved, at de unge har overvejet forskellige uddannelsesmuligheder, og at uddannelsesvalget til tider har været svært pga. symbolske eller strukturelle barrierer. De unge ligger ofte fagligt i middelgruppen og oplever uddannelsesvalget som noget eller meget presset. Gruppen vurderes ud fra det samlede interviewmateriale og spørgeskemaet at udgøre ca. 30 %.

Aichas forældre er fra Mellemøsten, faderen har erhvervsuddannelse, men er førtidspensionist, moderen er uden uddannelse, men er i arbejde. Hun følte sig særligt presset i ottende klasse, hvor hun ikke blev vurderet uddannelsesparat. Hun præsterede middel ved afgangseksamen og ydede en stor faglig indsats i årene forinden. I denne periode oplevede hun ofte, at lærerne havde et forfæjlet indtryk af hendes kompetencer. Hun har følt sig presset af familiens forventninger, herunder en del store søskende, som alle har gennemført en gymnasial uddannelse. Aicha har gået i tiende, har overvejet stx, men valgte hf, da hun tror, hun vil kunne klare sig bedre på den uddannelse.

Linus' og *Lunas* fortælling følger.

4.4. DEN USIKRE VALGPROCES

Den usikre valgproces karakteriserer den proces, som gennemgås af unge, der enten ikke kan se sig selv i uddannelse eller af unge, som har drømme, der ikke indbefatter uddannelse. Fælles for de fire unge er, at de ikke har klaret sig godt i folkeskolen og helt eller delvist ikke har kunnet lide at gå i skole. To af eleverne udviser dog stor passion for en interesse uden for skoleregi, som potentielt kan blive en levevej. Generelt oplever denne gruppe uddannelsesvalget som et pres. For de, som ikke kan se sig selv i uddannelse og ikke har andre planer for fremtiden, opleves det samfundsmæssige fokus på uddannelse som et pres. For de unge med alternative drømme og passioner kan det opleves som et pres, fordi omgivelserne ser det som et problem, at de unge ikke ønsker en vej gennem det traditionelle uddannelsessystem. Det kan ud fra det kvantitative materiale være svært at vurdere, hvor stor en del af de unge, som tilhører denne gruppe, da de placerer sig forskelligt i relation til spørgsmål om tvivl og oplevelse af pres, men ud fra mit samlede interviewmateriale vurderes det at være omkring 15 %.

Sebastians far har en ph.d.-grad, og hans mor en mellemlang videregående uddannelse. Sebastian har haft en turbulent skolegang pga. manglende strukturelle rammer, som det retrospektivt har vist sig, at han havde behov for. Derfor har han, ifølge forældrene, mistet motivationen for at gå i skole og for at yde den indsats, som skal til. Han dyrker en sportsgren på landsholdsplan og ser det som en mulighed at kunne leve af det. I tiende skoleår blev familien udstationeret i udlandet for at give Sebastian større mulighed for at udvikle sine sportslige potentialer. Han går dog sideløbende i skole, og uddannelse er en del af hans plan-b, hvis det ikke lykkes at blive professionel sportsudøver. Sebastians forældre, Henrik og Esther, er også blevet interviewet.

Aksels mor har en mellemlang videregående uddannelse, som hun dog først har fået inden for de seneste år. Hans far har en erhvervsuddannelse. Forældrene er skilt og Aksel bor hos sin mor, men har lidt kontakt til sin far. To voksne søskende er flyttet hjemmefra. Aksel har haft negative skoleoplevelser i stort set hele folkeskoletiden. Han præsterer lavt i skolen. Han havde i niende klasse planer om at vælge sosu-uddannelsen (eud), men sprang fra i ellefte time efter et informationsmøde på uddannelsen, hvor han fik en opfattelse af, at man skulle være afklaret om sine fremtidsplaner, for at gå der, hvilket han ikke, mente han var. Hans mor opsøgte en produktionsskole, hvor han fik plads og trivedes i et år. Derefter opgav han planen om uddannelse og fik et arbejde. Aksels mor, Annette er også interviewet.

Mitas og *Ronjas* fortælling følger. Ronjas mor er ligeledes interviewet.

4.5. FIONA – DET 'NATURLIGE' UDDANNELSESVALG

Fiona bor sammen med sine forældre, Margit og Arne, og storesøster i en mindre by, hvor der ikke er nogle ungdomsuddannelser, men der er gymnasiale uddannelser inden for 5-7 km. Erhvervsuddannelser er placeret ca. 30 km fra bopælen. Hendes søster har gennemført stx, hendes mor har en mellemlang videregående uddannelse og faderen har en akademisk uddannelse. Fiona dyrker elitesport og er på landsholdet, flere andre i familien dyrker samme sport på motionsplan. Hun klarer sig fagligt godt i skolen og trives socialt i klassen, selvom hun har de fleste af sine venner gennem sport. Fiona bruger også meget tid på at være sammen med sin familie.

Fiona begyndte at tænke over uddannelsesvalget dengang hendes søster startede på gymnasiet, men det er ikke noget, som fylder særlig meget for hende på noget tidspunkt i interviewrækken. Hendes forældre er heller ikke hverken bekymrede for eller særligt optagede af Fionas uddannelsesvalg, men de *'vil bare gerne have, at hun får en uddannelse. Men det sætter hun (red. Fiona) heller ikke spørgsmålstegn ved'* (Margit). Faderen siger, at de dog *'prøver at*

holde øje med hvad hendes forudsætninger, kompetencer og interesser er (...) vi synes, hun skal finde noget, som matcher det bedst muligt' (Arne). Både forældrene og Fiona fortæller uafhængigt af hinanden, at uddannelsesvalget ikke er noget, de taler særlig meget om. I ottende klasse siger Fiona, at forældrene aldrig har sagt, hvad de foretrækker, at hun vælger, og hun tror, de er ligeglade. Året efter har hun dog på fornemmelsen, at de foretrækker stx, fordi forældrene har været lidt mere undrende over for de andre uddannelsesmuligheder, hun har nævnt. Hun tror, det er, fordi de kender mest til stx. Forældrene erkender også selv, at stx tiltrækker dem mest, fordi det er det, de kender bedst, men også fordi de værdsætter de alment dannende fag, som historie, oldtidskundskab og religion og i det hele taget betragter stx som en faglig bred uddannelse, der giver et godt fundament for videre uddannelse.

I ottende klasse har Fiona endnu ikke besluttet sig for, hvad hun skal vælge og hun synes, hun mangler information om de forskellige muligheder, særligt de gymnasiale uddannelser, og hvad de kan bruges til:

Jeg ved godt, at jeg snart skal finde ud af det, men jeg synes ikke rigtig, at jeg ved nok om, hvad mine valgmuligheder er. Nu er der jo mange lærere og politikere, der går op i, at vi skal vide hvad erhvervsskolerne kan tilbyde, men hvad nu hvis man gerne vil på gymnasiet, fordi man skal bruge uddannelsen til at kunne læse videre? Jeg forstår godt det gode ved at vælge at gå på erhvervsuddannelserne, og der er mange gode muligheder, men jeg ville gerne have mere viden omkring universiteterne. Hvad kan man bruge en gymnasial uddannelse til? (Fiona, Essay)

På dette tidspunkt overvejer Fiona hhx eller stx, men ved ikke helt, hvad forskellene er. Forældrene undrer sig over, at hun overvejer hhx, da hun er mere interesseret i det naturvidenskabelige, hvilket Fiona i øvrigt også selv siger, hun er mest interesseret i. Hun har ikke nogle idéer om, hvad hun skal efter gymnasiet, andet end at hun gerne vil ud og rejse og så forestiller hun sig at 'læse videre'. Hun ser det ikke som en mulighed alene at satse på sin sport.

Ved interviewet i niende har Fiona valgt stx. Det var også inde i overvejelserne, at hun skulle på efterskole, ligesom hendes søster var, men det havde Fiona ikke helt modet til. Hun fravalgte hhx, fordi hun fandt ud af at stx '*er mere mig*' og fandt en linje som lød rigtig spændende. Fiona kunne vælge mellem de to gymnasier, som ligger i nærheden. Hun valgte det samme gymnasium som sin søster, der '*havde en god oplevelse dér*' og fordi det valgte gymnasium har Team Danmark-ordning, som hun er godkendt til. Hendes forældre hjalp hende med at undersøge de forskellige linjer og at få udfyldt ansøgningen.

Ved tredje interview går Fiona i slutningen af 1.g. Hun er glad for gymnasiet fordi; '*man får en god almen viden, som er meget værd fremadrettet*' og hun får meget ud af det faglige, fordi '*undervisningen er mere struktureret*' (Fiona 1.g). Desuden er hun glad for det sociale på tværs af årgangene og de mange

aktiviteter, som blandt andet elevrådet arrangerer. Hun har slet ikke været i tvivl om, at det er det rette valg for hende. Fiona har hverken ved interviewet i niende klasse eller i 1.g tænkt over, hvad hun vil uddanne sig til efterfølgende, det betyder heller ikke noget for hende at være uafklaret omkring det. Hun er dog ikke i tvivl om, at hun skal læse en videregående uddannelse. Hun overvejer at tage på college i USA, hvis hun stadig dyrker sin sport på højt plan på det tidspunkt. Både Fiona og hendes forældre siger, at de ikke taler særligt om videregående uddannelser derhjemme. Fionas far vil ikke blande sig i hendes valg, og synes generelt ikke, det er så afgørende, hvilken videregående uddannelse man vælger, da hans egen erfaring fra arbejdsmarkedet er, at man kan havne i mange andre brancher, end hvad ens uddannelse umiddelbart er rettet mod. Han vil dog opponere, hvis hans børn foreslår noget alt '*for ultrært, for mystisk, fx finsk filologi*' (Arne). Forældrene er enige om, at en bred videregående uddannelse vil være et godt afsæt, men interessen er det væsentligste.

4.5.1. Væsentlige tematikker i Fionas fortælling

Følgende tematik kommer særligt til udtryk i Fionas fortælling:

Implicit forståelse blandt højtuddannede

Fionas fortælling repræsenterer de familier, hvor der ikke er grundlag for bekymringer eller særlige overvejelser om uddannelsesvalget, da valget opleves som liggende lige for. Dette skyldes dels, at de unge og forældrene har en implicit forståelse af hvilket uddannelsesvalg, der ville være det 'naturlige'. I Fionas tilfælde kan faderens akademiske baggrund også betyde, at de ikke er så instrumentelt orienterede og dermed ikke er optagede af faste karriereplaner.

4.6. MIRO – DET GRUNDIGE OG STRATEGISKE UDDANNELSESVALG

Miro bor sammen med sin mor (Danica), far og lillesøster. Hans forældre stammer fra Østeuropa. Hans mor er opvokset i Danmark, har gået på hhx og er uddannet socialrådgiver. Hans far er kommet til Danmark som voksen via familiesammenføring, han har ingen uddannelse ud over folkeskoleniveau, men har fast tilknytning til arbejdsmarkedet. Miro går i en folkeskoleklasse med en høj andel af elever med udenlandsk baggrund og generelt mange familier med lav socioøkonomisk status. Miro klarer sig godt i skolen både fagligt og socialt, og han er blandt de få elever (ca. 20 %), som blev vurderet uddannelsesparate i ottende klasse. Dét, at gå i skole, taler Miro meget positivt om; '*Det er en fed ting, man ser vennerne. Jeg kunne ikke lige forestille mig,*

hvordan man så havde mødt alle andre, hvis ikke man havde været i skole (...) Det er en meget stor ting'. Miro mener, at han 'bør gå på gymnasiet', da han 'godt vil kunne fortælle folk, at jeg har gået på gymnasiet, ikke at alt andet er dårligt, men det er bare noget, jeg gerne vil'. Han har 'også mange fætre og kusiner, der har gået dér, og de synes det er fedt' (Miro, ottende klasse). På interviewtidspunktet i midten af ottende klasse er uddannelsesvalget ikke noget, som fylder særlig meget for ham. Han vil hellere leve i nuet, gå til håndbold og tænke på skolearbejdet.

Miros mor er meget optaget af hans uddannelsesvalg, og hun støtter ham konkret ved at undersøge diverse muligheder på internettet samt tage med på uddannelsesbesøg. I ottende klasse fortæller Miro, at moderen kan finde på, at sige: *'skal vi lige kigge lidt på uddannelser?'* (Miro, ottende klasse), når han kommer hjem fra skole. Hun kommer også med konkrete uddannelsesforslag:

Altså selvfølgelig, min mor vil have, at jeg bliver læge, hun siger ikke, at jeg *skal* være læge, men det må også godt være tandlæge (...) jeg ved ikke hvorfor, men jeg tror, at hun selv har ønsket at blive tandlæge (...) Hun nævnte også den uddannelse (red. flyveleder), det er også noget med penge i, det er jo ikke det vigtigste, men det er altid godt ikke at skulle tænke over det. (Miro, ottende klasse)

Både moderen og onklen giver eksplicit udtryk for, at de synes, han skal vælge stx. Miro vil også gerne selv gå på stx, men nogle gange driller han sin familie ved at komme med andre idéer: *'jeg kan finde på at drille dem lidt og sige, nu gør jeg et eller andet mærkeligt og så siger de; 'nej, gymnasiet skal du have'. Det er sådan, de siger. De vil have, at jeg skal gå den vej'* (Miro, niende klasse). Miros mor begrundet det selv i et interview med, at *'det kan godt være det er helt politisk ukorrekt, men Miro har nogle gode karakterer og er god i skolen, og så synes jeg, man skal stile efter noget, som man drømmer om'* (Danica). Efterfølgende fortæller hun, at hun synes det ville være at spild af potentiale, hvis Miro valgte en eud. Miro kunne godt finde på at gå imod familiens ønsker, men erkender at enighed *'letter nogle attentions (...) det har været harmonisk, at jeg også har villet gå den vej, som de synes'*. Retrospektivt (i tredje interview) mindes Miro ikke, at hans *'far har blandet sig i noget, det eneste han går op i, tror jeg, er, at hans søn går i gymnasiet'* og han *'ser gerne på karakterer, jeg har fået med hjem'* (Miro, 1.g).

Ved interviewet i niende klasse har Miro søgt ind på stx. Han fortæller dog, at han undervejs har overvejet forskellige andre muligheder og sat sig ind i, hvad det indebærer og stiller af krav. Han fortæller, at han har overvejet htx:

Der er fire forskellige gymnasiale uddannelser, det har vi fået af vide *mange gange*. I starten så jeg meget på hvilke fag, der var obligatorisk på de forskellige gymnasier. Jeg tror faktisk, jeg startede ud med lidt htx, jeg ved ikke hvorfor, men når jeg kiggede, så det bare mere ud som mig. (Miro, niende klasse)

Ligeledes har han også overvejet eux:

Miro: Jeg overvejede lidt eux, elektriker, men det er ikke noget jeg går vildt op. (...) men bagefter kunne jeg stå med et eller andet og skulle ikke skynde mig videre (...) men det er også et vældig kompakt forløb, så du skal virkelig ville det.

Interviewer: Men hvorfor gik du væk fra det?

Miro: Jeg tænkte, at jeg nok ikke har brug for det. Jeg vil en anden vej (red. jura eller statskundskab).

Interviewer: Men du tænkte, at det var en fordel at få en erhvervskompetencegivende uddannelse?

Miro: Ja, så jeg ikke står efter gymnasiet og bare viser min hue, men også har noget andet. Men jeg er blevet lidt mere afklaret med at jeg skal læse videre derfra. (niende klasse)

Valget af studieretning og valg af specifikt gymnasium er noget, som fyldte rigtig meget, da ansøgningen skulle af sted. Faktisk kom dét at skulle vælge *'studieretninger lidt som et chok.'* Det havde Miro *'ikke lige tænkt over'*. Derfor havde han kort tid til at sætte sig ind i hvilke fag, der strategisk set bedst kan betale sig at vælge, for at kunne få adgang til de videregående uddannelser. Som han selv siger, har han været meget rettet mod, hvad han skal bagefter for at åbne så mange døre som muligt, så han ikke skal ud og tage supplerende fag. Dette har også gjort, at han har måttet undersøge hvilke fag, som giver adgang til hvilke uddannelser, og det har betydet, at han har måttet tilsidesætte fag, som han synes er interessante. Nogle af Miro's overvejelser illustreres i dette citat:

Jeg har hørt meget godt om psykologi, men jeg har ikke valgt en studieretning fordi der er psykologi, så jeg kan gå ud og sige, at jeg har haft psykologi på gymnasiet. Det er jo ikke rigtig noget, som er et adgangskrav nogle steder. Det er selvfølgelig godt at have, ligesom samfundsfag (...) Jeg har været inde og se hvilke fag, der giver adgang til forskellige uddannelser, som jeg tænker, at jeg skal læse. Den mest søgte studieretning er samfundsfag A, engelsk A og matematik B. Engelsk på A åbner ikke op for noget helt vildt. Men matematik gør. Så er der også erhvervsøkonomi på C, den er lidt blandet fordi, så er der også matematik. Fysikken er også god at have haft, ikke kun på C niveau. (...) Engelsk på B er fint, de fleste uddannelser beder om det og det er jo også obligatorisk (Miro niende klasse).

Miro besøgte forud for ansøgningsfristen syv gymnasier, for han kan ikke sætte sig *'ind i, at man kan søge et gymnasium, som man ikke selv har været ude at se'*. Han passer på med at lytte for meget til rygter, da de fleste unge, ifølge Miro, er glade for deres gymnasium, men det er ikke ensbetydende med, at det passer til alle. Han endte med at søge fire gymnasier, og i forhold til prioriteringen af ønskerne har han her også måttet tænke strategisk, da nogle gymnasier, ifølge Miro, kun optager elever, som har ønsket dem som førsteprioritet. Som Miro siger, så *'er der også alt det her med afstandskriterier (...)* Kommer man ikke ind på sin første prioritet, ryger man så ned på listen og ind på et gymnasium, man aldrig har hørt om før?'. Derfor har han som førsteprioritet ønsket et gymnasium, som kun tager elever, der har ønsket det som

første prioritet. Ved prioriteringen af de øvrige gymnasier, har han undersøgt, at de også tager elever, som har valgt dem som anden, tredje eller fjerde prioritet. Det, som afgjorde hans valg af gymnasier, var kriterier, som *stemningen*, hvor et af de store 'populære' gymnasier ikke tiltrak Miro, *undervisningen*, hvor han oplevede en meget intens undervisning på det gymnasium, som blev første prioritet og sidst; de *fysiske rammer* i klasseværelset. I forhold til de fysiske rammer er det vigtigt for Miro, at rummet er indrettet, så det er nemt at komme i kontakt med læreren.

Ved interviewet i 1.g fortæller Miro, at han er glad for at gå på gymnasiet. Han fornemmer, at eleverne i højere grad har samme interesser og samme formål med at gå i skole, end tilfældet var i folkeskolen. Desuden er han overrasket over, hvor interesserede lærerne er i eleverne. I løbet af den første periode overvejede Miro at skifte studieretning fra samfundsfaglig til naturvidenskabelig. Det udsprang af at moderen havde fundet ud af, at det trækker ned i gennemsnittet, hvis man efterfølgende skal tage suppleringsfag, og at en naturvidenskabelig studieretning åbner op for flere uddannelser. Dette har været genstand for forhandlinger i hjemmet. Miro valgte dog at gå imod moderens anbefaling; *'det, der holdt mig fra at gøre det, var, for det første; at jeg var faldet så godt til, og for det andet; at jeg havde etableret et godt fagligt standpunkt med mine lærere'* (Miro, 1.g).

I løbet 1.g har Miro fået nye planer for fremtiden. Han er gået lidt bort fra idéen om at læse jura eller statskundskab og vil i stedet læse osteopati. Han fik idéen fordi: *'jeg var ude og få behandling for ryggen, og syntes det virkede som et fedt job, fordi det må være vildt fedt at kunne hjælpe andre af med smerter ved bare at vride og strække dem på den rigtige måde'* (Miro, 1.g).

4.6.1. Væsentlige tematikker i Miros fortælling

Følgende tre tematikker kommer særligt til udtryk i Miros fortælling:

Strategisk valg som bygger på deklarativ viden

Miro repræsenterer – i en radikal form – den gruppe af fagligt dygtige elever, som på trods af at valget af ungdomsuddannelse har ligget lige for, alligevel udviser en stor deklarativ viden om uddannelsessystemet. Han foretager delvist strategiske valg, der bygger på deklarativ viden, som han både har læst sig til og tilegnet sig gennem både formel og uformel vejledning. Et udtryk for, at han er præget af vejledning, er, at han bruger talemåder, som *'jeg vil ikke bare stå med min hue i hånden'*, som er et flittigt anvendt udtryk, i medicinerne såvel som i vejledningen, om den risiko, der er ved at gymnasiet ikke er erhvervskompetencegivende. Ligeledes er han opmærksom på, at eux er et kompakt forløb.

Fremtidsplanlægning er svært

Selvom Miro's valg er strategiske, og at han forsøger at fremtidsplanlægge, så viser det sig, at hans planer alligevel ændrer karakter. Denne pointe er væsentlig i forhold til at vurdere, om det er muligt at planlægge en uddannelsesvej. Ligeledes åbner det op for en metodisk diskussion af, hvordan man kan undersøge unges uddannelses- og jobønsker og særligt, hvordan man skal anvende dem i vejledningssammenhænge, men også som grundlag for politiske beslutninger.

Involverede forældre med høj kulturel kapital

Miro's mor repræsenterer den eksplicit involverede og ambitiøse forælder, som ofte ses blandt forældre, der er født i et andet land end Danmark. Dog indgår Miro og hans mor i forhandlinger med hinanden, hvilket oftere ses blandt forældre med høj kulturel kapital. Omvendt eksemplificeres det gennem Miro's far, at forældre uden uddannelse har svært ved at vejlede de unge, men han er ikke desto mindre optaget af, at Miro får en god uddannelse.

4.7. ELLEN - AT RUSTE SIG TIL FØRSTEVALGET STX

Ellen bor sammen med sine forældre og sin lillebror. Hendes mor er folkeskolelærer og hendes far har en teknisk erhvervsuddannelse. De arbejder begge inden for deres fag. Ellens lillebror har et handicap, som kræver meget opmærksomhed og hensyntagen. Ellen har skiftet skole midt i folkeskoleperioden, da hun blev stresset, da der var meget pres på og dårlig stemning på den gamle skole. På den nye skole føler hun sig mere fri og glad, hvilket blandt andet skyldes, at alle bliver accepteret i klassen, og at alle er hjælpsomme. Hun har dog stadig udfordringer med at presse sig selv for meget med hensyn til skolearbejdet: *'Jeg er meget perfektionistisk og går meget op i mine karakterer, så hvis jeg får nogle dårlige karakterer, kan jeg blive slået helt ud af den'*. Ellen kan også føle sig af presset af uddannelsesvalget:

Vi snakker selvfølgelig om det derhjemme. Mine forældre siger, for at gøre mig lidt rolig: 'alt skal nok gå, vi skal nok finde ud af, hvad du skal'. Så jeg ikke bliver sådan helt 'åhhhh'. Når man skal have det der vejledning, så bliver jeg sådan 'åhhhh' skal vi nu allerede til det (...) Jeg synes også, det er spændende for nu skal vi ud af folkeskolen, men det er også 'uhhh' lidt nyt' (Ellen ottende klasse)

Ellens forældre prøver at berolige hende i forhold til uddannelsesvalget. Hun bruger mest sin mor, når hun skal tale om det, da moderen ved mest om uddannelse og selv har erfaringer med, hvordan det er at gå i gymnasiet.

I første interview fortæller Ellen, at hun gerne vil være sygeplejerske, men da hun har tendens til at blive stresset, så mener hun ikke, at det er en god idé at gå i gymnasiet. Hun fortæller, at man også kan blive sygeplejerske ved at tage en erhvervsuddannelse først, og hun mener, at det nok en bedre idé for hende.

Senere i interviewet bliver hun spurgt, om hvad hendes forældre synes om den idé. Her fortæller hun, at det er moderens idé, at hun skal vælge en anden vej end gymnasiet. Dette er meget karakteristisk i de fleste individuelle interview i ottende klasse; at de unge fortæller om deres overvejelser, som var det deres egne og senere fortæller de, at det er forældrene, der er kommet med idéerne.

I andet interview i slutningen af niende klasse fortæller Ellen, at hun skal på efterskole. Hun har fået nogle helt andre idéer om sin fremtid, både hvad angår planerne om ungdomsuddannelse og videregående uddannelse. Det fortæller hun om i dette interviewudpluk:

Ellen: Jeg vil rigtig gerne være lærer; dansklærer og fransklærer, så jeg skal nok på gymnasiet. Men til den tid vil jeg nok være mere afslappet og tænke okay, hvis jeg ikke lige får 10 eller 12 i noget, så er det okay. Meget mere afslappet, jeg skal kunne sige: 'det var ikke lige min dag, jeg fik ikke så god en karakter, men jeg lever med det'.

Interviewer: Er det noget nyt at du gerne vil være lærer?

Ellen: Jeg har tænkt meget over det. Specielt i skolen, hvis der er måder, jeg ikke kan lære på, men lige pludselig finder en måde at lære at lære på. Det med at kunne give det videre til andre, sidde og forklare og tegne nogle tegninger og forklare det på en nem måde, det synes jeg er sjovt.

Interviewer: Kan du huske hvad du fortalte mig om dine ønsker, sidst vi talte sammen?

Ellen: Jeg tror ikke, jeg havde så meget, jeg tror ikke jeg vidste det, det er fordi jeg har haft så mange ting jeg kan lide, så jeg har haft det meget sådan: 'hvad kan jeg blive?'

Interviewer: Okay, hvis jeg nu siger til dig, at jeg kan huske, at du ville være sygeplejerske, hvad siger du så?

Ellen: Guud ja, det er rigtigt, det har jeg også tænkt over. Men nu hælder jeg mere til at være lærer. Det er fordi min mor er lærer, og min morfar var lærer og også generationerne bag, så det ligger lidt til familien. Men det er ikke derfor, jeg gør det. Det er fordi, jeg godt kan lide det med, at man skal op og tegne på tavlen, og man skal lave et undervisningsforløb, og jeg synes, det er meget sjovt.

Ellen vil nu være lærer og begrundet det i første omgang med, at det nok er fordi det ligger til familien, men skynder sig at sige, at det bestemt ikke er derfor hun gør det, men at det er hendes *eget valg*. Ellen kan umiddelbart ikke huske, hvad hendes tidligere planer om uddannelse var.

Ellen fortæller uopfordret i interviewet, at hun godt ved, man kan gå andre veje end stx for at blive folkeskolelærer, men hun håber, at hun kan *ruste sig*, så hun kan klare gymnasiet. Det handler ikke om de faglige krav, men om at hun kan lære at tackle det pres, hun lægger på sig selv. Det gør hun bl.a. andet ved at tale med sin mor, som siger, at man ikke bliver målt som et godt men-

neske ud fra sine karakterer. Ligeledes har året på efterskole også støttet processen med at tage tingene lidt mere afslappet. I Ellens iver efter at *ruste sig* viser hun, at gymnasiet (stx) er første valget.

I det tredje interview i slutningen af tiende klasse ser Ellen tilbage på sin valgproces. Hun har søgt ind på stx og husker det nu, som om det hele tiden har været afgjort.

Interviewer: Hvornår vil du mene, at du tog beslutningen om stx?

Ellen: Jeg har altid tænkt at jeg skulle på gymnasiet, men eftersom at jeg ved, at det jeg gerne vil være, kræver en stx-uddannelse, så er det dét, jeg gerne vil. Selve mit uddannelsesvalg (red. videregående uddannelse) er jeg til gengæld blevet mere bevidst om i det her år, som jeg har fået ekstra på efterskolen (...) Jeg elsker at være iblandt mennesker, og jo mere jeg tænker på det, så vil jeg godt være sygeplejerske. Jeg kan godt lide at få andre mennesker til at føle sig godt tilpas (...) Jeg ved godt, at man kan gå en anden vej til sygeplejerske, men jeg vil gerne have en gymnasial uddannelse som back up, hvis jeg nu hellere vil være fx skolelærer, som jeg også havde udtænkt.

Da Ellen bliver kontaktet fjerde gang i starten af 1.g fortæller hun: *'Jeg er SÅ glad for gymnasiet. Jeg er blevet positivt overrasket over alt nyt, som er sket!'*. I midten af 1.g skriver hun, at hun er blevet langt mindre afklaret i forhold til, hvad hun skal læse i fremtiden, da hun har fundet ud af, at *'der er så meget godt at vælge imellem'* og valget står hende frit for. Hun har helt droppet idéen om at blive sygeplejerske, som hun mener *'var en raptus'*.

4.7.1. Væsentlige tematikker i Ellens fortælling

Følgende tre tematikker kommer særligt til udtryk i Ellens fortælling:

Uddannelsespres

Ellen er repræsentant for en gruppe af middelklasseunge, som giver udtryk for at være presset af uddannelse og skolearbejde selvom de præsterer godt i skolen. Presset får også betydning for de overvejelser, de unge gør sig om uddannelsesvalget. Dette er også noget, der har opmærksomhed fra forældrene, som er bekymrede for, at Ellen presser sig selv for meget. Denne bekymring blandt forældre kommer også til udtryk hos andre forældre, blandt andet Cornelius' forældre, som også prøver at få ham til at slappe lidt af og ikke presse sig selv for meget, selvom Cornelius selv siger, at han bliver tændt af konkurrencen.

Stx som førstevalget

Selvom Ellen ved, at der findes andre veje til hendes drømmeuddannelse end via stx, så ser hun stx som førstevalget og det, som hun arbejder hen i mod at blive klar til. Det er en typisk tankegang blandt flere unge og deres forældre, at hvis man kan klare gymnasiet, er det at foretrække. Dog er forældre med

uddannelsesstærk baggrund (som Ellens mor) opmærksomme på, hvad uddannelse kræver og at trivsel er væsentligst. Dette leder frem til analyserne i kapitel 5, 6 og 8, som peger på at gymnasiet bliver set som 'førstevalget'.

Job med mening

Mellem interviewene har Ellen, ligesom Miro, lagt nye planer for sin fremtid. Allerede ved det første interview havde Ellen en klar uddannelsesplan; at blive sygeplejerske. På trods af denne klare plan havde Ellen glemt det ved interviewet i niende klasse, hvor planen var ændret til folkeskolelærer. Dog er hendes motiver drevet af at ville lave noget som giver mening for andre. Dette motiv bliver analyseret i afsnit 8.3.

4.8. LUNA - UDDANNELSESVALGET OG TILHØR

Lunas forældre er skilt. Hendes mor er kok og hendes far er tømrer, og de er begge tilknyttet arbejdsmarkedet. Hun bor hos sin mor sammen med sin tvillingesøster. Luna og hendes søster er meget forskellige og søsteren søgte ind på et eftertragtet gymnasium efter niende klasse og har ikke været i tvivl om sit uddannelsesvalg. Luna taler mest med sin mor om uddannelsesvalget, og hendes mor siger, at erhvervsuddannelser og it-uddannelser er det mest sikre i fremtiden.

I niende klasse følte Luna sig anderledes end de fleste andre i klassen: *'Jeg er jo lidt den anderledes pige i klassen, fordi jeg ikke går med make-up, jeg går meget med drengene og spiller guitar og er lidt nørdet med det hele'*. Luna fortæller, at hun føler sig udenfor nogle gange, selvom hun har venner, *'for jeg er den eneste, der er som mig derinde, hvis der bare var én som lignede mig lidt, med interesse eller med et eller andet, så kunne det være meget fedt'* (Luna, niende klasse). Trods dette er Luna meget bevidst om sit valg af udseende og venner og giver udtryk for at have markante meninger.

I ottende klasse er Luna åben og tvivlende i forhold til uddannelsesvalget, men er primært orienteret mod en erhvervsuddannelse:

Gymnasiet og universitetet ville være et for stort pres for mig, fordi jeg er ikke den bedste til matematik. Altså, jeg er skide dårlig til ligninger, det skal jeg have hjælp til. Det føler jeg i hvert fald selv. Men jeg er blevet meget bedre til historie, men gymnasiet og uni – det er et for stort pres til mig, tror jeg. Og erhvervs(uddannelse) det tror jeg bare ville være meget sjovt for mig, eller prøve noget nyt, ikk (...) det kunne jo være skægt at prøve noget, som man ikke er så god til og som man kunne blive bedre til, som fx at lave mad. Jeg er ikke så god til at lave mad. (Luna, ottende klasse)

Luna giver udtryk for, at hun synes erhvervsuddannelser lyder spændende, men bemærkelsesværdigt er også, at det i hendes fortælling også fremgår, at hun er bekymret for, om hun ville kunne klare gymnasiet, dvs. gymnasiet er

en del af hendes overvejelser, men bliver fremhævet som noget, der måske ikke er opnåeligt for hende. Hun skynder sig dog at nævne erhvervsuddannelser, som et godt valg for hende ved at fremhæve det spændende i at prøve noget nyt. Hun har dog ingen idé om, hvilken slags erhvervsskole hun i så fald skulle vælge. Hendes overvejelser fremstår på det tidspunkt meget vage. Også hendes viden om uddannelsessystemet fremstår på dette tidspunkt sporadisk. Fx opfatter hun universitetet som noget, der hænger sammen med gymnasiet og som hun også skal tage stilling til nu. Efterfølgende fortæller hun, at hun er meget i tvivl om hun skal gå på gymnasiet, universitetet eller erhvervsskole. Hendes overvejelser om erhvervsuddannelse er ikke noget, hun deler med særlig mange:

Jeg ved ikke rigtig, hvad jeg skal tage, fordi jeg tror, at erhvervsuddannelser det vil passe rimelig godt til mig, ikke. Og så er der bare alle de dér, der sådan, altså Niels og Amira de siger: 'ej, jeg skal fandeme ikke derhen'. Og så tør jeg ikke sige det selv (...) så bliver jeg sådan lidt bange for, at de ville sige sådan et eller andet, så holder jeg det bare sådan for mig selv. (Luna, ottende klasse)

Luna er bange for, hvad de toneangivende i klassen vil synes om hendes overvejelser om erhvervsuddannelser, fordi de selv har været meget afvisende over for det. Dog kan hun godt tale med sin veninde, Patricia, om det.

I niende klasse fortæller Luna, at hun har valgt at tage på efterskole på trods af, at hun var helt afvisende overfor dette i ottende klasse, hvor hun sagde: '*Nej, nej, nej, nej, nej dét (red. efterskole) skal jeg ikke!*' (Luna, ottende klasse). Idéen fik hun fordi klassen besøgte en efterskole på Bornholm i forbindelse med deres lejrskole. Inden da vidste Luna ikke helt, hvad en efterskole var. Luna har ligeledes orienteret sig væk fra ønsket om at vælge en erhvervsuddannelse:

Interviewer: Hvorfor har du valgt at tage på efterskole?

Luna: 'Jeg føler mig ikke klar til 'gym' endnu, så jeg vil gerne have et år mere'.

Interviewer: Nu siger du at du ikke er klar til gymnasiet, er det fordi du gerne vil på gymnasiet?

Luna: Jeg vil hellere på 'gym' end på EUD. Det vil jeg hellere.

Interviewer: Hvorfor?

Luna: Jeg har det bare bedre med at studere, du ved siddende, jeg vil ikke rigtig ud og prøve en masse ting. Det er ikke lige mig.

Lunas argument for at hun vil på gymnasiet, er i første omgang, at hun ikke vil på eud, men tilføjer efterfølgende at karakteristika ved gymnasiet (at skulle sidde stille) tiltrækker hende, dette uddyber hun efterfølgende med, at hun føler, det er tryggest at skulle være det samme sted, som ikke er tilfældet, hvis man tager en erhvervsuddannelse. I ottende klasse var Lunas argument for at vælge en erhvervsskole modsat, at det kunne være sjovt at prøve noget nyt.

Hun giver eksplicit udtryk for, at hun ikke helt ved hvorfor, hun synes gymnasiet er tiltrækkende og siger flere gange; 'Jeg har det bare *bedst* med gymnasiet'. I interviewet kommer det frem, at Luna har forskellige forestillinger om hvem, de unge er, som går på erhvervsskoler. Dette baserer hun på, hvad de forskellige typer i hendes klasse vælger, men også det hun kender fra medierne.

Luna: Jeg har det sådan på TV, når man ser videoklip fra TV-avisen med de folk, som går på eud, så tænker jeg, at de er meget løse i tøjet, men måske er det bare arbejdstøj.

Interviewer: Du ville ikke føle du passede sammen med dem?

Luna: nej, men jeg går i løst tøj, men jeg føler mig mere tilpas på ét sted

(...)

Luna: Jeg ved jo at Aksel, ham kender jeg rimelig godt. Han siger ikke så meget i klassen, og han skal jo på en erhvervsuddannelse. Nu siger jeg ikke, at alle er ligesom Aksel, overhovedet. Men jeg tænker lidt at de folk, som vælger en eud, er lidt mindre...du ved kloghed...eller kan man sige det? Det er ikke fordi, de er dumme, men der er måske flere, som er klogere og flittigere i klassen. Sidste år var der mange idioter, der bare sagde svarene uden at række fingeren op og jeg er jo lidt stille ligesom Aksel, ikke fordi jeg gider vælge en eud. Jeg tror bare de fleste, som vælger en eud er mere stille og har brug for at komme ud. Og jeg ved godt at jeg lige har sagt, at jeg er lidt mere stille, men jeg gider bare ikke det der erhvervsting. (Luna, niende klasse)

Lunas forestillinger om de elever, som går på erhvervsuddannelse, er, at de har en bestemt *påklædning* (løse i tøjet), de har en bestemt *væremåde* (er stille) og er mindre *kloge* og *flittige* end andre elever. Dog siger Luna selv, at hun også går i løst tøj, og at hun er meget stille ligesom Aksel (hendes ven), der har valgt en erhvervsuddannelse. I tredje interview i tiende klasse er Luna langt mere afklaret med sit valg af stx:

Altså jeg har fundet ud af, hvad jeg vil uddanne mig til og hvad jeg tror vil være det bedste job for mig. Jeg skal gå på (navngivent gymnasium), hvor jeg skal gå på musiklinjen, og så vil jeg tage en kandidat- og bacheloruddannelse i musikterapi, hvor jeg hjælper handicappede/ autistiske børn med at udtrykke sig via musik. Jeg elsker musik og jeg spiller selv på guitar, og jeg har intet imod små børn og min tålmodighed er så stor, at jeg ville ikke have et problem med autistiske børn eller læringshæmmede børn, og så elsker jeg også bare at undervise mine venner i at spille på et instrument. (...) Jeg så 'Børnene på psyk' på dr.dk, og så begyndte jeg at interessere mig for hvordan hjernen fungerer og hvordan musik kan forandre ens humør. (Luna, tiende klasse)

Luna har fundet et *mål* med at vælge stx, som er en bestemt videregående uddannelse og hun fortæller, at det er en lettelse, at hun har fundet et mål og udtrykker at hun føler sig stolt og selvsikker i forhold til sit valg. Hun er dog fortsat bekymret for om hun kan klare stx:

Jeg er stadig lidt bange for, om jeg er god nok til gymnasiet, men jeg vil lige prøve, og hvis det ikke er noget, så må jeg på en erhvervsuddannelse i stedet for. Det har ikke noget at gøre med, at jeg ikke vil på eud, men jeg vil bare helst på gymnasiet (...) Jeg er stadig lidt bekymret for det hele og ikke kun karakterne, de fylder bare ikke så meget mere. (...) Man kan vel godt sige, at det er usikkerheden i forhold til det nye (Luna, tiende klasse)

Luna blev kontaktet for fjerde gang midt i 1.g og fortæller her, at hun helt har valgt at droppe musik, som efter hendes eget udsagn bare var en 'fase' og derfor havde hun valgt en helt anden studieretning end den musiske.

4.8.1. Væsentlige tematikker i Lunas fortælling

Følgende to tematikker kommer særligt til udtryk i Lunas fortælling:

Leder efter legitime rationaler

Luna er et tydeligt eksempel på, hvordan unge leder efter legitime begrundelser for deres uddannelsesvalg, dvs. begrundelser som omgivelserne accepterer som gyldige. Luna viser blandt andet dette ved, at hun anvender argumenter, som typisk bliver italesat i vejledningssammenhænge, selvom det ikke altid giver kontekstuel mening. Hun siger fx, at hun vælger gymnasiet, fordi '*hun helst vil sidde ned*', hvilket har reference til vejledere og lærere, som siger, at hvis man skal i gymnasiet, skal du kunne lide at sidde stille. Samtidig er Lunas overvejelser et eksempel på, hvordan uddannelsesvalget kan tage udgangspunkt i følelser, som kan være svært at konkretisere. Luna siger, hun bare 'har det bedst' med gymnasiet.

Planer ændrer karakter

Mellem hvert af de fire interviews har Lunas planer/orienteringer ændret sig markant. Selvom Luna i tredje interview mener, at hun har fundet sit uddannelsesmål, så ændrer dette sig kort tid efter. Dette trækker tråde til både Ellen og Miros fortælling, som viser, at unges planer om uddannelse ofte er omskiftelige, hvilket peger på udfordringer ved at fokusere for meget på dette.

4.9. LINUS – DRØMMEN FORHINDRES AF STRUKTURELLE BARRIERER

Linus bor sammen med sin mor og far og to søskende. Forældrene har begge gået på stx og efterfølgende taget tekniske erhvervsuddannelser. Storebroderen har gået på stx, hvilket hans tvillingsøster ligeledes har valgt. Linus klarer sig middelfodt i skolen, men giver både i ottende og niende klasse udtryk for at være en smule skoletræt og taler om, at han burde give skolen mere fokus. I starten af ottende klasse er Linus ikke afklaret med, hvilken ungdomsuddannelse han vil vælge, men han er optaget af at forfølge sin drøm om at kunne

leve af sin interesse. Linus fortæller i sit essay: *'Jeg har arvet nogle tegne- og kreative gener af min familie, og dem vil jeg ikke spilde. Jeg vil udnytte dem og fra nu af vil jeg bestemt være noget inde for tegnegenren'*, men på det tidspunkt har han ikke nogen idé om, hvordan han kan komme til det. Ved andet interview i slutningen af niende klasse fortæller Linus om, hvordan han har fundet 'drømme'-erhvervsuddannelsen, men dog måtte droppe det:

3D college det er en erhvervsskole i Grenå, så kommer man derned og bor der og animerer ting, det synes jeg lød meget spændende, men efter et år, hvor man har fået et grundforløb, så skal man ud på en læreplads og det er lidt..., så skulle jeg have min egen bolig, hvis det ikke er i København. Men det lød superspændende; dansk og matematik og animere det meste af tiden. Det blev så ikke til noget, selvom jeg troede i lang tid, at det skulle blive til noget, men den læreplads var lidt ustabil, der er ikke så mange, der vil få den læreplads, og hvis det ikke ville gå, så skulle jeg på stx et år for sent. Det var ustabil. Jeg ville bare rigtig gerne prøve noget andet (red. end stx), for jeg er træt af folkeskolen, men det gik ikke. (Linus, niende klasse)

Som Linus fortæller, så opgiver han idéen om at søge ind på 3D-college. Dels fordi det fremstod som usikkert, om han ville kunne finde en læreplads i hovedstadsområdet og hvis ikke, ville han blive nødt til at flytte hjemmefra. Han fortæller, at det særligt er dette parameter, som gør, at forældrene synes, det er en dårlig idé, da de synes, han er for ung til at skulle bo alene. Selvom det tydeligt fremgår, at Linus er skuffet over, at det ikke blev til noget, forsøger han gennem interviewet at skabe en fortælling om, at det var den *rette* beslutning, hvilket fremgår af denne passage i interviewet:

Interviewer: Hvad har du valgt efter niende klasse?

Linus: Jeg har valgt (navngivent stx-gymnasium). Det lyder måske lidt kedeligt, men jeg vil gerne have en god baggrundsuddannelse (...)

Interviewer: Hvornår besluttede du dig for at vælge stx?

Linus: Det gik meget hurtigt. Jeg talte med mine forældre om det et par uger inden (red. ansøgningsfristen). Det var det rette for mig. Det var dem, der fik mig overtalt til, at jeg ikke skulle på 3D college, så fandt vi ud af det, det lød også rigtigt, det er det bedste for mig (...)

Interviewer: Så det var i sidste øjeblik

Linus: Ja, og det fyldte også meget i mit hoved, for jeg var sådan i tvivl, fordi jeg gerne ville vælge det helt rigtige. Det er måske lidt kedeligt at tage på stx, men jeg ved, at det er det bedste for mig.

Interviewer: Hvorfor det bedste?

Linus: Så får jeg en god uddannelse, og det er godt og lidt mere beroligende at have en god uddannelse, også hvis man skal være selvstændig, så er der noget at falde tilbage på. Lidt mere sikkert, det er måske dumt at have det sjovt i tre år og senere står man uden en god uddannelse. Det er lidt for risikabelt.

Interviewer: 3D college er risikabelt?

Linus: Ja, 3D college er risikabelt, stx er mere sikkert. Så kan jeg jo tage 3D college lidt senere.

(...)

Interviewer: Er du stadig i tvivl om du har valgt rigtigt?

Linus: Jeg er sikker! Jeg ved, det er det bedste for mig. Jeg ved også, det er noget andet end folkeskolen. Man bliver behandlet lidt mere som voksen. Man skal ikke skifte klasse hele tiden. Det er en anden skoleform. Det bliver mere afslappende. Og der er gode lærere. Det bliver nok meget mere spændende.

I starten af interviewet nævner Linus to gange, at stx måske er et lidt kedeligt valg, men gennem samtalen forsøger han overbevise sig selv om, at hans valg af stx ikke var en b-plan, fordi 3D-college ikke kunne lade sig gøre, men fremstiller nu stx, som det bedste valg, fordi det er en *god* og *sikker* uddannelse. Samtidig forsøger han også at fremhæve alle de fordele, han kan se ved stx, fx at man bliver behandlet som voksen, og at lærerne er gode.

I tredje interview fortæller Linus, at han efter fire måneder på stx skiftede til tiende klasse og begrundet det med, at *'stx var lidt for meget for mig mht. lektier, og så synes jeg bare ikke, det var det rigtige for mig. Jeg har altid været meget kreativ, og jeg havde nogle problemer med at finde den rigtige vej for mig i niende klasse'*. Men også, at han *'ikke helt følte'*, at han *'passede ind'*. Efterfølgende har han fundet en hf-uddannelse med en kreativ linje, som også ligger i Jylland og indebærer, at han skal flytte hjemmefra. Årsagen til at Linus' ikke vendte tilbage til idéen om 3D-college var, at han vurderede, at uddannelsen var for teknisk og havde for lidt fokus på det kreative. Samtidig havde hf den fordel, at han sideløbende med udvikling af kreative kundskaber og færdigheder ville kunne tage en gymnasial uddannelse. Afgørende for at det kunne lade sig gøre var, at Linus' forældre kunne forsørge ham som udeboende i det første år, indtil han fylder 18 år og kan få SU, men uddannelsen er dog gratis.

Retrospektivt fortæller Linus, at valget af stx var noget, han var nødt til pga. strukturelle barrierer:

Interviewer: Oplevede du dengang - for et år siden - at det var dit helt eget valg eller var der noget eller nogle, som begrænsede dig i dit valg?

Linus: Det var ikke helt mit eget valg, men det var noget, som jeg følte, at jeg blev nødt til. Der var helt klart en begrænsning, fordi der er ikke så mange kreative steder at få en uddannelse og hvor den samtidig er offentlig - altså at det ikke koster en masse penge.

Linus mener ikke længere, at valget var hans eget, men at han var begrænset i sine valgmuligheder, da det ikke var muligt at finde en offentlig uddannelse med det indhold, som han interesserer sig for.

4.9.1. Væsentlige tematikker i Linus' fortælling

Følgende tre tematikker kommer særligt til udtryk i Linus' fortælling:

Begrænset af geografiske barrierer

En vigtig tematik i Linus' fortælling er, at han modsat mange andre unge havde planer om at vælge en erhvervsuddannelse, men blev forhindret pga. geografiske barrierer. Ikke kun det første år på 3D-college, men også udsigten til at det ville være svært at finde en praktikplads i hovedstadsområdet. Det er i mit empiriske materiale ikke typisk, at de unge kommer så langt i deres beslutninger, at de bliver begrænset af geografi, men omvendt er det tydeligt at unge mentalt er orienteret mod skoler i nærmiljøet, hvilket kan pege på at geografi både kan have strukturelle og symbolske barrierer.

Dikotomien mellem eud og gymnasiet

Linus fremhæver eksplicit nogle forskelle mellem gymnasiet og eud, hvor eud bliver fremhævet som 'det sjove, men usikre' og gymnasiet som 'det kedelige, men fornuftige'. Denne dikotomi mellem eud og gymnasiet går ligeledes igen i Lunas fortælling, hvor hun også fortæller at eud er 'sjovt'. Samtidig fremgår det i begge fortællinger, at der er en dikotomi mellem uddannelserne på den måde at begrundelsen for ikke at vælge eud er, fordi man vil vælge gymnasiet og omvendt. Dvs. det er ofte de to uddannelsesretninger som bliver stillet op mellem hinanden og ikke alle de indbyrdes muligheder, som findes blandt de gymnasiale uddannelser og blandt de forskellige erhvervsuddannelser.

Fortællingen om mit eget valg

Linus er en af de informanter, hvor det tydeligst kommer frem, at unge har behov for at skabe en fortælling om deres eget uddannelsesvalg. Selvom Linus' plan blev ødelagt af geografiske barrierer, forsøger han at argumentere for, at hans b-plan er det bedste valg. Dog siger han eksplicit, at hans forældre endte med at tage beslutningen om, at han ikke kunne komme på eud og på trods af det, fremhæver han, at det var hans eget valg. At de unge er optagede af, at fremhæve valget, som deres eget er generelt interessant, når empirien samtidig viser, at forældrenes har en vigtig rolle at spille.

4.10. MITA – NÅR UPV SPÆNDER BEN

Mita bor sammen med sine forældre og søskende. Begge forældre er født i Mellemøsten og har hverken uddannelse eller job. Ifølge lærer og skoleleder er de familiemæssige relationer svage. Mitas storesøster går derhjemme, men Mita ved ikke hvorfor. Den anden søster er i noget uddannelse, som Mita ikke ved, hvad er. Mitas mor ønsker, at hun bliver læge, men det interesserer Mita sig ikke for. Hendes far siger, at hun selv må bestemme, men at hun skal have en *god uddannelse*, hvor man kan tjene gode penge. I starten af ottende klasse

fortæller Mita, at hun godt kan lide at gå i skole, og at hun efter eget udsagn klarer sig middel, men giver også udtryk for, at hun kan være træt af skolen og er bekymret for sit fremtidige uddannelsesforløb.

'Nogle gange orker jeg ikke skolen, men jeg bliver nødt til det, for det handler om fremtiden (...) Det (red. uddannelse) er noget der skal overstås, for jeg er bange for, at jeg ikke bliver det, som jeg gerne vil være. (...) Fx, hvis jeg ikke klarer mig godt eller dropper ud'. Men hvis jeg vil, så kan jeg. (Mita, ottende klasse)

Mita ser uddannelse som et middel til at nå et mål. Hun har ikke et specifikt uddannelsesmål, men er opmærksom på at det forventes, at hun får en uddannelse. Hun oplever det som et pres, som kommer til udtryk ved en angst for, om hun nu klarer det. Men hun fremhæver, at det er et spørgsmål om selv at ville det og yde den indsats som skal til.

I ottende klasse er Mitas ønske at komme i gymnasiet. Hun overvejede på et tidspunkt at tage tiende klasse, men at hun havde hørt, at det er '*spild af tid*', fordi man lærer det samme i tiende klasse som i niende. Dem, hun kender, siger, at det bare er et '*hyggeår*'. Hun fortæller, at det kun er dem, som ikke bliver vurderet egnet til gymnasiet, som er nødt til at tage tiende klasse, og derfor er det ikke noget, hun vil vælge. Mita ekspliciterer, at hun ikke kender de forskellige uddannelsesmuligheder, men kan godt huske at vejlederen har fortalt om det, men hun kan ikke huske, hvad hun sagde.

Ved andet interview i niende klasse er Mitas skolegang blevet særdeles ustabil. Hun har meget fravær og kommer ofte flere timer for sent, fordi hun ikke kan stå op om morgenen og er i dårligt humør. Mita fortæller i starten af interviewet, at hun har valgt at gå i tiende klasse.

Interviewer: Hvad var afgørende for, at du valgte tiende klasse?

Mita: Jeg tænkte på, at hvis jeg skulle klare mig godt, så tænkte jeg, at jeg skulle tage tiende klasse. Det, tænkte jeg, ville være bedst for mig. Jeg ville ikke udsætte mig selv for noget, jeg ikke kan klare, for så giver jeg op. Hellere tage det stille og roligt af gangen.

Interviewer: Hvad med uddannelsesparathedsvurdering - har du fået den?

Mita: Ja, det har jeg, og jeg blev ikke uddannelsesparat pga. mit fravær.

Interviewer: Så det har vel også gjort, at du var lidt begrænset i forhold til dine valg. Kunne du vælge andet end tiende?

Mita: Jeg kunne gå til optagelsesprøve, men det gad jeg ikke, fordi fra starten af niende tænkte jeg, at jeg bare kunne tage tiende klasse. Om jeg var egnet eller ej, ville jeg tage tiende klasse og så gå videre til gymnasiet.

Mita begrundet sit valg af tiende med, at det er bedst for hende at tage det stille og roligt, hvis hun skal klare sig godt. Hendes egen fortælling er, at hun selv har valgt tiende klasse, og at det ikke har noget at gøre med, at hun ikke

er blevet uddannelsesparat. Længere fremme i interviewet bliver hun spurgt, hvornår hun tog beslutningen om at vælge tiende klasse:

Interviewer: Hvornår fandt du ud af, at du var nødt til at tage tiende klasse? Eller at det var en god idé at tage tiende?

Mita: Det var til forældremødet. Min leder sagde: 'du har for meget fravær og du mangler for mange opgaver, som du skal aflevere og derfor er du ikke uddannelsesparat og derfor skal du tage i tiende og gøre det bedre (...)

Interviewer: Så det var lidt det lærerne sagde, som ændrede dine planer?

Mita: Ja, men jeg kunne sagtens have taget til optagelsesprøve. Jeg vil selv gøre det (red. tage tiende). Selvom jeg blev egnet, ville jeg stadig tage tiende klasse, for jeg føler mig ikke helt parat.

Mita tog beslutningen om at søge tiende klasse umiddelbart efter et møde med skolelederen og lærerne, som sagde, at hun var nødt til at tage tiende klasse. Dog fremhæver Mita igen, at det var hendes egen beslutning, da hun godt kunne have valgt at gå til optagelsesprøve på gymnasiet. I følge Mita består hendes udfordringer i, at hun ikke møder og afleverer sine ting til tiden, hvilket ikke er foreneligt med gymnasiet: *'Når man kommer så meget for sent, som jeg gør, så er det svært at gå på 'gym', for du ved, når man skal gå på 'gym', skal man komme til tiden hver dag og aflevere sine ting'* (Mita, niende klasse). Hun mener ikke selv, at der er nogle faglige barrierer for, at hun kan gennemføre gymnasiet. Det fremgår dog også af andet interview i slutningen af niende klasse, at Mita fortsat har en meget begrænset deklarativ viden om uddannelsesmulighederne og deres indhold. Hun mener for eksempel ikke, at hun kender nogle erhvervsuddannelser, selvom hun har haft undervisning 19 dage på en erhvervsuddannelse med sin klasse og har gået i en klasse, som har haft meget fokus på kollektive erfaringsbaserede vejledningsaktiviteter. Da Mita bliver spurgt hvilken uddannelse, hun tror vil være sværest at gennemføre, svarer hun: *'det ved jeg faktisk ikke, for jeg har ikke hørt om dem alle sammen'*. Men hun fortæller, at hun har hørt, at hf er en svær uddannelse at gennemføre:

I: Har du hørt, at nogle uddannelser skulle være svære at gennemføre?

Mita: Ja, hf, for det er meget med, at man skal tage sig sammen, ellers bliver man smidt ud. Det er meget sådan: 'her er ingen kære mor'.

I: Har du talt om at tage hf og så har nogen sagt det?

Mita: Ja, jeg kender mange, som er blevet smidt ud af hf.

I: Er det derfor, du tænker det er en svær uddannelse?

Mita: Ja

Mitas vurdering af hf-uddannelsen tager udgangspunkt i hendes egne referencerammer, som er venners erfaringer.

4.10.1. Væsentlige tematikker i Mitas fortælling

Følgende to tematikker kommer særligt til udtryk i Mitas fortælling:

Presset af uddannelsesvalgprocessen

Mitas repræsenterer den gruppe af fagligt svage unge, som er presset af uddannelsesvalget, fordi de ikke kan se sig selv i uddannelse og alligevel ser det som uundgåeligt. Mita er den elev, som beskrevet i metodeafsnittet faldt fra ved tredje interview, fordi hun følte sig presset af at tale om uddannelsesvalget (jf. afsnit 2.2.2.).

Ligesom Linus bliver Mita strukturelt begrænset i sit uddannelsesvalg, men har på lignende vis behov for at skabe en fortælling om, at det er hendes eget valg. Mita føler sig presset af uddannelsesvalget, men siger, at hun nok skal klare det, hvis hun vil, og udtrykker hermed en individualiseret forståelse af, at det at gennemføre en uddannelse er et individuelt ansvar og i første omgang et spørgsmål om vilje.

Begrænset viden

Mita giver udtryk for at have en meget begrænset deklarativ viden om uddannelse og erhverv. Hun har få referencerammer, når hun skal tale om uddannelse, hvilket blandt andet kommer til udtryk ved, at hun udelukkende bruger sin personlige referenceramme, når hun skal vurdere uddannelsernes krav. Mita ved ikke, hvad hendes egen familie laver, hvilket tyder på, at vidensdelingen i familien også er lav.

4.11. RONJA – NÅR DRØMMEN IKKE MATCHER UDDANNELSES-SYSTEMET

Ronja bor sammen med sine forældre og lillebror i et område, hvor størstedelen (80 %) af de unge vælger stx eller hf. Faderen har en erhvervsuddannelse, som han dog ikke bruger og er ligeledes uddannet skuespiller, som er hans hovedprofession. Han supplerer sin indtægt ved at have et lille salgssfirma, hvor han sælger yogaudstyr. Moderen, Annelise er professionel musiker, men uden formel uddannelse. Hun har dog fint kunnet klare sig inden for branchen uden uddannelse. Ronja har skiftet skole på mellemtrinnet pga. flytning. Hun er fagligt en del bagud og begrundet det selv med, at der var problemer på den gamle skole, blandt andet det sociale miljø i klassen. Hun ydede en meget lille indsats dengang, men hun laver flere lektier nu. Der er dog mange fag, hun ikke er særlig glad for, herunder dansk og matematik.

Ronjas store drøm er at blive skuespiller, hvilket hun oplever, at forældrene er glade for. Ronja bruger meget af sin fritid på at kvalificere sig til at blive skuespiller, både i foreningsregi, men også ved selv at øve sig derhjemme. Dog kan hun ikke søge ind på skuespillerskolen, før hun er 18 år. Dette er Ronjas mor frustreret over:

Jeg synes, det er frustrerende at have et barn, der faktisk allerede godt ved hvad hun vil, men hun kan ikke gå noget sted hen at få det, det kan hun jo ikke før hun bliver 18. Men så skal hun så også søge ind på en skole, der så også har et lille nåleøjeblik (...) jeg synes, der mangler noget til sådan en som hende, som gerne vil noget med musik og sang og skuespil, hvor går hun hen? (Annelise)

Frustrationen er både, at hun skal vente for at kunne søge ind, og at det er svært for unge med kreative interesser og talent at få adgang til en uddannelse, da der er få pladser.

Ronja har selv lavet en plan for, hvad hun gør, indtil hun bliver gammel nok til at søge ind på skuespillerskolen. Hendes plan i ottende klasse er at tage en eux eller en eud inden for det merkantile område. Hun fortæller, at hun har startet et firma, som faderen hjælper hende lidt med. Ifølge moderen er dette dog mere omvendt, at det er faderen som har firmaet, og at Ronja viser interesse, fordi hun ser op til sin far, og derfor får lov til at være med. Ronja fik idéen til eux/eud gennem et vejledningsforløb i skolen. Moderen undrer sig over hendes overvejelser om eux, da hun mener, hun har en *'meget kreativ pige'* og *'ikke helt kan se julelysene i hendes øjne'*, når hun taler om en handelsuddannelse, selvom hun da synes det er dejligt, at hun gerne *'vil ind og bruge hovedet og lære noget om handel'* (Annelise).

I niende klasse er Ronja ikke blevet uddannelsesparat til gymnasiet. Hun fortæller, at hun har valgt at gå i tiende klasse, og at det altid har været et ønske. Dog var dette ikke noget, hun talte om ved interviewet i ottende klasse. Begrundelsen for valget er, at hun ikke føler, hun er fagligt på *'niveau'*. Valget stod mellem to skoler, som begge ligger i en afstand af 10 km fra hjemmet. Den ene har en kreativlinje og den anden er mere boglig. Ronja har valgt den kreative skole fordi, på den boglige er *'det sådan; hvis man ikke tager det seriøst, kan man blive smidt ud. Det kan man også i tiende (red. på den kreative), men det er bare flere hårde regler på (red. den boglige)'*. Den hårde linje er ikke noget for Ronja, selvom hun siger: *'jeg skal tage mig mere sammen, det har jeg ikke gjort indtil nu'*. Det vil hun gøre ved at lave sine *'ting til tiden og komme til tiden og være seriøs i timerne'* (Ronja). Den boglige skole er også en privatskole og Ronja ville have det lidt dårligt over for forældrene, hvis ikke hun gennemførte, når de skal betale for det. To af Ronjas venner har valgt den boglige skole, og Ronja ser det som en fordel, at de ikke skal følges, da det giver hende mulighed for at ændre på sin egen rolle. Den skole, Ronja har valgt, har en dramalinje, hun har dog ikke nået at besøge skolen, inden hun

sendte sin ansøgning. Ronja er på dette tidspunkt ikke gået væk fra hverken planerne om at blive skuespiller eller at skulle på eux/eud. Det er stadig planen efter tiende klasse. Hun vakler dog mellem, om hun vil være sanger eller skuespiller, men holder fast i at skulle overtage faderens salgsfirma.

Ved det tredje interview fortæller Ronja, at hun valgte at droppe ud af tiende klasse efter et halvt år. Hendes begrundelse var: *'jeg har bare aldrig kunne lide at gå i skole, og der er ingen grund til at gå i skole for mig mere, da jeg har bestået mit niende år. Det var bare meget enkelt for mig at gå ud'*. I første omgang troede Ronja ikke, hun havde bestået Folkeskolens Afgangsprøve (FSA) i matematik, så derfor så hun det nødvendigt at gennemføre tiende, da hun ser en folkeskoleeksamen, som noget man kan 'falde tilbage på'. Ellers ville alle de, *'ikke særlig fede år'*, hun har gået i skole være spildt. Men da det gik op for hende, at hun havde bestået FSA, valgte hun at droppe tiende klasse. Hun har ikke længere nogle planer om at tage en ungdomsuddannelse. Ronja er heller ikke med i sin fars handelsfirma længere. Ronja har fået en rolle i en tv-serie og lægger al sin energi i at kvalificere sig til at blive skuespiller enten gennem skuespillerskolen eller som autodidakt. Hun har dog ikke sat sig ind i, hvad det kræver at komme på skuespillerskolen. Ved siden af har hun fået et job i en butik. Ifølge Ronja, bakker hendes forældre op om beslutningen om ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse, men de vil dog ikke have, at hun går og laver ingenting. De hjælper Ronja med rådgivning om, hvordan hun får en skuespillerkarriere og hjælper hende konkret med at få adgang til branchen. Både Ronja og hendes forældre har det fint med at tage tingene hen ad vejen. Ronja er irriteret over, at alle andre opfatter hendes fremtidsønske som en urealistisk drøm. Selv synes hun *'ikke det er en stor drøm, folk synes bare den er stor, fordi den er svær at leve af, men det synes jeg ikke, man skal bare ville det nok'* (Ronja, 3. interview).

4.11.1. Væsentlige tematikker i Ronjas fortælling

Følgende tematik kommer særligt til udtryk i Ronjas fortælling:

Unge med interesser, som ligger uden for traditionel uddannelse

Ronja repræsenterer de unge som har inkarnerede interesser, som ligger uden for traditionel uddannelse. Udfordringen for disse unge er dels, at uddannelsessystemet har få tilbud til unge, som har kunstneriske interesser og dels at omgivelserne opfatter det som en usikker vej. Ronjas historie viser dog at forældrenes opbakning og sociale kapital i branchen kan have betydning for at hun tør satse på den 'usikre vej'. Dette er anderledes for Linus, som også har ønsker om at gå en kunstnerisk vej, men hans forældre har ikke erfaring med dette felt.

4.12. OPSAMLING OG PERSPEKTIVERING

Opsummerende har fortællingerne bidraget til følgende tre perspektiver:

For det *første* viser fortællingerne de forskellige oplevelser og håndteringer af valgprocessen, som er på spil blandt unge i dag. Oplevelserne varierer fra unge, som ikke bekymrer sig om valgprocessen og tilsyneladende har nemt ved at træffe valg (den ubekymrede valgproces) til unge, som er pressede af valget og har svært ved at finde en plads i uddannelsessystemet (den usikre valgproces). Unge med negative skoleerfaringer er ofte særligt udfordret i forhold til uddannelsesvalget, mens unge, som er glade for at gå i skole, oftere finder uddannelsesvalget lige til. Der er dog ikke en entydig polarisering mellem de unge. Blandt den gruppe af elever, som ikke umiddelbart magter uddannelse, er der unge, som er motiverede af interesser, som ligger uden for uddannelse, hvor de ser potentielle muligheder for en karrierevej (fx Ronja og Sebastian). Omvendt er der også unge, som klarer sig godt i uddannelse, der oplever uddannelsesvalget som et pres (den tvivlende valgproces). Dette åbner for en diskussion af, om det er entydigt hvem, der primært har brug for vejledning.

For det *andet* peger fortællingerne på fællestræk i de unges valgproces. Træk som også kommer til udtryk gennem de øvrige empirikilder (fokusgruppeinterviewene, essays og spørgeskema). Et af væsentlige temaer er forældrenes tydelige rolle i valgprocessen. Her kommer det frem, at de fleste forældre er optagede af, at deres børn får en 'god' uddannelse, men også at de unge oplever at blive 'vejledt' og støttet på forskellige måde. Dette tema bliver der sat fokus på i kapitel 6. Et andet tema, som går på tværs, er dikotomien mellem erhvervsuddannelser og de gymnasiale uddannelser, som ofte bliver talt frem som det 'sjove og usikre' versus det 'kedelige og sikre' (fx Linus og Luna). I de unges udsagn kommer det også frem, hvordan de forsøger at legitimere deres valg, fx Luna, som benytter vejlederens retoriske udsagn som argument for at vælge gymnasiet. Unges forestillinger om ungdomsuddannelserne er et tema, som behandles i kapitel 7.

For det *tredje* viser fortællingerne, at det longitudinale studie har en helt særlig værdi som metode, idet det giver mulighed for at få øje på forhold, som andre metoder ikke kan. Eksempelvis træder det frem, at unge - ofte ubevidst - løbende skaber nye valg-narrativer og at deres motiver bliver forhandlet og justeret undervejs. Det gælder blandt andet for Mita og Linus, hvor strukturelle barrierer forhindrede dem i at komme videre på de ønskede uddannelser. De får dog hurtigt skabt en ny fortælling om, hvorfor de træffer et andet valg og fremhæver at valget er deres eget. En anden iagttagelse, som det longitudinale studie har vist, er, at unge løbende får nye idéer til uddannelse og job, som

ændrer deres planer. Selv de unge, som på givne tidspunkter fremstår som stålsatte i deres beslutninger, (fx Miro og Ellen) viser sig at ændre planer eller ligefrem at lægge planerne helt på hylden. Dette udfordrer tanken om, at man kan finde frem til 'turning points' (Hodkinson og Sparkes, 1997) i en valgproces. Men også idéen om, at det giver mening at bede unge om at lægge planer i vejledningssammenhænge. Omvendt giver det også viden om, at det faktisk er muligt, at de unge vil orientere sig i andre retninger, end de umiddelbart er optagede af. En sidste pointe, som fortællingerne bidrager med, er, at unge løbende skifter motiver for valg af uddannelse, og at der i det hele taget er flere motiver i spil, når de gør deres overvejelser. Dette bliver analyseret nærmere i kapitel 8.

Metodisk udfordrer det longitudinale studie på nogle punkter andre metoder. Fx viser det sig gennem brug af metoden, at det kan være svært at regne med, at unge retrospektivt kan huske tidligere overvejelser om uddannelse og job. Ligeledes kan der stilles spørgsmålstejn ved, om man kan bruge unges fremtidsønsker som rettesnor for, hvilke fagretninger unge generelt vil vælge i fremtiden.

KAPITEL 5. UDDANNELSESSYSTEMETS UDVIKLING

Dette kapitel indeholder en historisk analyse af uddannelsessystemets udvikling i Danmark og har flere formål. For det første søges der en forståelse af, hvilke mekanismer og processer, som har betydning for, hvordan uddannelsessystemet udvikler sig, herunder hvilken betydning forskellige aktørniveauer har haft for udviklingen. Dette ønskes blandt andet med henblik på at kunne diskutere, hvilke implikationer politiske reformer har for, hvordan uddannelsessystemet former sig, men også hvilken indflydelse uddannelsessystemets interne og eksterne aktører har for dette. For det andet skal analysen bidrage til en nærmere forståelse af, hvorfor vi empirisk kan observere en stadig stigende elevstrøm mod gymnasiale uddannelser, selvom der politisk set i en årrække institutionelt har været forsøgt at etablere brede muligheder for valg af ungdomsuddannelse. Ifølge Bourdieu er det ikke nok, at man som forsker er bevidst om sociologiens rolle i samfundsmæssig forskning, man er også nødt til at foretage en socialhistorisk analyse af problemernes opkomst (Bourdieu og Wacquant, 2009, s. 221). I dette perspektiv er en historisk analyse påkrævet, da min videnskabelige proces bygger på en formodning om, at de interviewedes viden er blevet skabt i en samfundsmæssig kontekst, som har stor betydning for deres tankesæt og handlinger. Derfor kan jeg ikke 'nøjes' med at interviewe aktører. Analysen skal således bidrage til at belyse opkomsten af de samfundsdiskurser, som eksisterer omkring uddannelse. Dette vil efterfølgende være en central og relevant viden i de empirisk funderede analyser, hvor jeg med udgangspunkt i de unges oplevelser af valgprocessen vil forsøge at forstå og diskutere genstandsfeltets problemer og dilemmaer.

I første afsnit (5.1) vil jeg give en kort beskrivelse af udviklingen inden for de to ungdomsuddannelsesspor (de gymnasiale og erhvervsuddannelserne), som blot har til formål at klarlægge, hvornår de forskellige ungdomsuddannelser blev oprettet, og hvordan elevtilgangen har set ud gennem tiden.

Derefter vil der følge en analyse (5.2-5.6) af baggrunden for uddannelsessystemets udvikling i Danmark – primært med afsæt i Margaret Archers teori.

5.1. UNGDOMSUDDANNELSERNES UDVIKLING

5.1.1. Gymnasiale uddannelser

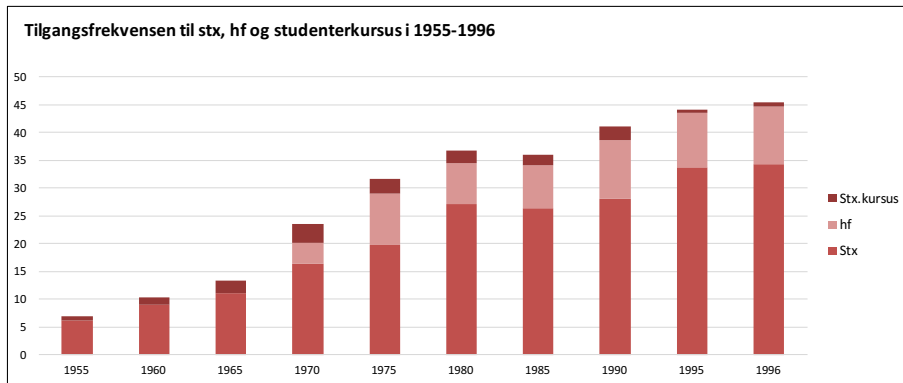
I Danmark har vi i dag fire gymnasiale uddannelser; det almene gymnasium (stx), højere forberedelseseksamen (hf), højere teknisk eksamen (htx) og højere handelseksamen (hbx), som kan vælges efter niende klasse⁵. Først ved gymnasireformen i 2005 blev de fire gymnasiale uddannelser ligestillet, ved at de alle blev almindelige samt ved, at der i det første halve år er mulighed for at skifte mellem de 3-årige uddannelser. Ligeledes fik de alle den samme adgang til videregående uddannelser (Haue, 2017b).

Det almene gymnasium er det ældste og udspringer af de tidligere latinskoler og kom først i forbindelse med Almenskoleloven i 1903 til at hedde gymnasiet (Gjerløff og Jacobsen, 2014). I starten af 1900-tallet var det almene gymnasium primært befolket af drenge, men i 1970'erne var der ligevægt mellem kønnene og i midten af 1980'erne kom pigerne i overtal med 56,6 % (Undervisningsministeriet, 1998). I 2014 var 60 % af ansøgerne til stx piger (Undervisningsministeriet, 2014a).

I 1966 blev hf-uddannelsen oprettet og betegnes ligeledes som en almen gymnasial uddannelse. Den var primært målrettet personer, som havde været uden for uddannelsessystemet i nogle år, som man ville give mulighed for at gennemføre en gymnasial uddannelse på kortere tid. Primært med henblik på at kunne give adgang til folkeskolelæreruddannelsen, hvor der blev indført adgangskrav om studentereksamensniveau gennem 1966-loven (Studieplansudvalget for Læreruddannelsen, 1969). Piger har altid været i overtal på hf; 52% i 1970, 71% i 1982 og i 2014 udgjorde pigerne 64 % (Undervisningsministeriet, 1998, 2014a).

Ses der på den historiske tilgang til de to almen gymnasiale uddannelser i et samlet billede, så var antallet af studenter indtil 1960'erne forholdsvis lav. I 1920 blev ca. 2 % studenter og i 1950 var det knap 5 % (Undervisningsministeriet, 1998). Som det fremgår af figur 3, så vokser tilgangen til hf/stx/studenterkursus markant fra 1960'erne og frem. I 1970 søgte 24 % ind, i 1980 37 % og i 1996 45 %. I 2017 søgte knap 52 % af de elever, som forlod grundskolen, ind på hf, IB eller stx (Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling, 2017).

⁵ Derudover findes IB (international studentereksamen), studenterkursus (stx på to år) og Særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse (STU), som alle har nogle særlige betingelser for optag. Hf uddannelsen er først fra 2017 blevet mulig at vælge direkte efter niende klasse.



Figur 3. Kilde: Undervisningsministeriet 1998.

De erhvervsgymnasiale uddannelser (hhx og htx) har en anden historie. Hhx blev i 1995 gjort til en 3-årig gymnasial uddannelse⁶. Men der har siden 1700-tallet været mulighed for at tage merkantile uddannelser. I 1880'erne blev der oprettet en højere handelseksamen, som dog kun – indtil 1965 – gav adgang til studier ved handelshøjskolen. Derefter blev der løbende åbnet for muligheden for adgang til andre universitetsuddannelser (Haue, 2017a). Tilgangen til handelsskolerne tog, ligesom gymnasierne, fart i løbet af 1900-tallet, det er dog svært at lave en egentlig sammenligning med det antal, som tager en hhx i dag, da handelsskolerne både indbefattede elever, som tog uddannelse, som svarer til et gymnasialt niveau og det som i dag omfatter merkantile erhvervsuddannelser. Men for at give et billede af stigningen kan det nævnes, at elevgrundlaget på handelsskoler i år 1900 var ca. 3000 elever, i 1960 ca. 44.000 elever og i 1985 74.000 elever (Undervisningsministeriet, 1998). Ser vi på, hvor mange elever, der har søgt hhx-uddannelsen mellem 2001 og 2017, så har procentdelen af de elever, som har tilmeldt sig hhx i direkte forlængelse af grundskolen ligget meget stabilt mellem 12-14 % (Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling, 2017). I 2005 var der en ligelig fordeling mellem kønnene. I 2016 var drengene i overtal med 60 % (Danmarks Statistik, 2017).

Htx-uddannelsen blev ligesom hhx gjort til en 3-årig gymnasial uddannelse i 1995. Siden 1982 har uddannelsen dog været oprettet som forsøg, og i 1987 blev det til en ungdomsuddannelse, som kunne give adgang til visse videregående uddannelser, herunder ingeniørstudiet. Før 1982 har der på ungdomstrin-

⁶ Før 1995 blev betegnelsen hhx brugt for den 1-årige handelsuddannelse, som studenter fra stx, hf og htx kunne tage som en suppleringsuddannelse.

net også været muligheder for uddannelse inden for det tekniske område, hvilket dog længe var begrænset til lærlingeuddannelser. I 1959 blev der indført mulighed for en højere teknisk uddannelse, som kunne give en begrænset adgang til videregående uddannelser (Haue, 2017b). Ligesom for handelsskolerne, er det med de tekniske skoler svært at adskille de elever, som svarer til det nuværende htx og de tekniske erhvervsuddannelser. Men i forhold til tilgangen til de tekniske uddannelser er elevbestanden ligeledes steget eksplosivt i løbet af 1900-tallet. I år 1900 var de tekniske skolars samlede elevtal ca. 15000 elever, i 1960 ca. 56.000 elever og i 1985 62.000 elever (Undervisningsministeriet, 1998). Ser vi her på andelen af elever, som har søgt htx-uddannelsen mellem 2001 og 2014, så lå procentdelen af de elever, som tilmeldte sig htx i direkte forlængelse af grundskolen, i 2001 på 5,7 % og i 2017 på 7,7 % (Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling, 2017). Drengene har altid været klart i overtal på htx. I 2005 udgjorde de 82 % og i 2016 72 % (Danmarks Statistik, 2017).

5.1.2. Erhvervsfaglige uddannelser

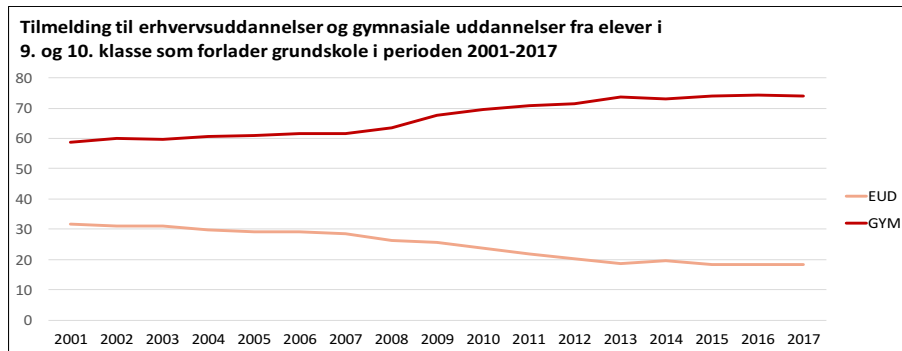
Erhvervsuddannelserne udspringer af lærlingeuddannelserne, som har været udbredt i Danmark siden 1400-tallet. I de efterfølgende 400 år, var lærlingenes oplæring udelukkende mestrenes ansvar under rammer, som var bestemt af lavene. Først i slutningen af 1800-tallet blev mesterlæren knyttet til et institutionaliseret skolemiljø i kraft af oprettelse af søndagsskoler, som forgænger til de tekniske skoler. Dette blev affødt af en utilfredshed blandt arbejdsgiverne med lærlingenes ringe boglige kundskaber fra grundskolen, hvor undervisningspligten på det tidspunkt ikke var effektiv (Sigurjonsson, 2010, s. 80). Dette kan siges at være første gang at forholdet mellem akademiske og praktiske færdigheder blev taget op i forhold til erhvervsuddannelserne (Louw, 2013).

Først i 1956 blev vekseldannelsesprincippet indført i form af obligatorisk dagundervisning. Uddannelsen var fortsat struktureret omkring en læreplads, men blev nu suppleret med en række kortere skoleophold. Dette medførte en afgørende forskydning i ansvaret for uddannelserne, som nu også lå delvist placeret hos de tekniske skoler (Juul, 2012, s. 20). Men både læreplanerne og de tekniske skoler var indrammet af 'det faglige selvstyre', hvor arbejdsmarkedets parter sammen med staten fastlagde rammerne for uddannelser og undervisning. I den mellemliggende periode havde mesterlæren været præget af forskellige faglige kampe mellem fagforeninger og arbejdsgivere, som handlede om lærlingenes løn og arbejdsvilkår, men i høj grad også om kvaliteten og sikring af denne i uddannelsen. I løbet af 1970'erne blev lærlingeuddan-

nelsen suppleret med efg-uddannelsen. Den store forskel var da, at uddannelsen indledtes med en basisuddannelse, og at skoledelen fyldte væsentlig mere (Sigurjonsson, 2010, s. 85; Hansen, 2011, s. 66). Hovedargumenterne for indførelsen af efg-uddannelsen var ideologiske, idet man, særligt fra venstrefløjens side, ønskede at inddrage et alment dannende element i uddannelsen og på den måde skabe lighed gennem uddannelsessystemet (Sigurjonsson, 2010, s. 85; Juul, 2012). I 1991 blev både efg-uddannelsen og lærlingeuddannelserne udskiftet af eud-uddannelserne, som i hovedtræk er, som dem vi ser i dag – dog med en række reformændringer gennem tiden (Sigurjonsson, 2010, s. 87).

I 2013 blev det muligt at vælge eux-uddannelsen (LBK 927, 2017), som er en erhvervsuddannelse med gymnasiale fag og eksamener. Baggrunden for udbuddet af denne uddannelse var et ønske om at skabe et højt erhvervsfagligt niveau på eud-uddannelserne og samtidig give de unge med en eud-uddannelse bedre muligheder for videreuddannelse. Tidligere havde hhx og htx til en vis grad opfyldt denne funktion, men de er gradvis blevet mere entydigt gymnasiale uddannelser. Med indførelsen af eux formodedes det at kunne tiltrække unge til eud-uddannelserne, der ellers ville have valgt en gymnasial uddannelse (Rambøll Management, 2017). I 2017 valgte 30 % af de elever, som valgte en eud-uddannelse direkte efter grundskolen, eux, hvilket svarer til ca. 5 % af den samlede population af niende- og tiendeklasseelever (Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling, 2017).

Der er flere mekanismer, som styrer elevstrømmene til ungdomsuddannelserne. Men en af de væsentligste mekanismer, som styrer antallet af elever på erhvervsuddannelser er, at de er markedsbestemte. Det betyder, at det er (kortsigtede) beskæftigelsesudsigter i de fag, som uddannelserne retter sig mod, der påvirker tilgangen og gennemførelsen af uddannelserne (Hansen, 2011, s. 67). Dette adskiller sig fra adgangen til gymnasierne, som kan siges at være pædagogisk bestemt, hvilket henviser til, at det er de professionelles vurderinger af elevers egnethed, som er afgørende for hvem, der får adgang (Hansen, 2011, s. 184). Derfor har andelen af uddannelsessøgende til erhvervsuddannelser igennem 1900-tallet været meget svingende modsat tilgangen til de gymnasiale uddannelser, som kun har været stigende (årsagen til dette uddybes i dette kapitel). I 1960'erne var det fx pga. opsvinget svært at skaffe mesterlærlinge, da det var nemt at få jobs uden eller med meget kort uddannelse (Sigurjonsson, 2010, s. 84). I tiden forinden var der dog en større stigning i antallet af lærlinge. Fra midten af 1950'erne til midten af 1960'erne steg andelen af en årgang, som tog en lærlingeuddannelse fra 30 % til 50 %, hvilket primært skyldtes en tilgang af unge fra landdistrikterne. Dette medførte et fald i restgruppen fra over halvdelen til en tredjedel (Rasmussen, 1998, s. 151).



Figur 4. Kilde: Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling, 2017.

Ser vi samlet på tilgangen til hhv. de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne siden årtusindeskiftet, så har der været en stigende tilgang til gymnasierne og en faldende til erhvervsuddannelserne. Som det fremgår af figur 4, så er tilgangen til eud fra elever i 9. og 10. klasse faldet fra 31,7 % i 2001 til 18,5 % i 2017. Omvendt er tilgangen til de gymnasiale uddannelser steget fra 58,6 % i 2001 til 74 % i 2017.

5.2. TEORETISKE PERSPEKTIVER

Mange forskere med forskellige faglige perspektiver har forsøgt teoretisk at forklare, hvad som forårsager ændringer/brud i uddannelsessystemet, herunder hvilke variable, som påvirker dette.

Der findes fx funktionalistiske teorier, som forklarer uddannelsernes ekspansion med, at væksten afspejler samfundets behov for arbejdskraft. En af de mere kendte teoretiske forklaringer i denne sammenhæng er 'Human Capital'-teorien, som peger på, at den viden og de erfaringer, som mennesket får gennem uddannelse, er en investering for det enkelte menneske, idet deres produktivitet øges, og hermed kan der på sigt opnås en højere privatindtægt. Men den individuelle produktivitetsforøgelse kan også overføres til samfunds niveau og dermed bidrage til vækst og økonomisk rigdom i samfundet (Becker, 1962; Tan, 2014, s. 412). Når 'Human Capital'-teorien bruges til at forklare væksten i uddannelsessystemet peges der på, at denne vækst primært skyldes samfundsøkonomiske behov for uddannet arbejdskraft. At uddannelse i et eller andet omfang er påkrævet, for at bestride en række jobfunktioner, må også betragtes som en reel nødvendighed. Der er dog en del kritik af brugen af 'Human Capital'-teorien i denne forbindelse. Blandt andet hævder kritikere, at uddannelse ikke absolut er det, som øger en arbejders produktivitet, men at det i højere grad kan skyldes medfødte evner og egenskaber, at nogle både klarer sig bedre i uddannelse og på arbejdsmarkedet (Hansen, 2011, s. 43).

Yderligere stilles der spørgsmål ved om mere uddannelse altid fører til større produktivitet, hvilket blandt andet kræver, at der er beskæftigelsesmuligheder for de nyuddannede (Hansen, 2011, s. 44). I den forbindelse har det på makro-niveau været svært at påvise en systematisk empirisk kausalitet mellem uddannelsesinvesteringer og økonomisk vækst, hvis der ses bort fra basale færdigheder (Tan, 2014, s. 413; Dorf, 2018).

Derudover er det med udgangspunkt i 'Human Capital'-teorien svært at forklare ansøgningsmønstrene på mikroplan, da unge langt fra kun søger uddannelser, hvor der er behov for arbejdskraft, eller hvor lønningerne er højest. Kritikere hævder, at det ikke kan forudsættes at individer kalkulerer rationelt ud fra økonomiske rationaler, dels kan de mangle informationsgrundlag og dels kan de have andre motiver for uddannelse end et økonomisk (Kahneman, 2013). Inden for teorien forklares dette dog ved ufuldkommen information hos aktørerne. De funktionalistiske teorier kritiseres ligeledes af nyinstitutionel teori/world culture theory. Kritikken går på, at uddannelsessystemer ikke udvikles ud fra én funktionalistisk social (økonomisk) reproduktionslogik, men at der er andre institutionelle faktorer på spil. Men den globale kapitalisme udøver et standardiseringspres, der for 'world culture theory' er et pres i retning af ensartet udformning af uddannelseskultur – og systemer. Den historisk institutionalistiske tilgang understreger imidlertid, at der på trods af dette – som følge af historiske omstændigheder – sker en translation og modifikation af impulser, når de søges overført, og stiafhængighed fastholder i en eller anden grad kulturelt specifikke forskelle i signifikationer (Moutsios, 2018, s. 156–58).

Der er gren af mere konfliktteoretiske funderede teoridannelser, som forsøger at forklare ekspansionen i uddannelsessystemet, hvilket eksempelvis teorien om social reproduktion, kan bidrage til at forklare (fx Bourdieu og Passeron, 2006). Denne teori går i korte træk ud på, at uddannelsessystemet er medvirkende til social reproduktion, og ekspansionen i uddannelsessystemet kan i dette lys forklares ved, at mindre privilegerede søger uddannelse for at opnå højere status, og at de privilegerede søger mere for at kunne bibeholde deres position. Erik Jørgen Hansen påpeger dog, at reproduktionsteorierne ikke giver nogen forklaring på, hvorfor uddannelsessystemet ekspanderer. Han hævder, at det ikke er nødvendigt, at hver generation får mere uddannelse for at opretholde klasseforskelle. Ekspansionen i uddannelse har også vist, at det ikke har ført til øget lighed gennem uddannelse, idet det bare har ført til et relativt set højere uddannelsesniveau blandt befolkningen som helhed. Erik Jørgen Hansen hævder sågar, at argumentet 'social mobilitet gennem uddannelse' er blevet brugt til at *'legitimere den vestlige verdens samfundsformer, idet de i dette lys fremstår som åbne samfund, hvor der ganske vist er sociale*

klasser med markant forskellige livschancer for medlemmerne af disse forskellige klasser, men hvor samtidig alle borgere, uanset social herkomst, har de samme chancer for at nå de højeste positioner – vel at mærke, hvis de har gode evner og er ihærdige (Hansen, 2011, s. 49–50). Erik Jørgen Hansen mener således, at man giver befolkningen en forståelse af, at samfundet giver lige muligheder for uddannelse, og at det dermed er op til den enkelte at udnytte disse muligheder, hvis man vil opnå høje samfundsmæssige positioner. Han er dog kritisk overfor, om uddannelse kan føre til social lighed og påpeger, at det primært er andre forhold end uddannelse, som ville kunne ændre på den sociale skævhed (Hansen, 2017).

Den engelske sociolog Margaret S. Archer kritiserer, i sine analyser af uddannelsessystemets ekspansion, tidligere teorier⁷ om dette for alle, at repræsentere generelle *'explanations which pin point some particular variable or process as universally responsible for expansion'* (Archer, 1982, s. 3–5). Ifølge Archer, begrundet andre teorier årsagerne til udvikling i uddannelsessystemet enten ved forhold inden for nationalstaten eller ved forhold på globalt plan, som påvirker nationalstaterne på forskellige måder. Teorierne har ifølge Archer fem fejlslutninger. For det *første* fornægtes det, at uddannelsessystemet er et autonomt element i samfundet og ikke blot et supplement til mere afgørende processer eller institutioner. For det *andet* har teorierne ikke en ordentlig specificering af, hvilke mekanismer, som producerer vækst i uddannelsessystemet. For det *tredje* negligerer teorierne, at strukturer har betydning for vækst i uddannelsessystemet. For det *fjerde* bliver tid opfattet som irrelevant og blot som en teoretisk variabel. Generelt bliver den samme teori anvendt til analyser af alle perioder. Der er fx ingen forståelse for, at en fase har konsekvenser for den næste fase, hvilket får betydning for opbygning af en tredje fase. For det *femte*, nævner Archer, at der som følge af en negligeret af strukturer og tid følger en negligeret af *'morphogenesis'* – den strukturelle udvikling af uddannelsessystemet selv og at den gensidige påvirkning mellem uddannelsessystemet og resten af samfundet foregår over tid. Hendes hovedpo-inte er, at væksten i uddannelsessystemet ikke rummer nogen logik, men at den er et produkt af magtkampe mellem forskellige interessenter, som har forskellige interesser og værdier. Således indtager hun et konfliktteoretisk perspektiv, dog med en bredere historisk tilgang. Hun hævder, at den drejning udviklingen har taget, ikke har været i nogens interesse (Archer, 1982, s. 58).

Archer har lavet omfattende analyser af uddannelsessystemets udvikling i Frankrig, England, Danmark og Rusland, som danner grundlag for hendes teori om uddannelsessystemernes ekspansion. Hun hævder, at forklaringer på

⁷ Human Capital Theory, Consumption Theory, Modernization Theory, Political Integration Theory, Social Control Theory, Ideological Diffusion Theory (Archer, 1982, s.3-5).

uddannelsesfænomener vil være overfladiske og mangelfulde i relation til den skiftende virkelighed, hvis ikke de er lavet på baggrund af analyser af komplekse mekanismer og forandringer, som ændrer sig over tid. Archer taler om at uddannelsessystemet ligesom alle andre socio-kulturelle systemer har morfogenesisk karakter (morphogenesis), hvilket betyder, at systemer ikke kører deres egne løb, men at de formes over tid i gennem komplekse processer, og at enhver mekanisme er en indviklet kombination af social interaktion og strukturelle faktorer (Archer, 1982, s. 5). Dette fænomen betegnes inden for nyinstitutionel politik for stiafhængighed (Klitgaard og Emmenegger, 2012).

Archer fremanalyserer i sit hovedværk, at uddannelsessystemets ekspansion kan opdeles i to hovedfaser; den ene kalder hun 'Development of Educational Systems' og den efterfølgende kalder hun 'Educational System in Action' (Archer, 1979). I senere udgivelser har hun opdelt anden fase i yderligere to faser; 'The Growth of Educational System' og 'Inflation in Educational System' (Archer, 1982). Jeg har valgt at lade analysen strukturere omkring de tre faser, som jeg vil kalde, opbygningsfasen, vækstfasen og inflationsfasen. De to sidste faser har dog en tendens til at smelte sammen, hvilket vil også fremgå af de eksempler, jeg vil fremhæve i nedenstående analyse. Da Archers analyser er lavet i 1978, er det både fristende og relevant at forholde sig til, hvad der har været karakteristisk for udviklingen i uddannelsessystemet i tiden derefter. Dette har Erik Jørgen Hansen allerede givet et bud på og kalder denne periode for 'konkurrencefasen' (Hansen, 2011). Archer definerer selvsagt ikke, hvornår de tre faser finder sted rent tidsmæssigt. Dels er hendes analyser et forsøg på at definere en teori for, hvordan uddannelsessystemet generelt set udvikler sig, og dette er rent tidsmæssigt forskelligt; afhængig af landenes strukturelle, politiske og økonomiske udvikling. Dels er det svært at markere et skel mellem de tre perioder, da udviklingen sker løbende og dermed flyder sammen. Nogle af de mekanismer, som træder i kraft i vækstfasen, fortsætter i en løbende proces gennem inflationsfasen og frem til i dag. Jeg har dog af formidlingsmæssige årsager tilladt mig at angive, hvornår perioderne ca. finder sted i en dansk kontekst.

5.3. OPBYGNINGSFASEN

Opbygningsfasen betegner den periode, hvor et statsligt uddannelsessystem er under etablering. I en dansk kontekst varer fasen cirka fra 1730 og frem 1850. I denne periode er der primært tale om opbygning af en grundskolestruktur, og derfor vil særlige forhold omkring ungdomsuddannelserne fylde mindre i dette afsnit. Dog er afsnittet relevant, da det beskriver de mekanismer, som er med til at drive udviklingen, og som ændrer sig i de følgende faser.

5.3.1. Eksterne interessegrupper skaber uddannelse

Allerede siden 1500-tallet har der været oprettet forskellige skoletyper i Danmark, som udsprang af den lutherske reformation, hvor det blev vægtet, at det enkelte menneske selv skulle kunne tilegne sig viden om biblen ved læsning. Gennem kirken var der i de fleste købstæder oprettet latinskoler, hvor meget af undervisningen foregik på latin. Derudover havde købstadsstyrelserne indrettet danske skoler, hvor der blev undervist i læsning og regning. I 1708 blev disse skoler gjort gratis for fattige børn (Løgstrup, 2011). Ifølge Archer er det netop initiativer fra ikke-statslige⁸ interessegrupper, som er hovedårsagen til at uddannelsesmulighederne i denne første periode vokser. Dels skaber disse makroaktører grundlaget for, hvad der eksisterer og tæller som uddannelse, og dels skaber det også sit eget miljø på mikroniveau ved at inddrage primære aktører på uddannelsesarenaen og begynde at skabe en vis viden om og interesse for uddannelse. (Archer, 1982, s. 8–9). Det vil sige, at befolkningen på det tidspunkt ikke havde begreb om betydningen af uddannelse, som i de senere faser bliver en afgørende faktor for ekspansion i uddannelse.

Archer fremhæver, at der er noget særligt ved karakteren af den måde, interessegrupperne handler på dette stadie, nemlig at det tager form af magtkampe mellem interessenter, som søger efter kontrol over uddannelse. Inden det statslige uddannelsessystem blev en del af lovgivningen, havde man privat ejerskab; de som kontrollerede skolerne, gjorde det i kraft af bestemmelse af fysiske rammer og pædagogiske krav. Dog havde denne part i udgangspunktet ikke reelt en interesse i indhold og pædagogik. Da det var omkostningsfuldt at drive skoler, var der ikke mange interessegrupper involveret, og bestemt ikke alle, som gerne ville være med. Modstanderne havde ikke ressourcer til at gøre andet end at forsøge at skade den dominerende part i håb om at skabe forandringer (Archer, 1982, s. 10). Dette medførte dog begyndende pædagogiske diskussioner mellem interessegrupper, der søgte forskellige input, processer og output i relation til uddannelse, hvilket er kendetegnede for opbygningsfasen. Forudsætningerne for opbygningsfasen er derfor en konflikt mellem mindst to dominerende samfundsgrupper, som vil have kontrol over uddannelserne. I Danmark var grundlaget for skoleloven i 1814 eksempelvis en diskussion mellem reformivrige oplysningsmænd og religiøs konservatisme, der repræsenterede de to poler i den skolekommission, som blev nedsat i 1789 (Jørgensen, 2017).

Netop de pædagogiske diskussioner begynder i Danmark i slutningen af 1700-tallet, hvor interessegrupperne på dette tidspunkt var domineret af den prote-

⁸ Dog er kirken på det tidspunkt nært tilknyttet staten.

stantiske kirke, forskellige fremvoksende byerhverv, det nye borgerskab i byerne samt landbruget, som var repræsenteret politisk af Venstre. I 1739 og 1740 blev de første statslige skolelove vedtaget, som indførte regulær undervisningspligt for den brede befolkning. Formålet var, at børnene skulle blive gode kristne og nyttige borgere, men der var ingen krav til skolegangens længde og lærernes kvalifikationer var begrænsede (Løgstrup, 2011). I sidste halvdel af 1700-tallet begyndte en udbredelse af pædagogisk litteratur, nye skolebøger samt pædagogiske diskussioner, hvor filantropismen var dominerende og blev afprøvet både i fattigskolerne, men også på de adelige og kongelige godser. Baggrunden for en statslig reformering af skolen i 1814 var et ønske om at håndtere problemerne med fattige børn, som ingen skolegang havde samt et behov for at kontrollere de vildtvoksende skolereformer, som især eksisterede i hovedstaden. Desuden var en militærpolitisk motivation for uddannelse intensiveret, idet bønderne i løbet af 1700-tallet kom til at udgøre den primære del af soldaterne, hvorfor en opdragelse til loyalitet overfor fædrelandet var nødvendigt. Dette fokus blev yderligere forstærket af nye forståelser af borger- og fædrelandsbegrebet, hvor statsmagten så en interesse i at opdrage til fædrelandskærlighed og loyalitet over for kongen (Coninck-Smith og Appel, 2014, s. 128). Skoleloven af 1814 bliver, på trods af tidligere reformer, betragtet som den første egentlige skolelov i Danmark, hvor syv års undervisningspligt indføres gennem en landsdækkende lov for almueskolevæsenet. I årene forinden blev latinskolerne ligeledes reformeret til 'den lærde skole', men de forblev som en selvstændig skoleform indtil 1903, hvor de fik forbindelse med almueskolen i kraft af indførelse af mellemskolen (Jørgensen, 2017). Dette kan siges at være starten på kædesystemet, idet der blev skabt en sammenhæng mellem folkeskole, mellemskole og gymnasium. Gymnasiet var en udløber af latinskolerne og blev oprettet i 1620. Baggrunden var, at universiteterne klagede over elevernes manglende kundskaber, hvorfor kongen og rigsrådet besluttede at oprette gymnasier i en række stiftsbyer (Scocozza, 2005).

I denne fase fremanalyserer Archer, at der bliver brugt to bevidste strategier. Det *ene* er udskiftning, som består i at devaluere det eksisterende monopol ved at konkurrere på uddannelsesmarkedet, herigennem opbygge og opretholde nye skoler og rekruttere, uddanne og betale lærere for ansættelse. Uddannelseskontrol gennem udskiftning er udfordret af markeds konkurrence (Archer, 1982, s. 10). Det andet er restriktioner, hvilket involverer en juridisk proces for at fratage ejergrupperne deres faciliteter, ved at fordele bygninger, konfiskere pædagogiske midler eller udelukke undervisere. Ved restriktioner er målet legal overførelse af kontrollen. Det, som er vigtigt ved begge strategier, er, at de begge leder til uddannelsesopbygning, men samtidig fører de til to helt forskellige mønstre for vækst. Ved udskiftningsstrategien vil udviklingen føre til en ekspansion med det samme. Ved restriktioner vil der i første omgang

ske en tilbagegang i udviklingen, men derefter vil ekspansionen ske hurtigere. Danmark var primært præget af udskiftningsstrategier.

Sammenfattende viser Archers analyse af opbygningsfasen tre væsentlige pointer i forhold til makroniveauets betydning: 1) Politiske magtkampe mellem forskellige interessegrupper er den drivende faktor for ekspansion. 2) Udbud er i højere grad end efterspørgsel den drivende faktor for ekspansion i uddannelsessystemet. 3) De to forskellige former for strategier fører til forskellige mønstre for ekspansionen. Disse pointer viser, ifølge Archer, at politiske indgreb er afgørende for udvikling, og dermed ser hun en svaghed ved teorier, som bygger på sammenhænge mellem uddannelsesekspansion og variable som BNP, urbanisering, politisk udvikling mm. Men omvendt har udviklingen også vist, at private aktører kan være årsag til ekspansion, som peger på betydningen af det private udbud af uddannelse, som en naturlig konkurrence. (Archer, 1982, s. 15).

5.3.2. Mikroaktørernes betydning i opbygningsfasen

Archers analyse af opbygningsfasen fokuserer på, hvordan uddannelse bliver udbudt af ikke-statslige interessegrupper. Selvom hun i denne periode ikke tillægger mikroaktører stor betydning for fremkomsten og udbuddet af uddannelse, så er hun opmærksom på, at mikroaktører også er væsentlige, idet uddannelser kræver deltagelse af elever. Det Archer betegner, som mikroaktører er enkelte individer, som elever og forældre, men også sammenslutninger af enkelte individer med samme interesser. Archer fremhæver, at der er nogle særlige karakteristika ved relationen mellem udbud og deltagelse, som er væsentlige i denne periode, men som dog ændrer sig radikalt i de næste faser (Archer, 1982, s. 17). Det *første* karakteristikum er, at mikroaktørerne blev konfronteret af en række bestemmelser, som var givet af de involverede interessentgrupper. Skolestrukturen og dens respektive definitioner af, hvordan dette er opbygget, blev givet til hele befolkningen, men de havde meget lidt at skulle have sagt i forhold til indhold, praksis eller mål og måtte forholde sig til det i den udbudte form, som enten kunne vælges til eller fra. Det *andet* karakteristikum er, at udbud skaber efterspørgsel i løbet af opbygningsfasen. Mikroniveauet var stærkt styret af private interessenter, som ikke blot tog beslutninger om de objektive uddannelsesmuligheder og ideologisk set definerede, hvordan uddannelse skulle opbygges, men også besluttede, hvem, der skulle optages. Det *tredje* karakteristikum er, at mikroaktører i løbet af opbygningsfasen agerer uden koordinering eller overordnet planlægning. De foretager, hvad Archer kalder *atomistiske* beslutninger. Dette fordi udviklingen var styret af de private interessenter, som alene havde magten til at bestemme, hvem der var deltagende, og hvem som var ekskluderet. Deres succes var

dog ikke automatisk garanteret, men de blev alligevel 'hjulpet' på den måde, at mikroaktører handler 'atomistisk'. Det *fjerde* karakteristikum i denne fase er, at makroniveauet har mere indflydelse end mikroniveauet (Archer, 1982, s. 18). Disse karakteristika ændrer sig i løbet af de næste faser.

5.4. VÆKSTFASEN

Vækstfasen betegner den periode, hvor der er etableret et statsligt uddannelsessystem, og det begynder at brede sig ud over det primære niveau. Uddannelsessystemets strukturer udvikler sig forskelligt på tværs af lande, men der er også nogle pointer, som er generelle for de statslige systemer. I Danmark vil jeg vurdere at vækstfasen løber fra ca. 1850-1950. Det, at der er etableret et uddannelsessystem, ændrer på interaktionerne på både mikro- og makroniveau og en ny aktør, professionerne får ligeledes en rolle at spille. Til sammen får det konsekvenser for de mekanismer, som producerer vækst i uddannelsessystemet.

På makroniveau gav magtkampene nu plads til forhandlinger, som blev den primære måde at skabe forandring på (Archer, 1982, s. 23). Den 'atomistiske' natur på mikroniveauet blev erstattet af samarbejde mellem individer, som var i samme position, og som gruppe handlede på samme måder. Enslignende reaktioner fra grupper, som er i samme positioner, giver samlet set en stærk effekt. Samarbejdet blev muligt, fordi der nu var etableret et nationalt statsligt uddannelsessystem med nogle synlige rammer for hvem, der skulle gå i skole hvornår og hvor længe og med hvilket indhold, som forskellige interessegrupper nu kunne forholde sig til (Archer, 1982, s. 24). Et eksempel på interessegrupper, som fik betydning i Danmark, var højskolebevægelsen og friskolerne, som opstod i midten af 1800-tallet. Dette var et direkte opgør mod almueskolen, der af Grundtvig og Kold blev set som reaktionær og undertrykkende pga. både didaktikken, den strenge disciplin og kristendommens dominans (Gjerløff og Jacobsen, 2014).

I Danmark blev skolen i kraft af grundlovens indførelse gjort til en politisk kampplads, dog førte det i sig selv ikke til afgørende reformer af skolen, men over en længere periode frem til århundredeskiftet, fandt der betydelige holdningsændringer sted. Flere grupper begyndte at interessere sig for skolen og herunder at øge adgangsmulighederne fra grundskolen til videre uddannelse. Det gjaldt blandt andet ønsket om en offentlig enhedsskole for 'folket', som af Venstre og Konservative blev set som en markering af et nationalt sammenhold og for socialdemokratiet og arbejderbevægelsen, som en anerkendelse af de laveste samfundsklasser (ibid, s. 81–83). Også indførelsen af mellemskolen i 1903 blev til i kraft af pres fra flere interessegrupper. Blandt andet arbejdsgiverne, som ønskede et højere uddannelsesniveau inden for de 'reale' fag,

forældre, som ønskede at ruste deres børn til samfundsmæssige forandringer samt pres fra de private uddannelsesinstitutioner i byerne, som kunne sikre økonomien ved at tilbyde elever mellemskoleeksamener (ibid, s. 75–76).

5.4.1. Forhandlinger om uddannelser på makroniveau

Archer peger på, at der findes tre typer af forhandlinger, som kommer i spil i forhold til væksten i uddannelse, og som er afgørende for den ekstremt høje vækst. De tre forhandlingsprocesser finder sted samtidig og forstærker hinanden. Disse forhandlinger, vurderer jeg, gælder både i vækst- og inflationsfasen samt frem til i dag, hvorfor nyere eksempler kan inddrages.

Den *ene* er situationer, hvor eksterne grupper forhandler direkte med systemet for nye eller ekstra uddannelser i bytte for ressourcer, som er økonomisk brugbare, dvs. som især kan bidrage til vækst. Eksterne forhandlinger er, ifølge Archer, især noget, som viser sig i de afsluttende dele af uddannelsessystemet. Et nyere eksempel kan være erhvervsorganisationernes krav om nye IT-uddannelser, hvor det blandt andet har været angivet, som et problem at IT-uddannelserne var for korte og ikke kvalificerede de studerende godt nok til at kunne matche arbejdsmarkedets krav (Blicher, 2002). Men IT-branchen har også agiteret for ændringer i reformer på både folkeskoleniveau og gymnasieniveau for at øge elevernes kompetencer og interesser for IT med henblik på at få flere studerende til at søge om optagelse på IT-uddannelser (Breinstrup, 2016; IT-branchen, 2016). Det *andet* er interne initiativer, hvor professionelle lærere forhandler større bevillinger og mere autorisation, som matcher deres voksende ekspertise. Et eksempel på dette kan være det voksende udbud af universitetsuddannelser, hvor universiteterne ansøger om at få akkrediteret nye uddannelser, som kan matche de ansattes forskningsområder, hvilket er nødvendigt, idet forskernes stillinger delvist finansieres af uddannelsesaktiviteter (fx P. Rasmussen, 2014). Det *tredje* er politisk styring, som involverer forhandlinger af forandringer via centrale eller lokale politiske autoriteter. I en dansk sammenhæng er dette en hovedmekanisme, og det er en forhandlingsform, som har mere radikale konsekvenser end de to andre. Et eksempel kan være politiske krav om nye fag, som har præget de fleste gymnasiereformer, men også helt nye uddannelser på ungdomsuddannelsesområdet, fx hf, htx og eux. I Danmark har der været tradition for politiske stridigheder omkring uddannelse gennem de seneste 100 år. I den første lange periode gjaldt det diskussioner og reformering af folkeskolen og ungdomsuddannelserne og i høj grad forholdet imellem disse. Mens debatten om de videregående uddannelser først har taget til i nyere tid (Hansen, 2011, s. 61).

Dette er dog nogle processer, som varierer i forhold til det strukturelle system og i forhold til adgang til fordeling af ressourcer i samfundet. Hver af disse

forhandlingsprocesser har, ifølge Archer, ført til systematisk vækst af forskellig karakter i det tyvende århundrede (Archer, 1982).

5.4.2. Bevidsthed om uddannelsens muligheder

Det, at beslutningerne ikke længere har atomistisk karakter, men er ensrettede, får konsekvens for størrelsen af uddannelsessystemet, som på dette tidspunkt er stort nok til at påvirke befolkningen som helhed og bliver en vigtig årsag til systemændringer. Det lovgivende niveau afgrænser dog kategorier, som fx skolealder og adgangskrav og skaber forskellige livschancer til socialgrupperne, men de ensrettede handlinger fører til samlede effekter. De er samlede fordi, grupper på mikroniveau prøver at forme systemet, dog ikke bevidst, men deres samlede respons til det nye nationalstatslige uddannelsessystem skaber situationer, som man ikke har set tidligere.

Archer fremhæver, at der er to vigtige forskelle, som adskiller denne periode fra den foregående fase. Det *ene* er, at mikroaktører begynder at få en vis viden om og interesse for uddannelse. Uddannelse er blandt befolkningen blevet et relevant spørgsmål selv inden uddannelse blev obligatorisk. Et *andet* forhold er, at eleverne er nu skolede på et grundniveau og deres beslutninger er betingede af, at de nu har uddannelse, hvilket er universalt for de yngre årgange. Som socialgruppe er de, som har uddannelse, bogstaveligt talt stillet anderledes end resten af deres årgang, og deres kollektive handlingsmønstre bliver ikke de samme igen. Archer nævner, at dette kan forekomme banalt, men konsekvenserne af dette faktum er vidtrækkende, fordi det nu er veldokumenteret at 'ligeegyldigheden' for uddannelse er forsvundet, idet der hurtigt viser sig en mærkbar tendens til stigende forventninger. Det, at have fået noget uddannelse, har en høj sammenhæng med, at ville have mere (Archer, 1982, s. 36).

5.4.3. Kædesystemet bliver indført

Archer mener, det det er indlysende, at uddannelsesmuligheder ud over et obligatorisk niveau skal være mulige, hvis en vækst skal forekomme, for ellers vil en ekspansion kun afspejle demografiske opsving. Disse muligheder forandrede sig som et resultat af de politiske handlinger. Uddannelsesudbuddet blev større, og nogle af uddannelserne gav adgang for nye befolkningsgrupper. I denne periode begynder systemet, delvis pga. efterspørgsel, at tilbyde flere muligheder efter grundskolen (sekundært niveau), hvilket fører til forandringer. I Danmark startede denne indlemning af nye befolkningsgrupper allerede i starten af år 1900, hvor gymnasieuddannelsen blev gjort mere rummelig. Dels ved en grendeling af gymnasiet i alment skoleloven af 1903, hvor

det blev muligt at tage en studentereksamen enten inden for det naturvidenskabelige, moderne sprog eller de klassiske sprog (Gjerløff og Jacobsen, 2014, s. 76). Dels ved at piger fik større mulighed for at komme i gymnasiet (Rasmussen, 1998, s. 155). Betegnelsen 'almenskolelov' henviste til at skolen blev gjort almen; et tilbud til alle. Men loven åbnede ligeledes for en adgang til videreuddannelse ved indførelse af mellemskolen, som skulle binde grundskolen sammen med gymnasiet (Gjerløff og Jacobsen, 2014, s. 76). Senere er gymnasieuddannelsen løbende blevet gjort mere rummelig særligt ved indførelsen af hf i 1966, som sikrede at befolkningen på et senere tidspunkt kunne få en studentereksamen (Studieplansudvalget for hf, 1967). Den større adgang til gymnasiet skyldes også, at mellemlange videregående uddannelser enten formelt eller reelt krævede en gymnasieuddannelse som adgangskrav til bl.a. sygeplejerske og læreruddannelsen, som særligt gjorde at flere piger søgte stx eller hf.

5.4.4. Uddannelse giver beskæftigelsesmuligheder

Archer fremhæver, at den største tendens i vækstfasen er den stigende positive opfattelse af uddannelse, som sker gennem tre faktorer (Archer, 1982, s. 38).

For det *første* intensiveres den instrumentelle motivation af den objektive udsigt til større jobsikkerhed og bedre lønninger. Idet der opstod et større udbud af uddannelse efter folkeskoleniveau, så fik de unge flere valgmuligheder og flere unge benyttede sig af at gå videre i uddannelse. Archer peger her på, at det primært er de 'kvikke', som går videre i uddannelse, hvilket gør det mindre attraktivt for arbejdsgiverne at rekruttere blandt ufaglærte unge. Hun hævder, at det fører til, at arbejdsgiverne begynder at rekruttere blandt unge, som har mere uddannelse end grundskolen for at få værdi for pengene. Dette betyder, at unge med yderligere uddannelse end grundskolen får beskæftigelsesfordele og samtidig bliver andre muligheder for mobilitet lukket ned, særligt for fremme via jobbet. Archers pointe må dog siges at være konjunkturafhængig, hvor (ungdoms)arbejdsløsheden historisk set har vist sig været svingende. I 1960'erne, hvor der var arbejde nok, kan det eksempelvis nævnes, at der var problemer med at få unge til at tage mesterlæreuddannelsen, da de unge hurtigere kunne komme til at tjene penge ved korterevarende uddannelse (Sigurjonsson, 2010, s. 84).

Uddannelse bliver den normale vej til beskæftigelsesmuligheder og et normalt krav ved ansættelse. Objektivt set fik gruppen, som fortsatte i uddannelse modsat gruppen, som forlod uddannelse efter grundskolen, flere økonomiske muligheder sammenlignet med, hvad der gjorde sig gældende i opbygningsfasen. Archer mener, en del af forklaringen ligger i, at aktørerne godt selv var

klar over at dette, hvilket betød, at de fortsatte i uddannelse. Erik Jørgen Hansen taler i denne forbindelse om at 'de blåstemplede færdigheder' har været et redskab til at opbygge de klassiske akademiske professioner (læge, advokat, ingeniør mm.), og at monopoliseringen af disse arbejdsfunktioner gennem eksamensbeviser har været medvirkende til uddannelsesekspansionen. Dels fordi professionernes høje lønninger og prestige har fået andre professioner til at stile efter en lignende professionalisering af deres egne erhverv gennem uddannelse. Og dels fordi, der blandt de allerede etablerede professioner foregår en yderligere opdeling i specialer og krav om efteruddannelse til jobfunktioner, som tidligere ikke var nødvendigt (Hansen, 2011, s. 56). Dette må siges at være en fortsat proces, som ikke kun foregår i vækstfasen, men også i inflationsfasen og konkurrencefasen på alle niveauer. Flere ufaglærte erhverv, som fx rengøring og lastbilchauffør er i dag etableret som erhvervsfaglige uddannelser, og i den anden ende af uddannelsessystemet ses der nu krav om ph.d.-titler for at kunne varetage specifikke stillinger, både på forskningsinstitutionerne, men også i erhvervslivet.

For det *andet* er alle aktører nu selv blevet formet af uddannelse i en længere periode. Dette gør, at professionerne omhyggeligt har positioneret sig kulturelt gennem formel uddannelse og indirekte devalueret andre vidensformer end deklarativ viden, som falder ved siden af formelle definitioner af uddannelse. Det kunne fx være færdigheder eller impressionistisk viden (jf. Bereiter afsnit 3.4.2). Lærere er særligt succesfulde i denne sammenhæng og er derfor betydningsfulde for denne motivation.

Men en anden faktor spiller også ind; nemlig at information om uddannelse nu blev medieret gennem systemet, altså de professionelle (lærerne) og strukturerne. Lærere vil generelt opfordre deres elever til at fortsætte i uddannelse. Men Archer fremhæver også, at lærernes professionelle engagement for elevernes udvikling kan bidrage til at skabe en overdreven myte om de muligheder uddannelse giver, hvilket ikke altid stemmer overens med de reelle muligheder, som knytter sig til forskellige uddannelser, veje eller sektorer. Da det sociale miljø tildeler forskellige elevkategorier varieret adgang til information om de bedste skoler og de mest fordelagtige veje, er det en mangelfuld tolkning af myten (Archer 1982, side 38).

Netop Archers pointe om, at lærere generelt gerne vil have deres elever videre i uddannelsessystemet, peger Erik Jørgen Hansen på, er en af årsagerne til, at der skete en kraftig stigning i adgangen til gymnasiet i Danmark efter folkeskolereformen i 1958. I kraft af afskaffelsen af mellemskolen blev egnethedsvurderingen ændret fra primært at blive varetaget af gymnasielærere (de modtagende) til primært at blive varetaget af folkeskolelærere (de afgivende). Erik Jørgen Hansen hævder, at lærere på det afgivende niveau er mere interesserede i, at få deres elever videre i uddannelse end lærere på det modtagende niveau,

som har mere fokus på, at de modtagene elever har de faglige forudsætninger, som lærerne forventer eller er vant til. Denne formodning understøttes af forskning og den offentlige debat, som viser, at lærere på alle modtagerniveauer også i dag har en tendens til at beklage sig over de nye studerendes forudsætninger (Politiken, 2011; Juul, 2016). E. J. Hansen har vist, at der skete en ændring efter loven i 1958 ved at udregne selektionsprocenten, som er den procentvis andel af elever, som bruger deres adgangsgivende folkeskoleeksamen til at søge ind på gymnasiet. Fra starten af 1900-tallet og frem til starten af 60'erne lå selektionsprocenten på omkring 20 % og fra slutningen af 1960'erne og op gennem 1970'erne ændrede denne sig til omkring 40 % (Hansen, 1982, s. 209, 2011, s. 185). Dvs. dobbelt så stor en procentdel af de unge, som fik den adgangsgivende eksamen, valgte efter denne ændring i loven at fortsætte på gymnasiet. Hansen peger ligeledes på, at den store stigning i antallet af elever, som fik adgang til gymnasiet i 1960'erne og 1970'erne, også skyldtes, at flere elever på det tidspunkt gennemførte det adgangsgivende niveau (realeksamen).

For det *tredje* har der været en dominerende tendens til at tillægge mere værdi til uddannelse, fordi man gennem dette kan opnå politiske mål, fx valgret, nationalt sammenhold og lighed mellem køn. I en dansk kontekst har man i den forbindelse særligt vægtet uddannelse, som et middel til at skabe nationalt sammenhold (medborgerskab) i første halvdel af 1900-tallet og demokratisk dannelse efter anden verdenskrig (Hermann, 2007; Pedersen, 2011). Men lighed mellem køn har også været flittigt brugt som et uddannelsespolitisk argument (fx Kvindekommissionen, 1968).

5.4.5. Samfundsklasserne får fokus på lige muligheder

I vækstfasen begynder de forskellige samfundsklasser at blive opmærksomme på mulighederne ved uddannelse. Ifølge Archer er den mest almindelig orientering for samfundsklasserne at forsøge at bevare deres position ligegyldigt, hvor man er placeret i hierarkiet, og dermed forstærkes processen. Strukturelle forhold og social lagdeling får den betydning, at de samlede effekter følger klasseskel (Archer, 1982, s. 39). På den *ene* side ønsker arbejderklassen mere uddannelse, men før indførelsen af et sekundært og tertiært uddannelsesniveau, var de positionerede i den grundlæggende del af skolesystemet. Resultatet var derfor, at man pressede de nederst placerede elever opad, hvilket gjorde at grunduddannelsen voksede sig større ved at den blev udvidet i toppen. I Danmark skete det ved, at flere forblev i skolen ud over de syv år og ved at udskyde delingen af eleverne i folkeskolen.

Det giver ifølge Archer problemer på politisk niveau, hvor man er nødt til at gå på kompromis ved at forsøge at beskære og integrere på samme tid (Ibid,

s. 39). Det væsentlige kompromis, som bliver effektueret i de fleste lande, tager afsæt i, at arbejderklassen går efter at få mere uddannelse, før det bliver givet til dem. Det politiske niveau må derfor begrænse det ved ringere tilbud. Et eksempel på dette i en dansk sammenhæng var indførelsen af den eksamensfrie mellemskole i år 1937, som blev indført med et erhvervssigte (Lov om Folkeskolen, 1937). Et andet eksempel kan være lærlingeloven fra 1956, som forkortede læretiden og øgede specialiseringen med henblik på at få flere i uddannelse og hurtigere ud på arbejdsmarkedet. Dette fik dog den slagside, at det skabte en polarisering mellem kortuddannede arbejdere og mere teoretisk uddannede mellemledere. Denne kritik var også medvirkende til senere indførelse af efg-reformen (Sigurjonsson, 2010, s. 84–85). Denne inddæmning er, ifølge Archer, dog langt fra perfekt, da hele klasser nægter at acceptere disse midlertidige løsninger og bliver ved med at presse opad gennem voksenuddannelsesordninger og senere videregående uddannelse, hvilket er repræsenteret ved endnu et pres. Dette sker ofte med hjælp fra professionelle, fx i de eksamensfrie mellemskoler, hvor lærerne gik efter at få eleverne til at tage eksamensmellemskolen (Archer, 1982, s. 39). Den frie mellemskole blev allerede afskaffet igen i 1958, da den ikke blev en succes pga. for lille tilgang og en generel kritik af, at man ud fra kundskabsprøver allerede delte eleverne i 11 års alderen (Kildeintroduktionen til: Lov om Folkeskolen, 1937). Dermed er eleverne ikke længere isoleret fra at komme i videre mod gymnasiet. Archers pointe er, at presset for øgede uddannelsesmuligheder fører arbejderklassens repræsentanter ind i samarbejde med de uddannelsesprofessionelle. Det forandrer arbejderklassens forståelse af uddannelse, væk fra den enkle og instrumentelle tilgang (Archer, 1982, s. 39). Altså uddannelse er ikke længere noget man blot tager for at lære anvendelige færdigheder, men det er også noget man tager for at kunne indtage en bedre position i samfundet.

På den *anden* side ønskede middelklassen den 'bedste' uddannelse, hvilket ligeledes resulterede i en presset situation for politiske beslutningstagere, idet det skabte et påtrængende behov for handling. For middelklassen var det vigtigste at skubbe opad i systemet, og de samlede effekter faldt på de lange videregående uddannelser. Ifølge Archer har mange en fastlåst traditionel opfattelse af prestige, og hvad der definerer uddannelse i deres søgen efter at få det bedste. Det skaber to typer af udfordringer. Det *ene* er at videregående uddannelser, som fortsat er præget af traditionel elitær kultur, udvides til at uddanne flere. Men det giver visse udfordringer at forsøge at presse mange igennem, da nogen bliver tabt/frasortet. Den *anden* udfordring er, at det taler imod forsøg på modernisering af uddannelserne mod mere erhvervsrelevante uddannelser, hvilket nogle erhvervspolitiske stemmer så som ønskeligt i sig selv eller på det tidspunkt, som nødvendigt for at rationalisere ekspansionen (ibid, s. 39).

Ifølge Archer er de samlede effekter af handlingerne på de to aktørniveauer; en forøgelse af differentieringen og specialiseringen over tid. Grundskolen bliver til den forberedende uddannelse, og ungdomsuddannelserne er det næste, som følger dette mønster. Dette har følgevirkninger på det politiske niveau. For det *første* fokuserer eksterne aktører ikke længere på grundskolen, men på andre afslutningsniveauer i uddannelsessystemet. Dette aflaster presset på de lavere niveauer og fratager dem for krav om mere intern udvikling. Det *andet* er, at man bliver man opmærksom på, at politisk handling i høj grad fostrer ekspansion og derfor bliver de centrale og lokale autoriteter i slutningen af vækstfasen konfronteret med krav om regulering og rationalisering af væksten (ibid, s. 40).

Mikroaktører i form af elever og studerende handler imidlertid ikke altid, som politikerne ønsker, hvilket indikerer, at makroniveauet ikke kan kontrollere udviklingen. Gennem vækstfasen, men også i inflationsfasen og frem til i dag, er der i Danmark set flere eksempler på, at studerende udnytter de institutionelle muligheder, som bliver skabt, til at agere anderledes end politikerne havde tilsigtet. Det kan for eksempel være de mange, som fik adgang til gymnasiet og hf i 1960'erne, som brugte deres eksamen til at blive optaget på universiteterne og derved skabte en uventet ekspansion. Dette skyldtes blandt at adgangskravene var lavere på universiteterne end på professionsuddannelserne. Hf uddannelsen er også blevet brugt anderledes end tilsigtet, da den blev oprettet med henblik på at ufraglærte borgere, som ikke havde en studentereksamen mulighed for at kvalificere sig til læreruddannelsen og andre mellem lange uddannelser, men uddannelsen er primært blevet brugt som et alternativ til gymnasiet i direkte forlængelse af tiende klasse (Lindstrøm, Simonsen og Katznelson, 2008; EVA, 2015).

5.4.6. Statuskonkurrencemodellens betydning

Ifølge ovenstående distinktion mellem arbejderklassen og middelklassens mikroaktører, mener Archer, at nogle har fundet det oplagt at anvende statuskonkurrence-modellen, altså en forklaring, hvor arbejderklassen søger uddannelse for at indhente middelklassens status, og hvor middelklassen søger yderligere uddannelse for at opretholde forspringet. Archer tager ikke afstand fra denne forklaringsmodel, men hun tager forbehold, fordi den ikke tager højde for de strukturelle betingelser (Archer, 1982, s. 41).

Ifølge Archer er det vigtigt at skelne mellem efterligningsmotiver og eksistensen af strukturelle forhold og deres mulighed for realisering, som var fraværende i det meste af vækstfasen. Helt konkret var det præcis den strukturelle mangel på overgang mellem grundskole og ungdomsuddannelser igennem det meste af perioden, som ifølge Archer, gør denne teori uanvendelig på dette

tidspunkt i udviklingen. Og selv da de første spæde muligheder for overgange blev etableret, var der ikke mange, som benyttede det. I en dansk sammenhæng kan det ses på statistikken; selvom mellemskolen i 1903 banede vejen for en overgang mellem folkeskole og gymnasium, så var det først i 1960'erne at antallet af studenter virkelig tog fart (jf. tidligere afsnit 5.1.1). Det samme mønster gør sig gældende for antallet af immatrikulerede på universiteterne, hvor der i hele anden halvdel af 1800-tallet var decideret stilstand og først efter en mindre nedgang lige efter Anden Verdenskrig begyndte tallet at vokse betydeligt (Gymnasieskolen, 1990). Archer peger på, at statusdynamikker først begynder, når der er etablerede og differentierede alternativer på sekundært uddannelsesniveau, hvilket er en vigtig strukturel forudsætning for, at statuskonkurrenceteorien kan fungere.

5.5. INFLATIONSFASEN

Inflationsfasen adskiller sig særligt fra vækstfasen ved, at uddannelsessystemet har vokset sig så stort, at det som social institution får en stigende selvstændighed og en faldende regulering fra andre parter af samfundet. Samtidig kommer der et markant fokus på lige muligheder i uddannelsessystemet, hvilket får betydning for den måde mikroaktører agerer. Disse to faktorer betyder, at både det politiske niveau og eksterne interessenter får mindre magt. Inflationsfasen vurderer jeg til at foregå i Danmark ca. fra 1960 til 1990.

5.5.1. Professionernes rolle i inflationsfasen

Samtidig med at størrelsen af uddannelsessystemet er øget, er det samme sket for omfanget af den interne inflation. Disse forandringer er ifølge Archer det *morfogenetiske* produkt af vækstfasen. For det *første* har omfanget af uddannelse gjort, at systemet er blevet en større og større arbejdsgiver for sig selv og professionel reproduktion bliver derfor en stor opgave for systemet. For det *andet* er systemet blevet en større og større modtager af sine egne produkter, fordi uddannelse er vokset i længden, og har fået et kædesystem. Tilsammen har disse forandringer betydet en øget selvbestemmelse, som ikke har været særligt betinget af politiske og økonomiske forhold (Archer, 1982, s. 44).

Ifølge Archer kom der i denne fase færre forstyrrelser udefra, hvilket gav plads til, at professionerne kunne opbygge en parallel selvregulering. Dette skyldtes et gradvist tab af differentiering på grundskoleniveau, hvilket blev set som en konsekvens af etablering af uddannelse på ungdomsuddannelsesniveau og videregående uddannelse. Efterspørgslen flyttede sig derfor til et nyt afsluttende niveau i uddannelsessystemet og dermed blev den professionelle frihed større på det 'forladte' niveau. Det lettede dog ikke den overordnede afhængighed

af politiske beslutninger eller hård styring af økonomien på videregående uddannelsesniveau.

Det, som radikalt forandrer sig inden for det interne system, er den kommunikative transaktionsproces. Der er ifølge Archer tre sammenhængende hovedimplikationer for ekspansion ved en kommunikativ forandring. Den *første* konsekvens er, at akademikere nu ikke blot er tilknyttet deres lokale institution, men har et internationalt netværk blandt andre akademikere. På denne måde vil nye discipliner, specialer og sammenslutninger formere sig hastigt på videregående uddannelsesniveau. For det *andet* betyder forandringerne, at nye akademiske idéer hurtigere kan få betydning i praksis. Det bliver taget nye initiativer, som ny 'matematik' ny 'naturvidenskab', nye temaer og nye metoder. Elever på højere uddannelsesniveauer bliver tilbudt flere muligheder og flere emner, samt mere relevans, og der eksisterer allerede steder for dem, hvor de kan forfølge disse emner mere. Et eksempel på mængden af uddannelsesmuligheder er, at der i dag findes knap 1.500 videregående uddannelsesudbud og næsten 900 indgange til det videregående uddannelsessystem i Danmark (Kvalitetsudvalget, 2015, s. 15). For det *tredje* udvikler denne ekspansion af uddannelsesmæssig viden sig gradvist til et større og større område inden for den offentlige sektor, som skaber en indbyrdes afhængighed mellem uddannelsessteder, som kan uddanne, certificere og videreuddanne. Fx social service, administration, planlægning, sygepleje og journalistik.

5.5.2. Sammenhæng mellem arbejdsmarkedet og uddannelse

Ifølge Archer vedrører den voksende transaktionelle akademiske viden direkte eksterne interessegrupper, som i mindre grad kan stille krav om specifik service i bytte for ressourcer. De sofistikerede efterspørger forskning og udviklingsopgaver, hvor de selv kan blive en del af det transaktionelle netværk, som genererer endnu mere udvikling i toppen af systemet. De mindre sofistikerede parter får en øget tendens til at lade deres krav diktere af akademikere.

Kollektivt set har de eksterne interessegruppers strategier, ifølge Archer, givet dobbelt bagslag. På den ene side har deres samarbejde om at udvikle det videregående uddannelsesniveau givet dem for mange veluddannede studerende, som koster og kræver for meget. På den anden side, de har forsømt at være opmærksomme på at varetage deres interesser i forhold til de lavere niveauer. Dermed har de overladt disse niveauer til de professionelles definitioner – formentlig pga. økonomi – som har betydet, at deres kortuddannede arbejdere er et produkt af de professionelles definitioner af god undervisning. De færdiguddannede har været uddannet ud fra en progressiv pædagogisk forståelse af undervisning, hvilket kan skabe et modsætningsforhold mellem arbejdsmarkedets ønskede kompetencer og de kompetencer, som de studerende står

med efter endt uddannelse. Dette kan der korrigeres for ved at gå tilbage til kompetencebaseret uddannelse, men som interessegrupperne i praksis er nødt til at korrigere for gennem videreuddannelse. Her kan de eksterne interessegrupper stå i et dilemma, for hvis systemet vil tilbyde denne uddannelse gratis, som videregående uddannelse, så vil resultatet af utilfredsheden ikke føre til erhvervsmæssig efteruddannelse, men snarere uddannelsesekspansion, skønt det ikke nødvendigvis er løsningen (Archer, 1982, s. 46). Archer mener på dette tidspunkt, at udviklingen i uddannelsessystemet har mistet forbindelsen til arbejdsmarkedet.

Her vil jeg dog hævde, at Archer er for kategorisk i forhold sin kritik af forholdet mellem uddannelse og arbejdsmarked. Nok kan det diskuteres, om mere uddannelse altid fører til udvikling og vækst. Dette har Hansen, som tidligere nævnt, også rettet sin kritik mod i forbindelse med sine forbehold over 'Human Capital'-teorien (Hansen, 2011, s. 44). Men om det primært er positivt, at uddannelse er tæt knyttet til arbejdsmarkedet, er et andet spørgsmål, som i nyere tid har optaget dele af uddannelsesforskningen i forlængelse af det stærke politiske fokus på *employability*. Her har der hovedsageligt været rettet en politisk kritik mod teoretiske – og primært humanistiske – universitetsuddannelser, hvor der peges på et mismatch mellem uddannelsernes indhold og arbejdsmarkedets efterspørgsel. Dette er blandt andet nedsættelse af Udvalget for Kvalitet og Relevans i Videregående Uddannelse et udtryk for (Kvalitetsudvalget, 2015). Flere uddannelsesforskere er dog skeptiske over for, hvorvidt man forskningsmæssigt kan påvise, om det er generiske eller specifikke kompetencer, som fører til vækst, og om man i det hele taget kan forudse fremtidige kompetencebehov. Bjerre og Dorf peger i en analyse på, at det ikke er uproblematisk at forsøge at styre universitetsuddannelserne mod arbejdsmarkedets behov. Dels viser erfaringer, at det ikke nemt, hvilket de eksemplificerer med læreruddannelsen, hvor man gennem utallige reformer har forsøgt at skabe en balance mellem teoretisk fundering og praksisorientering, samtidig med, at det paradoksalt nok viser sig at være en af de professioner, hvor man ser de største udfordringer ved koble teori og praksis (Dorf og Bjerre, 2015; Kvalitetsudvalget, 2015). Historisk set har netop denne uddannelse i slutningen af 1800-tallet været overladt til forskellige eksterne aktører, hvilket førte til et katastrofalt fald i kvaliteten (Hopmann, 2006). Ydermere stiller Dorf og Bjerre spørgsmålstejn ved, om det ikke er i samfundets interesse og i sidste ende også virksomhedernes, at universitetsstuderende lærer generiske kompetencer frem specifikke. Dels er Dorf og Bjerre skeptiske over for, om arbejdsgiverne overhovedet er i stand til at forudse deres fremtidige kompetencebehov, og dels peger de på, at udgangspunktet *'for at tænke nyt, være kreativ og innovativ er, at man har forudsætninger for at anlægge an-*

derledes, men kvalificerede perspektiver på arbejdsstedets forskellige produktive, organisatoriske og ledelsesmæssige processer' (Dorf og Bjerre, 2015). I denne sammenhæng peger Michael Young på at 'generelle' kompetencer netop bygger på en specialiseret og domænespecifik teoretisk viden, som tilgæns gennem uddannelse (Young, 2007, 2010). Ovenstående diskussion siger dog ikke noget om, hvorvidt for få eller for mange tager for lange uddannelser, men peger blot på, at behovet for højtuddannede med generiske kompetencer er til stede, og at dette ikke absolut er foreneligt med en tæt tilknytning til arbejdsmarkedet.

5.5.3. Uddannelse bliver uundgåeligt

Archer påpeger, at de individuelle aktører i inflationsfasen både er ofre for og årsag til ekspansionen gennem deres kollektive respons til systemet. I inflationsfasen blev uddannelse en nødvendig forpligtelse og udviklingen må derfor ses som en 'naturlig' reaktion. Da uddannelsessystemet startede sin vækst, voksede fordelene ved at tage uddannelse, fx gennem højere indkomst blandt dem, som tog uddannelse sammenlignet med dem, som ikke gjorde. Men idet flere og flere tager uddannelse, mistes fordelene. Dog får det den betydning, at dét ikke at gennemføre en uddannelse pludselig bliver en belastning. Systemets vækst over tid markerer et skift fra distribution af sociale fordele til distribution af sociale ulemper. Dette er, ifølge Archer overvejende et produkt af systemisk vækst og er ikke reflekteret i forhold til, hvordan arbejdsmarkedet agerer.

Almindeligvis bliver budskabet til de unge et mix mellem dét, at der er fordele ved en længere skolegang, som blev markeret i vækstfasen, og dét at der er en risiko ved at havne uden for uddannelse, som blev tydeligt i inflationsfasen. Ifølge Archer er middelklassen dog generelt hurtigere til at indrette sig i forhold til udviklingen og indser nødvendigheden af at blive ved med at få uddannelse gennem overbygningsuddannelser, efteruddannelse og specifikke arbejdsrelevante kurser. Kollektivt lærte middelklassen, at fordelene går til dem, som øger deres kompetencer i takt med, hvad der er normen. De ved, at der hele tiden kræves mere, og er særligt opmærksomme på uddannelser, som kan give jobmæssige muligheder. De lavere socialklasser fik samme budskab, men fordi kun et mindretal af arbejderklassen formåede at få fordele, blev succesen begrænset, og deres eksempel skævvred forståelsen for klassen som helhed. De var dog opmærksomme på, at mere uddannelse gav flere fordele, men når alle andre også tog uddannelse, ændrede det ikke på deres position (Archer, 1982, s. 51).

Ifølge Archer betyder ovenstående, at de unges motivation ændrer sig fra at ville uddannelse sig for at få fordele til, at ville uddanne sig for at undgå den

risiko, der er forbundet ved ikke at have uddannelse. Uddannelsesbeviset bliver ikke længere omtalt som noget særligt at have, men omvendt bliver dét ikke at have et uddannelsesbevis pludselig noget abnormt. Dette på trods af, at der ingen garanti er for, at man med en lang uddannelse får et arbejde eller bliver vurderet som 'employable' (Archer, 1982, s. 51).

I politiske sammenhænge bliver unge, som ikke får en kompetencegivende uddannelse også i stigende grad problematiseret i inflationsfasen i en dansk kontekst. I 1970'erne bliver begrebet 'restgruppen' første gang introduceret i Danmark, som en betegnelse for det mindretal af unge, som ikke fik uddannelse udover grundskolen og som ikke længere kunne forvente, at kunne klare sig 'godt' på arbejdsmarkedet, som tidligere ellers var muligt. Senere har definitionen af restgruppen ændret sig til at omfatte alle unge, som ikke får en kompetencegivende uddannelse. Dvs., at selv unge, som har gennemført har en studentereksamen, altså uddannelse på sekundært niveau, bliver en del af restgruppen (Hansen, 2011, s. 152). Dette bruges også i den politiske debat til at problematisere, det voksende antal studenter. Kritikken går på, at for mange unge – kaldet de 'ufokuserede studenter' – ikke bruger deres studentereksamen til at læse videre på tertiært uddannelsesniveau, og hermed hævdes det, at de både spilder deres tid og samfundets penge (fx Region Hovedstaden, 2013; Mainz, 2015).

Flere uddannelsesforskere taler om, at dette stærke fokus på, at få alle gennem uddannelse er med til at stigmatisere og ekskludere den gruppe af unge, som ikke kan eller magter at gennemføre en uddannelse (fx Pedersen, 2011; Görlich, 2016). Det stærke fokus på at mindske restgruppen hævdes også at have haft betydning for den stærke problematisering af erhvervsuddannelserne, som et sted for svage elever (Juul, 2012). Dog er der også andre bud på årsagerne til dette (udddybes i afsnit 7.1.1).

Archer hævder, at de unge har to muligheder, enten at køre med på ræset for at undgå risici eller at droppe ud. Rent faktisk forsøger de fleste unge at gennemføre uddannelse i håbet om, at det vil beskytte dem (Archer, 1982, s. 51). Dette ses i en dansk kontekst ved at 94 % af en ungdomsårgang (2014) rent faktisk søger uddannelse ud over det obligatoriske niveau, hvilket afspejles i ansøgningen til ungdomsuddannelserne (Undervisningsministeriet, 2014a).

Ifølge Archers analyse er det systemets vækst og den medfølgende opmærksomhed på uddannelsens fordele og risici blandt mikroaktørerne, som fører til unges stigende uddannelsesdeltagelse. I denne analyse er der ikke taget højde for samfundsmæssige forandringsprocesser, som også kan have betydning i denne fase. Den amerikanske sociolog Zdenek Suda, som er samtidig med Archer, hævder at den voksende uddannelsesdeltagelse også skal ses som et produkt af unges voksende uddannelsesønsker og uddannelsesmotivation,

som skyldes ændrede livsbetingelser (Suda, 1979). Ifølge Suda skyldes forandringerne, at flere og flere unge: 1) peger på arbejdets indhold som væsentligt frem for løn, 2) har tillid til egne evner til at gennemføre, 3) opfatter uddannelse som en ret, som samfundet skal garantere (Suda, 1979, s. 128). Rasmussen har i en dansk kontekst, ud fra Sudas fremstilling, lavet fem hypoteser for, hvad der er med til at ændre på unges uddannelsessøgning i denne periode. 1) I kraft af en kulturel frisættelse af uddannelsesønskerne har køn, klasse og geografi mindre betydning, 2) De hastige samfundsmæssige forandringer gør, at unge ikke kan orientere sig efter forældrenes uddannelse- og erhverv. Forældre ønsker derfor at sikre deres børn en solid uddannelse. 3) Velfærdspolitiske målsætninger i form af lighed (dette peger Archer som nævnt også på), 4) Servicearbejdet er vokset, her er ansættelsessikkerhed og advancement i højere grad knyttet til uddannelse, 5) Kvindernes position på arbejdsmarkedet er i stigende grad blevet i form af servicearbejde (Rasmussen, 1998, s. 159–160).

5.5.4. Makroniveauet får svært ved at styre udviklingen

Idet uddannelsesinstitutionerne blev mere autonome blev det, ifølge Archers analyse, begrænset hvordan og hvor meget, der politisk kunne styres, selvom der ofte er politiske ønsker herom (Archer, 1982). Et eksempel på hvordan dette er svært i en dansk kontekst er den nylige diskussion om placering af uddannelser i udkantsområder, hvilket trods politiske ønsker ikke kan lade sig gøre uden ønske og handling fra uddannelsesinstitutionerne selv (Lolle, 2014).

De kollektive magtkampe begyndte at foregå på et uddannelsesmarked, som var blevet meget stort og det begyndte at transformere de tre forhandlingsprocesser, som var årsager til de kontekstuelle forandringer i vækstfasen. Som tidligere nævnt er de tre forhandlingsprocesser følgende: 1) eksterne grupper, som forhandler direkte med systemet for nye eller ekstra uddannelser i bytte for ressourcer, som er økonomisk brugbare, 2) interne initiativer, hvor professionelle lærere forhandler større bevillinger og mere autorisation, som matcher deres voksende ekspertise, 3) politisk styring, som involverer forhandlinger af forandringer via centrale eller lokale politiske autoriteter.

Der er en markant tendens til, at de politiske 'noget-for-noget'-forhandlings-teknikker aftager. I forhold til professionernes forhandlinger er der en tendens til forandringer gennem den nævnte kommunikative forandring, mens de politiske indgreb mere får karakter af forsøg på tvangsregulering. Kun de eksterne interessegrupper bruger stadig 'noget-for-noget'-forhandlinger som den overvejende proces, når der skal opnås forandringer i uddannelsessystemet.

Ifølge Archer er de centrale autoriteter med ansvar for uddannelse givetvis lige så utilfredse med udviklingen som de eksterne interessegrupper. Ekspansionen er i deres perspektiv blevet bekostelig, er gået for langt og er blevet for fjendtlig over for politisk indblanding. Som en central autoritet ønskes derfor nedskæringer, rationalisering og regulering af væksten. Dette blev aktuelt i det danske uddannelsessystem i løbet af 1960'erne, hvor der i uddannelsessystemet, i lighed med resten af den offentlige sektor, blev påbegyndt en moderniseringsproces med henblik på at styre de offentlige udgifter. Det medførte en højere grad af økonomisk rammestyring af uddannelsesstederne, blandt andet i kraft af taxametersystemet (fx Gravesen, 2009, s. 45–48).

Ifølge Archer prøver de fleste regeringer på at spille en mere regulerende rolle, men set i et langt perspektiv har det vist sig, at diverse forsøg på at rationalisere og reducere ikke har været effektive. Archers pointe er, at selv de mest detaljerede centrale reformer ikke effektivt underminerer professionel autonomi. Et reelt stop af ressourcer ville dog kunne påvirke professionernes autonomi, men heri ligger et essentielt dilemma for staten, som kan frygte for tilbageslag og derfor går langsomt til værks (Archer, 1982, s. 48). Archer har formentlig ret i, at det har været svært at styre udviklingen, men om professioners autonomi kan tillægges, så stor betydning kan nok diskuteres, hvilket tages op i kapitlets opsamling. I en dansk kontekst, hvor der har været tradition for politiske magtkampe om uddannelsespolitikken, kan de interne kampe på det politiske niveau også tillægges betydning (fx Hermann, 2007; Pedersen, 2011).

5.6. KONKURRENCEFASEN

Archers analyse af uddannelsessystemets udvikling er lavet i 1972, og derfor strækker analysen sig ikke videre. Nogle af mekanismerne forsætter dog ud over det, som Archer betegner som inflationsfasen, det gælder eksempelvis mikroaktørernes opmærksomhed på, at uddannelse giver bedre beskæftigelsesmuligheder, professionernes store indflydelse, men også de tre forhandlingsteknikker, som fører til mere uddannelse.

I dette afsnit vil jeg fremhæve og uddybe to tematikker; *diskursen om globalisering og vidensamfund* og *fokus på retfærdighed i uddannelse*, som er særligt centrale for unges valg af ungdomsuddannelse.

5.6.1. Diskursen om globalisering og videnssamfund

Archer hævder i slutningen af sin analyse af inflationsfasen, at uddannelsessystemets vækst er, hvad ingen har ønsket, bortset fra professionerne. Dette

gælder både de professioner, som udbyder uddannelse, men også de professioner som gennem uddannelse har fået positioneret sig højt i samfundet. Med nutidens øjne kan det dog være svært at give Archer ret i, at et højt uddannelsesniveau i befolkningen er, hvad ingen har ønsket, hvilket de seneste 20 års massive politiske fokus på mere uddannelse modsiger. Imidlertid kan Archers analyse vise, at udviklingen ikke altid tager den drejning, som politikere ønsker, blandt andet fordi forsøg på politisk styring er afhængig af, hvordan både professionerne og mikroaktører (forældre/elever/interessegrupper) reagerer på dette. Dette skyldes, at uddannelsessystemets størrelse og rækkevidde har gjort, at det lever sit eget liv, og at udviklingen nu er styret af et pres fra flere interessenter; professioner, elever, forældre og politikere. Her viser det sig blandt andet, at det trods politisk indgriben er svært at lede eleverne ad de uddannelsesveje, som de politiske målsætninger angiver. Dette er søgningen til ungdomsuddannelserne et udtryk for, hvor der trods en bred vifte af muligheder er en stigende søgning mod stx. Dette har dog ikke afholdt skiftende regeringer fra ihærdigt at forsøge at lave en gennemgribende reformering det danske uddannelsessystem gennem de seneste 20-30 år, hvilket har været stærkt influeret af en transnational politisk dagsorden.

I udviklingen af denne transnationale uddannelsespolitik har EU har haft en central rolle (Dorf, 2018). Dette er sket gennem 'soft politics' (Caporaso og Wittenbrinck, 2006), som betyder, at ændringer ikke bliver foretaget gennem lovgivning og tvang, men gennem anbefalinger og retningslinjer som nationalstaterne kan vælge at følge. Den måde som EU får sin politik udbredt er gennem en række styringsredskaber, som fx udvikling af 'benchmarks', indikatorer for monitorering og evaluering af resultater, referenceredskaber, rapporter og sammenligninger. Men også gennem netværk og samarbejdsstrukturer, hvor transnationale og nationale aktører, statslige institutioner, organisationer, eksperter og lobbyister interagerer (Dorf, 2018). I denne forbindelse har EU over tid etableret et formaliseret samarbejde med OECD (Lawn og Lingard, 2002; Milana, 2016), som har givet begge parter stor indflydelse på udformningen af en transnational uddannelsespolitik. OECD har blandt andet fået indflydelse i kraft af deres bidrag i form af genererede data og sammenligningsrapporter mellem lande, men også ved at OECD's aktører pendulerer mellem transnationale fora og nationalstaterne, hvor der udveksles politiske idéer. Samtidig har de opnået styrke ved at bringe sig i overensstemmelse med nationale politikker og bidrage med data, som kan legitimere disse (Eccleston, 2011). En væsentlig konsekvens af dette er, at OECD gennem sine aktiviteter har medvirket til at skabe et transnationalt uddannelsespolitisk fællesskab, som opfatter, vurderer og formulerer uddannelsespolitiske spørgsmål på samme måde (Krejsler, 2013, s. 179; Sellar og Lingard, 2013, s. 190; Dorf, 2018). Dette fører blandt andet til et standardiserings- og efterligningspres, men inden for den politologiske, økonomiske og sociologiske forskning er det

også stærkt omdiskuteret om den førte politik kan ses som en funktionel tilpasning til virkeligheden eller om den snarere er ideologisk betinget, og at begreber, som understøtter dette, fx globalisering og videnssamfund, bliver diskursive frem for deskriptive. Forskning i politikoverførelse hævder, at transnationale institutioner, organisationer og fora reelt spiller en aktiv rolle i, hvordan de virkelige omstændigheder udformer sig (Lawn og Lingard, 2002; Zajda, 2010; Dorf, 2018).

Grundlaget for både OECD's og EU's uddannelsesdiskurser er 'Human Capital'-teorien og teorier om den teknologiske udviklings 'krav' til uddannelse (Hansen, 2011, s. 41; Dorf, 2018), og denne diskurs er overtaget af politiske aktører i Danmark og andre nationalstater. Siden slutningen af 1990'erne har der hersket en stærk politisk diskurs om, at uddannelse og viden er løsningen på 'globaliseringens' udfordringer (Regeringen, 2005, 2011), hvilket bygger på en bekymring om, at asiatiske lande gennem uddannelse vil udkonkurrere Danmark og det øvrige vesten i kampen om ressourcer og økonomisk vækst (Lieberkind, 2016). Denne bekymring tager blandt andet udgangspunkt i en række analyser, som OECD i 1990'erne og 00'erne markerede sig med, der viste, at blot en lille forbedring af arbejdsstyrkens uddannelsesniveau ville kunne have stor betydning for de enkelte landes fremtidige vækst. I denne sammenhæng har der både været fokus på det samlede uddannelsesniveau, men også på uddannelsens indhold/kompetencemål.

Kritikere hævder, at begreberne globalisering og videnssamfund er blevet brugt som en legitimering af Human Capital-tænkningen til at øge uddannelsesdeltagelsen og indføre bestemte kompetencemål uden, at der er empirisk belæg for, at det er efterspurgt (Tan, 2014; Woodman og Wyn, 2015; Dorf, 2018). Det, der mangler stærke belæg for, er, om der er empirisk belæg for, at denne form for rationel mål-middeltænkning har de formodede og ønskede effekter. Dernæst er selve formålstænkningen ligeledes omdiskuteret (fx Young, 2010).

5.6.2. Tiltag og reformer i det danske uddannelsessystem

Den transnationale dagsorden, som er ført an af EU og OECD, er i Danmark kommet til udtryk både gennem politiske målsætninger og gennem reformer på alle uddannelsesniveauer. I 2005 lancerede regeringen en debatpjece om globaliseringens udfordringer for Danmark, hvor der rettes bekymringer for, om *'vi i den skærpede konkurrence ikke vil kunne fastholde vores position blandt de rigeste lande i verden, fordi andre lande vil overhale os'* (Regeringen, 2005, s. 5). Derfor ønskede regeringen, at *'Vi skal have uddannelser i verdensklasse. Vi skal være et førende videnssamfund'* (ibid:5). I denne sammenhæng blev der pustet liv i 95 %-målsætningen, som blev fremsat første gang i 1993 (Undervisningsministeriet, 2018a). Samtidig fremsatte regeringen

en målsætning om, at 50 % skulle gennemføre en videregående uddannelse (ibid:17). Denne målsætning blev øget i kraft af regeringsgrundlaget i 2011, hvor det fremgår, at målet er, at 60 % skal gennemføre en videregående uddannelse og 25 % en lang videregående uddannelse (Regeringen, 2011, s. 16). Disse mål er med til at signalere, at lange uddannelser er noget man bør stile efter, hvilket også blev signaleret i kraft af, at mellemlange videregående uddannelser i 2001 blev gjort til bacheloruddannelser med henblik på at give professionsuddannede muligheder for overbygning på universitetet.

Gennem folkeskolereformerne kommer fokus på vigtigheden af uddannelse til udtryk ved en ændring af formålsparagraffen, hvor værdipolitiske formål som demokratisk dannelse (jf. 1975-loven) eller at børn skulle opdrages til at være 'lykkelig og harmoniske mennesker' (jf. 1958-loven) ikke længere står centralt. I stedet fremhæves det ved loven i 2006 (og igen i 2014), som et væsentligt mål at folkeskolen skal '*give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere*' (LBK nr 1510, 2017§1). På formålsplanet er ændringen dog ikke markant, da tidligere dannelsesmål fortsat er en del af formålsparagraffen. Ændringerne ses i højere grad i praksis qua den seneste reforms læringsmålstyrede undervisningskoncept, hvor alle undervisningsvalg skal være orienteret ud fra læringsmålene. De ministerielle vejledninger refererer dog ikke til selve formålsparagraffen og analyser af dette viser, at der er en meget svagsammenhæng mellem disse (Skovmand, 2016; Dorf, 2018).

På ungdomsuddannelsesområdet og (videregående uddannelsesniveau) kommer uddannelsespresset til syne gennem et markant fokus på gennemførelse af uddannelser. Mest fremtrædende må siges at være uddannelsespålægget, som igennem aftalen 'En ny chance til alle' trådte i kraft 1. april 2006. Formålet med uddannelsespålægget var, at flere unge skulle blive afklaret og optaget på en uddannelse, skulle påbegynde en uddannelse og skulle gennemføre en uddannelse (Deloitte, 2012). Fokus på at få 95 % til at gennemføre en ungdomsuddannelse bliver dog delvist nedtonet i årene op til erhvervsuddannelsesreformen i 2014, hvor målet om gennemførelse af uddannelse bliver suppleret af nye målsætninger, hvor budskabet er, at det ikke er ligegyldigt hvilke ungdomsuddannelser, der gennemføres. Pga. en stigende tilgang til de gymnasiale uddannelser og en faldende til erhvervsuddannelserne bliver der fremsat et mål om, at mindst 25 pct. skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse i 2020, og at andelen skal op på mindst 30 pct. i 2025 (Regeringen *m.fl.*, 2014, s. 3).

Dette fokus på viden, som ressource i global konkurrence har ført tre andre tendenser med sig; øget fokus på beskæftigelsesmuligheder, øget fokus på præstation og øget hastighedsorientering.

Ifølge Ove Kaj Pedersen er der gennem de seneste 10-15 år sket en ændring i den dominerende forståelse af, hvad målet med læring og uddannelse er, i det danske uddannelsessystem. Selvom Pedersen samtidig hævder, at der er en uafgjort kamp om paradigmer på skoleområdet, så synes det væsentligste formål med uddannelse at gøre unge *employable*, så deres kompetencer og viden efterfølgende kan anvendes på arbejdsmarkedet (Pedersen, 2011). Hvordan arbejdsmarkedsinteressen har været implementeret, ses for eksempel i Produktivitetskommissionens rapport, som anbefaler at indføre stærkere økonomiske incitamenter til uddannelsessøgende i relation til at vælge uddannelser med gode beskæftigelses- og indtjeningsmuligheder (Produktivtetskommissionen, 2014). Et andet eksempel er nedsættelse af aftagerpaneler, som blev indført med universitetsloven i 2007 og har til formål at sikre en systematisk dialog mellem uddannelserne og aftagerne om kompetencekrav på kandidaternes arbejdsmarked (LBK nr 960, 2014). På det videregående uddannelsesniveau har det i en længere årrække været en udfordring at tiltrække unge til tekniske og naturvidenskabelige uddannelser og generelt til det, som kaldes erhvervsrettede uddannelser. Uddannelsespolitisk har dette været baggrunden for den dimensionering af universitets-, professions-, og erhvervsakademierne, som blev vedtaget i 2014 (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2018).

På grundskoleområdet ses et øget fokus på, at unge skal tilegne sig 'nyttige' kompetencer og færdigheder, hvilket blandt andet indførelsen af 'klare mål' efterfulgt af 'læringsmål' i folkeskolen er et konkret billede på. Formen for formulering af målene i videns-, færdigheds- og kompetencemål er formet over den europæiske (og nu også danske) kvalifikationsramme (European Commission, 2008). Derudover har der været stigende krav til, at unge allerede på mellemtrinnet skal gøre sig overvejelser om fremtiden, som blandt andet udmøntes i krav om uddannelsesplaner, som blev indført i 2004.

I kølvandet på arbejdsmarkedsorienteringen ses et øget fokus på præstation og hastighed i uddannelse. I en uddannelsespolitisk sammenhæng kommer dette til udtryk ved et øget fokus på sammenligningen mellem lande, skoler og sågar elever. Her kan fx nævnes Pisa-undersøgelser, nationale test og ranking mellem skoler. Øget fokus på hastighed i uddannelse kommer bl.a. til udtryk offentlige debat, samt ved at politikerne de seneste år har forsøgt at minimere 'spildtid' i uddannelsessystemet gennem regulering af fx sabbatår og et fokus på at reducere gennemførelsestiderne på videregående uddannelser, bl.a. gennem taxameterordninger (Rambøll Management, 2004; Jørgensen, 2009, 2012; AE-rådet og Dansk Industri, 2012; Rasmussen, 2012; Uddannelses- og forskningsministeriet, 2013). Målsætningerne om at få unge hurtigere igennem uddannelse har dannet afsæt for en række reformer, der på grundskole-

området blandt andet omfatter krav om uddannelsesplaner og uddannelsesparathedsvurderinger og senere i uddannelsesforløbet; indførelse af karakterbonus for at komme hurtigt i gang med en videregående uddannelse og senest den såkaldte studiefremdriftsreform (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2013).

Opsamlende kan det siges, at diskursen om vidensamfundet har medført en række målsætninger om, hvad der forventes af de unge i forhold til uddannelse, men derudover har det også medført en række konkrete incitamenter og styringsteknologier, som får betydning for jobfokus, præstations- og hastighedsorientering. Hvordan dette afspejles i de unges valgorienteringer, vil blive uddybet i de empiriske analyser.

5.6.3. Fokus på 'retfærdige' muligheder

Som det fremgik af analysen, har uddannelsessystemets udvikling gennem vækst og inflationsfasen været påvirket af politiske mål som demokrati og klasselighed. Et krav om fokus på klasselighed er kommet fra flere sider; blandt andet politiske interessegrupper og etablerede politiske partier, men også gennem et indirekte pres fra mikroaktører, som ønsker at forbedre deres egen position, og som igennem øget uddannelsesniveau er blevet mere og mere opmærksomme på dette. Det, at mikroaktører har presset på for mere uddannelse, har betydet, at fokuset som tidligere var på grundskolen og ungdomsuddannelserne i inflationsfasen blev flyttet til de videregående uddannelser. Dette forstærkes af ovennævnte uddannelsespolitiske diskurs, hvor videregående uddannelse er blevet talt frem som en nødvendighed siden midten af 1990'erne. Dette betyder også, at unge nu får øget fokus på at gennemføre det adgangsgivende niveau, hvor en gymnasial uddannelse ses som den lige og mindst ukomplicerede vej. Archer nævner, at netop det, at der ikke sker en differentiering på sekundært uddannelsesniveau kan ses som et tegn på inflation.

Archer skriver allerede i sin analyse i slutningen af 1970'erne, at staten som politisk autoritet ikke kan se bort fra krav om demokrati og lige muligheder gennem uddannelse, hvorfor dette konstant presses gennem ved politisk styring. I dette er en indbygget ambivalens, som forhindrer det statslige system i at blive en effektiv regulativ part, som er i stand til at dæmme op for professionernes autonomi og vækst i uddannelsessystemet (Archer, 1982, s. 47).

Dette er stadig et højaktuelt dilemma i det uddannelsespolitiske felt i dag. I gennem en længere årrække har vi i Danmark, i lighed med andre vestlige lande, haft et stærkt fokus på at mindske den sociale differentiering i uddannelse. Dog har fokus på lighed taget en anden form gennem årene. Lighed i

uddannelse handlede i 1960'erne og 1970'erne om en demokratisering af uddannelsessystemet både med henblik på at give lige adgang, men også at bidrage til følelse af fællesskab på trods af forskellige baggrunde. Uddannelse blev set som et gode og en rettighed for alle, som skulle bidrage til familielivet, fritidslivet, arbejdslivet og samfundslivet (Undervisningsministeriet, 1978; Rasmussen, 2002; Murning, 2013). Op igennem 1970-80'erne aftog de uddannelsespolitiske diskussioner om lighed, og omdrejningspunktet for diskussionerne var i stedet et spørgsmål om kvalitet. I 90'erne blev lighed igen aktuelt, men det var fortsat uddannelsernes kvalitet, der var i fokus. I årene efter årtusindeskiftet har diskurserne mere handlet om at forebygge negativ social arv, altså at undgå de mest graverende former for ulighed, frem for at sigte mod social lighed på mere overordnet plan. Lighed kan siges i højere grad at handle om, at samfundet giver den enkelte 'retfærdige' muligheder for at udnytte sine potentialer (Hansen, 2011) og samtidig sikre, at der ikke er for mange, som falder igennem systemet. Samtidig har der siden 1980'erne været et øget politisk fokus på pligt til at uddannelse sig som et led i overstående 'globaliserings- og vidensdiskurs' (Pedersen, 2011, s. 169; Murning, 2013, s. 19). Uddannelsesdiskursen har dermed ændret sig fra retten til et gode til pligten til at erhverve sig en kulturel ressource (Rasmussen, 2002).

I de seneste år er der, som indledningsvis nævnt, kommet en øget politisk opmærksomhed på at begrænse tilgangen til de gymnasiale uddannelser - særligt det almene gymnasium. Hvis dette skal ske igennem tvang, er det eneste objektive vurderingskriterium elevernes karaktergennemsnit. Dette giver udfordringer i forhold til lighedstanken, da unge med uddannelsessvag baggrund generelt præsterer dårligere i grundskolen – end unge med en uddannelsesstærk baggrund – og de vil dermed have mindre chance for at få adgang til gymnasiet. I perioden op til udspillet til den seneste gymnasireform i 2016 var netop dette en væsentlig del af diskussion, hvor både politikere, forskere og skolefolk på baggrund af statistik hævdede, at de nye adgangskrav ville ramme skævt i forhold til geografi, etnicitet og socioøkonomisk baggrund (Mainz, 2016). En analyse lavet af Den Sociale Kapitalfond viste fx at 50 % af børn med ufaglærte forældre fik under 4 i gennemsnit ved folkeskolens afgangsprøve i 2014, hvilket kun gjaldt for 10 % af de elever, som har forældre med lange videregående uddannelser (Jakobsen, 2016). Dette vil betyde, at unge ikke vil blive tilbudt lige uddannelsesmuligheder efter afsluttet grundskole. Ikke desto mindre blev adgangskravene til de gymnasiale uddannelser skærpet i 2017 gennem krav om højere karaktergennemsnit (BEK 775, 2017).

Tidligere har man dog politisk forsøgt at styre adgangen til de gymnasiale uddannelser uden at skrue på adgangsbegrænsningerne gennem indførelsen af uddannelsesplaner og uddannelsesparathedsvurderinger. I 1999 vedtog man

en ny reform om optagesystemet. I denne forbindelse blev egnethedsvurderingerne afskaffet, som kun var noget, der blev brugt ved søgning til de gymnasiale uddannelser. På det politiske beslutningsniveau havde man en forestilling om, at det var med til at hierarkisere forholdet mellem erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser og således både kunne afskrække 'egnede' fra at søge og gøre at andre søgte bare for at 'udnytte' deres egnethedserklæring (Rasmussen, 1999). Egnethedserklæringen blev erstattet af uddannelsesplanen og en større vægt på vejledning af elever og forældre. Senere (i 2007) er uddannelsesparathedsvurderingen kommet i spil, som formelt set både skal anvendes til at vurdere parathed til erhvervsuddannelser og gymnasiet. Optagelsestallene på gymnasierne taler vist for sig selv i forhold til at vurdere, om dette har haft den betydning, som var hensigten. Som det fremgik af afsnit 5.1 har tilgangen til de gymnasiale uddannelser siden da kun været stigende og tilgangen til erhvervsuddannelser omvendt faldende.

En analyse foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut viser, at der ikke er den store forskel på, hvor stor en procentdel, der blev afvist, når tal fra 1996 og 2009 sammenholdes. I 1996 blev der rejst tvivl om 11 % af ansøgernes egnethed fra det afgivende niveau og i 2009 var det blot 7 %. Omvendt var der dog procentvis en smule flere (3,4 %) ud af det samlede ansøgertal, som endeligt blev afvist af det modtagende niveau i 2009, end der blev i 1996 (2,8 %) (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 30). Dette må dog siges at være en meget lille forskel, når den markante stigning i antallet af optagne i denne periode tages i betragtning. Her kan man spørge til, hvorfor et stigende antal elever har søgt om adgang til gymnasiet og at størstedelen af ansøgerne også har fået adgang, set i lyset af det større fokus på at vurdere de unge gennem uddannelsesparathedsvurderingerne. I denne periode har adgangen fortsat været pædagogisk bestemt, dvs. at elevens parathed i første omgang har været bestemt af lærere og vejledere på det afgivende niveau, som altså samlet set har vurderet et større antal elever parate til en gymnasial efter at uddannelsesplanen og uddannelsesparathedsvurderingerne er blevet indført.

En formodning kan være at uddannelsesparathedsvurderingerne har været med til at skabe et større fokus på muligheden for at komme i gymnasiet – også for de elever, som tidligere ikke så gymnasiet som en mulighed for dem. I kraft af uddannelsesparathedsvurderingerne bliver der nu åbnet op for muligheden for, at eleverne kan arbejde med deres personlige, faglige og sociale udvikling med henblik på at komme i gymnasiet, og skolerne bliver samtidig påkrævet at støtte eleverne i denne proces. Selvom det i parathedsvurderingen også er intentionen, at eleverne skal gøres parate til en erhvervsuddannelse kan jeg i kraft af mine empiriske data tolke, at der i praksis er et stærkt fokus på, at gymnasiet er det, som eleverne skal gøres 'parate' til. Dette fremgår af fortællingerne i afsnit 4.7 og 4.8, hvor Ellen og Luna taler om, at de prøver at

ruste sig til at kunne komme i gymnasiet og at deres overvejelser om end kommer sig af, at de har været i tvivl, om de ville kunne klare presset i gymnasiet.

Ofte får eleverne af vide, at de allerede *er* parate til en erhvervsuddannelse, men ikke til en gymnasial uddannelse. Der er et institutionelt manglende fokus på, at erhvervsuddannelser også kræver både faglige, men i høj grad også personlige og sociale kompetencer, når de unge fx skal finde lærerpladser, flytte bopæl, og møde arbejdspladsens anderledes krav. Dette understøttes af Karin Topsøe Larsen, som i sin ph.d. afhandling konkluderer, at erhvervsuddannelsernes struktur og opbygning er en udfordring for selv de unge med stærk erhvervsfaglig motivation, og som er mobile (Larsen, 2017).

Det stærke fokus på at skulle arbejde for at kunne blive parat til gymnasiet og ej til erhvervsuddannelser, kan formodes at konstituere den opfattelse, som Erik Jørgen Hansen hævder længe har eksisteret; at en positiv egnethedsvurdering/parathedsvurdering er et signal til de unge om, at de også bør vælge gymnasiet (Jf. Hansen, 2011). Denne kritik er dog også aktuelt i den politiske debat og i 2017 indgik regeringspartierne en aftale om at uddannelsesparathedsvurderingerne fremover også skal indeholde en vurdering af praktiske færdigheder. Venstres Anni Matthiesen fortæller, at dette skal være en understregning af *'at elevernes praktiske færdigheder er en væsentlig kompetence, som kan være med til at åbne elevernes øjne for at tage en erhvervsuddannelse'*. (Undervisningsministeriet, 2017b). Det har givet vis en signalværdi, men spørgsmålet er, om det får den ønskede virkning. Risikoen kan omvendt være, at det er med til at konstituere dikotomien mellem det praktiske og det boglige. Idet man i kraft af UPV forsøger at begrænse unges adgang til særlige uddannelser kan man tale om, at der ikke længere er fokus på at give lige muligheder, men fokus på 'retfærdige' muligheder. Det er nu op til den enkelte unge at arbejde med sig selv for at få lov til at komme videre i uddannelse. Og man kan tale om, at kravene til at blive vurderet egnet bliver mere og mere snævre, idet man ikke længere blot skal leve op til en række faglige kriterier, men også en lang række sociale og personlige kriterier. Hvordan dette er med til at indsnævre opfattelsen af den gode elev, vil blive uddybet i afsnit 7.3.

5.7. OPSAMLING OG PERSPEKTIVERING

Ovenstående analyse, som tager udgangspunkt i Archers teoretiske perspektiv, viser overordnet, at uddannelsessystemet har morfogenesisk karakter, hvilket betyder, at systemet ikke kører sit eget løb, men at det formes over tid i gennem komplekse processer, og at enhver mekanisme er en indviklet kombination af social interaktion og strukturelle faktorer. Denne forståelse læner sig op af nyinstitutionel teori og World Culture Theory, som betegner overstående fænomen som stiafhængighed (Klitgaard og Emmenegger, 2012;

Moutsios, 2018). Udviklingen er et produkt af magtkampe mellem forskellige interessenter. Hvor det i opstartsfasen primært var eksterne interessenter og det politiske niveau, som var bestemmende for udviklingen, så bliver der i løbet af vækstfasen og inflationsfasen, qua udviklingen, givet mere magt til professionerne og mikroaktørerne (forældre, elever og interesseorganisationer). Archer tillægger her professionerne en særlig markant rolle og i den forbindelse vurderer hun de politiske autoriteter som mindre magtfulde. Dette kan der dog stilles spørgsmålstegn ved, blandt andet på baggrund af den efterfølgende udvikling i konkurrencefasen.

Palle Rasmussen (1998) kritiserer Archer for at overvurdere professionernes magt, og han hævder, at uddannelsessystemets indre liv i langt højere grad er præget af strukturer og processer, som ligger uden for uddannelsessystemet. Derudover peger han på, at Archers karakteristik af lærerne, som en homogen gruppe med fællesinteresser, er for unuanceret (Rasmussen, 1998, s. 162). Her kan der peges på, at der langt fra er en fælles forståelse blandt undervisere af, at det er entydigt positivt, at flere studerende får adgang til videregående uddannelse. Både på ungdomsuddannelsesniveau og på videregående uddannelsesniveau har der løbende været interne diskussioner af, hvorvidt for mange studerende får adgang til uddannelserne, da et bredt studentertag, af nogle menes at være med til at udvande kvaliteten i undervisningen. Eksempelvis foregik der i 2013 en debat mellem de faglige foreninger som organiserer gymnasielærere, hvor der var stor uenighed om, hvorvidt for mange gik i gymnasiet og om den øgede elevdiversitet overhovedet havde haft betydning for kvaliteten (J. Rasmussen, 2013).

Archer peger på, at det politiske niveau i inflationsfasen får sværere ved at styre udviklingen. Årsagen til det er blandt andet stiafhængighedsmekanismen. Det kommer konkret til udtryk, når ønsker om udvikling bremses af rammer, som er blevet lagt gennem tidligere resultater (kompromisser eller forlig) af magtkampe. Det er noget, man kan iagttage løbende; når forskellige parter har lavet et forlig om en reform (fx af folkeskolen eller erhvervsuddannelserne), så skal forligsparterne forhandle igen, når der skal ske ændringer. Det kan gøre det svært at lave omfattende reformer af fx erhvervsuddannelsessystemet. Her kan forslag som dét, at gøre nogle af erhvervsuddannelserne til ungdomsuddannelser og nogle til videregående uddannelser (se fx Larsen, 2017) være svært at gennemføre, da det vil få forskellige konsekvenser for de enkelte brancher på arbejdsmarkedet. Det vil kræve forhandlinger med en lang række eksterne parter, som formodentlig ikke tilnærmelsesvis vil være enige. I denne sammenhæng kan ikke siges, at eksterne aktører har fået mindre magt, som ellers er tilfældet på det gymnasiale område (alle fire uddannelsesretninger). At dette ikke gælder på erhvervsuddannelsesområdet, er der to grunde

til; for det første fordi uddannelserne er afhængige af praktikpladser, som eksterne aktører råder over. For det andet fordi styringssystemet giver eksterne aktører (nærmere bestemt arbejdsmarkedets parter) en stærk formaliseret indflydelse på uddannelserne, bl.a. i erhvervsuddannelsernes faglige udvalg. Det skal dog tilføjes, at denne indflydelse i praksis overvejende administreres af organisationernes veluddannede professionelle medarbejdere.

At det politiske niveau har fået sværere ved at styre udviklingen betyder dog ikke, at de ikke har indflydelse. Analysen har vist at særligt politiske målsætninger har været afgørende for de diskurser, som skabes om uddannelse, hvilket har stor betydning for, hvordan mikroaktører handler. Her kan fokus på lighed mellem køn og klasse som uddannelsesmål nævnes som eksempel på, hvad der påvirkede mikroaktørerne i vækst og inflationsfasen. I konkurrencefasen er et centralt resultat af den stigende internationale rammesætning af uddannelsespolitikken (gennem bl.a. OECD og EU), at økonomiske forståelser af uddannelse er kommet til at præge diskurserne langt mere. Det har også gjort, at kvantitative indikatorer, er blevet en stærkere del af politikken. Det ses fx i EUD-reformen, hvor de overordnede mål er udformet som kvantitative indikatorer for søgning og for frafald (Regeringen *m.fl.*, 2014).

Analysen af uddannelsessystemets udvikling kan hjælpe til at forstå unges valg af ungdomsuddannelse, herunder hvorfor tilgangen til de gymnasiale uddannelser har været stadig stigende. Der tegner sig et billede af tre hovedfaktorer, som har haft betydning for de unges (mikroaktørerne) handlinger og orienteringer; *strukturelle barrierer*, *professionernes positionering* og en *forståelse af vigtigheden/betydningen af uddannelse*.

For at de unge kan vælge en ungdomsuddannelse, er det en afgørende forudsætning, at der findes *strukturelle* muligheder i form af *overgange*. Det er dels afgørende, at der overhovedet eksisterer uddannelsesmuligheder, som unge kan vælge. Men også en koordineret overgang mellem uddannelsesniveauerne skaber mere ukomplicerede veje. Overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelse blev muligt med indførelse af kædesystemet i starten af 1900-tallet. Op gennem det tyvende århundrede blev der ligeledes etableret yderligere valgmuligheder, som indlemmede flere befolkningsgrupper i ungdomsuddannelsessystemet. I dag ser vi en forholdsvis bred vifte af muligheder, som de unge kan vælge mellem på sekundært uddannelsesniveau.

For at få adgang til gymnasiet kræver det dog, nu såvel som tidligere, at man har gennemført det adgangsgivende niveau. Fra etableringen af en obligatorisk grundskole og indførelsen af kædesystemet gik en del årtier før størstedelen af befolkningen havde den grundlæggende uddannelse, der skulle til for at kunne komme videre på sekundært niveau. Dette har tidligere haft afgørende

betydning for, hvor mange, som reelt havde mulighed for at 'vælge' en gymnasial uddannelse. Her er en fælles enhedsskole, som fører hele unge-populationen til det afsluttende og adgangsgivende niveau væsentligt. Tidligere var den eksamensfrie mellemskole et eksempel på, hvordan der blev skabt 'blinde veje' for nogle elevgrupper. I dag har ca. 94 % af en ungdomsårgang en adgangsgivende eksamen (Pihl, 2013), og vi har en bred palette af uddannelsesmuligheder, hvilket fjerner nogle af de afgørende barrierer, som tidligere har stået i vejen for, at unge har kunnet vælge at gå videre ad den gymnasiale vej.

De *adgangsbegrænsninger*, der har betinget adgangen til gymnasiet, har ligeledes fungeret som strukturelle såvel som symbolske barrierer for de unge gennem tiden. Det ses som afgørende for selektionsfrekvensen, at vurderingen til gymnasiet i kraft af 1958-loven blev flyttet fra det modtagende niveau til det afgivende niveau. Dette fordi det afgivende niveau oftest har en ideologisk interesse i at sende deres elever videre, hvor det modtagne niveau i højere grad har opmærksomheden rettet mod, om de elever, de modtager, er 'gode nok'. De professionelles fokus på at få elever videre i uddannelse hjælper senere hen på vej af styringsteknologier som UPV og uddannelsesplaner. Disse teknologier har dog ikke haft til hensigt særligt at skulle lede unge mod gymnasiale uddannelser, men de har formentlig været med til at fjerne symbolske barrierer for lavere samfundsklasser i forhold til, hvem der bliver set og ser sig selv som egnet til at komme i gymnasiet. Som det senere i 7.3 vil blive beskrevet, har UPV og uddannelsesplaner dog også ført til en øget individualisering og risiko for marginalisering af nogle unge.

De klassiske (universitets)*professioner* har gennem vækstfasen positioneret sig med høje lønninger og prestige og har gennem krav om uddannelsesbeviser monopoliseret deres arbejdsfunktioner. Dette har andre professioner taget ved lære af, hvilket har ført til et arbejdsmarked som i højere og højere grad kræver blåstemplede færdigheder. I forhold til valg af ungdomsuddannelse betød uddannelsernes monopoliseringer, at et voksende antal videregående uddannelser løbende har stillet krav om en gymnasial uddannelse som adgangsgivende uddannelse. Særligt nogle af de professionsuddannelser, der traditionelt vælges af piger (pædagog, lærer, sygeplejerske) lægger - til forskel fra tidligere - i udgangspunktet op til den gymnasiale vej, selvom der i nogle tilfælde også er veje gennem erhvervsuddannelsessystemet. Dette ses som en af årsagerne til, at piger i løbet af inflationsfasen kom i overtal på stx og hf. Ovenstående skaber blandt unge en øget opmærksomhed på nødvendigheden af uddannelse (og ofte en gymnasial vej), hvis man ønsker en karrierevej med gode lønninger, prestige og særlige jobs.

At professionerne har positioneret sig kulturelt gennem formel uddannelse, betyder desuden, at de indirekte har devalueret andre vidensformer end deklarativ viden, som falder ved siden af formelle definitioner af uddannelse. Det

kan bl.a. have betydning for opfattelsen af værdien af mere praktisk orienterede uddannelser, hvor viden kommer til udtryk igennem færdigheder (know-how og ekspertise).

Mikroaktørernes opmærksomhed på uddannelse er kun blevet stærkere gennem tiden. I kraft af at en større del af befolkningen i løbet af vækstfasen blev uddannet på et grundniveau, opstod der en vis viden om og interesse for uddannelse. Rent instrumentelt betød det, at befolkningen fik øjnene op for at uddannelse kunne anvendes og give muligheder på arbejdsmarkedet. Men det at få uddannelse, betingede ligeledes mikroaktørernes kollektive handlemønstre. De socialgrupper, som fik uddannelse var pludselig mærkbart anderledes stillet end de, som ikke fik uddannelse og dette medførte, at der blandt de uddannede befolkningsgrupper blev en øget opmærksomhed på at positionere sig yderligere gennem mere uddannelse. Op igennem det 1900-århundrede bliver mikroaktørernes fokus på uddannelse hjulpet på vej af politiske mål med uddannelse. Her har der i 1960'erne og 70'erne særligt været fokus på at skabe lighed mellem klasser (men også køn og etnicitet) gennem uddannelse. Dette fokus aftager dog i en periode for at vende tilbage i 1990'erne dog i en ny version, hvor politikken i højere grad handler om at give det enkelte individ retfærdige muligheder, som er op til dem selv at udnytte. Rasmussen og Suda peger også på livs- og samfundsbetingelser som betydende for, at flere unge øger deres uddannelsesdeltagelse og søger mod videregående uddannelse. Her viser Suda i en empirisk undersøgelse af unge får mere tillid til at de selv kan gennemføre uddannelse (symbolsk barriere), men også at unge bliver mere opmærksomme på arbejdets indhold (herunder uddannelsens karakter) (Suda, 1979, s. 128; Rasmussen, 1998, s. 158–60). Der er ikke noget i analysen, som peger på, at tilgangen til de gymnasiale uddannelser hænger sammen med, at gymnasiet er blevet mere prestigefyldt i samfundet end det har været før. Men man kan nok tale om, at gymnasiet i en periode bevarede en 'elite'-prestige, selv om tilgangen blev bred. I dag kan man omvendt tale om at gymnasiet i kraft af at et stort flertal vælger det, ikke længere er et særligt privilegium, som de unge har ret til at vælge, men et *krav* som stilles til dem. Dermed kan de unges motiv ændre sig fra at ville i gymnasiet for at opnå en særlig position til at ville i gymnasiet for at undgå marginalisering eller en oplevelse af at være udenfor. Diskursen om globalisering og videnssamfundet skaber fokus på vigtigheden af uddannelse, hvilket betyder at unge i endnu højere grad orienterer sig mod videregående uddannelser. Her vil en gymnasial uddannelse føre til færre 'blindgyder'. Samtidig har den økonomiske tænkning fået betydning for den rational-choice-logik, som afspejles i de unges valgovervejelser og som vil komme til udtryk i de efterfølgende analyser. Forestillingen om, at man ved at komme videre i uddannelsessystemet kan undgå risiko for fiasko, vil jeg i de efterfølgende kapitler kalde for 'succesdiskursen'.

KAPITEL 6. FAMILIENS BETYDNING FOR UDDANNELSEVALGET

Altså, jeg er en meget selvstændig person, når jeg træffer nogle valg, hører jeg faktisk ikke rigtig efter, hvad andre synes, der er godt for mig og hvad der ikke er (Leila, 1. stx).

Følte at jeg traf mit valg helt selv (Laurits, 1. htx).

Det var helt mit eget valg, ingen i min familie havde noget imod det (Jesper, grundforløb eud).

Leila, Laurits og Jesper er tre af de elever, jeg har fulgt igennem tre år fra de gik i midten af ottende klasse til slutningen af deres tiende skoleår (jf. kapitel 4). I lighed med mange informanter oplever de tre unge, at de selv træffer beslutningen om deres uddannelsesvalg. Det er i hvert fald sådan, de fremstiller det. Man kan ud fra en senmoderne betragtning sige, at dette også er, hvad der kan forventes af de unge med udgangspunkt i de samfundsmæssige betingelser. En stigende individualisering medfører, at unges livsbiografier ændres fra standardbiografier til 'gør-det-selv-biografier' (jf. teoriafsnit 3.3.1). Her forventes det, at unge kan tage stilling til deres valgmuligheder, lede deres egen biografi og hvis det bliver nødvendigt; at kunne omforme den. Derudover foregår der en øget refleksivitet, dvs. de unge reflekterer over traditionerne og mulighederne, som fører til at flere handlinger begrundes og legitimeres af dem selv.

Denne tendens til individualisering ses også konkret i praksis på det institutionelle niveau, hvor blandt andet teorier om vejledning har ændret karakter mod at have et større fokus på individets egne ønsker. I starten af det tyvende århundrede og frem til 1950'erne var vejledningsteoriene domineret af en forståelse af, at man kunne matche mennesker med aktuelle erhverv. Dette tog afsæt i en positivistisk tankegang om, at det objektivt var muligt at lave det rette match, og derfor var der fokus på udvikling af metoder, der kunne bruges til placere den vejledte på den rette uddannelse/job, gennem fx personlighedstest (Højdal og Poulsen, 2007; Larsen *m.fl.*, 2011). Disse teorier og metoder om vejledning blev efter Anden Verdenskrig overtaget af et nyt perspektiv, som tog udgangspunkt i humanistisk og udviklingspsykologisk teori, der i højere grad anskuede uddannelses- og erhvervsvalg med udgangspunkt i et individperspektiv. Dette var begrundet i et ønske om at understøtte individets frie valg og indebar refleksioner over, hvordan vejlederen etisk kunne understøtte dette (Højdal og Poulsen, 2007). Dette fokus på individets ønsker kommer ligeledes til udtryk i uddannelsesplanerne, hvor eleverne skal skrive om dem selv, deres styrker og svagheder samt ønsker om fremtiden i og uden for skolen etc. (Undervisningsministeriet, 2018c). På denne måde kan det siges, at

der ikke blot eksisterer en overordnet samfundsmæssig forventning om, at unge skal kunne træffe deres eget valg, men det udmønter sig også i en institutionel praksis. Denne forestilling om at skulle træffe sit eget valg bliver gradvis forstærket af den alder eleverne har. I spørgeskemaundersøgelsen ses det blandt andet, at elever i niende klasse tillægger forældrenes forventninger mindre betydning end elever i ottende klasse. Dette kan skyldes, at der i den tidlige progression frem mod uddannelsesvalget samtidigt følger en udvikling hos de unge, hvor de bliver bedre i stand til selvstændigt at træffe et valg. Dels kan det formodes, at de unges vidensgrundlag er blevet mere kvalificeret (jf. Bereiter afsnit 3.4.2), og dels at de unge har gennemgået en refleksionsproces, som gør dem i stand til selv at argumentere for deres valg. Som det fremgår i kapitel 4 af bl.a. Ellens fortælling, så har de unge en tendens til at overtage forældrenes forslag og fremlægge dem som deres egne.

I Bourdieus perspektiv kan det dog diskuteres, om der reelt set er tale om et valg, og i hvilken grad det træffes af den unge selv. I kapitel 4 fulgte vi to unge, Linus og Mita, som pga. strukturelle barrierer var nødt til at ændre på deres uddannelsesønsker. Mita var ikke blevet uddannelsesparat, og Linus' drøm om at blive animator blev bremset af forældrene, dels pga. den geografiske beliggenhed og dels pga. usikre udsigter til at kunne få en praktikplads i nærområdet. Selvom Mita og Linus åbenlyst er blevet forhindret i at vælge en given uddannelse, skaber de en fortælling om at den uddannelse, de umiddelbart havde i tankerne, alligevel ikke er en god uddannelse for dem. Mita siger, at hun *'kunne sagtens have taget til optagelsesprøve (...) Selvom jeg blev egnnet, ville jeg stadig tage tiende klasse, for jeg føler mig ikke helt parat'* (Mita, niende klasse). I Bourdieus terminologi kan det siges, at Mita gør en *'dyd af nødvendigheden'* ved *'at afvise det afviste og ønske det uundgåelige'* (Bourdieu, 2007, s. 93). Ifølge Bourdieu er det ikke en bevidst handling, men skyldes at *'de dispositioner, der er blevet varigt indprentede af muligheder og umuligheder, friheder og nødvendigheder, adgange og forbud, som er indskrevet i de objektive betingelser (...), afføder nogle ønsker og praksisser, der er objektivt forenelige med disse objektive betingelser og på en måde forudtilpassede disse objektive krav'* (Bourdieu, 1997, s. 93).

Det at gøre en dyd ud af nødvendigheden gør sig også gældende for en anden informant, Jesper, som har valgt en håndværksmæssig erhvervsuddannelse. Jesper kommer fra en familie, hvor størstedelen af familiemedlemmerne er håndværkere, bortset fra hans forældre, som er ufaglærte, men hans mor arbejder på en teknisk skole. Gennem interviewet gør han en *'dyd'* ud af at fortælle, at han ikke har overvejet andre uddannelser og bygger en fortælling op om gymnasiet, som en usikker og ubrugelig uddannelse. På denne måde taler han op mod den markante diskursive fortælling blandt unge om gymnasiet, som den uddannelse, der giver åbne muligheder. I Bourdieus forståelse er det

at give eget valg værdi, et forsøg på at devaluere dets modsætning. En fortælling som Jesper udmærket er bevidst om:

Det (red. gymnasiet) er ikke noget jeg synes er så fedt igen (...) De går ikke ind på et specialområde ligesom os murere, men de går meget i dybden og det kan være, de ikke skal bruge det senere, så har du bare viden. Med murer (uddannelse) kan du altid komme igen og bygge noget for dig selv (...) De vælger stx så de kan få en højere uddannelse, så de kan få bedre jobs, siger de (...) Det er der rigtig mange, der mener i hvert fald. Det kan godt være, du har den uddannelse, men alligevel; du får ikke det job lige med et klips med fingeren, fordi der er mange, der har de uddannelser (Jesper, niende klasse).

Jesper starter efterfølgende på mureruddannelsen og fortæller i tredje interview, at han har det som en 'fisk i vandet', og at han føler han passer ind sammen med de andre lærere og elever. Ifølge Bourdieu kan det ses som et spørgsmål om praktisk sans, hvilket vil sige, at Jesper forstår de koder og normer, der er på erhvervsuddannelsen, og oplever dem som naturlige. Dette kommer sig af, at hans habitus stemmer overens med det miljø, som hans habitus er et produkt af. Bourdieu formulerer det således:

Når habitus bevæger sig i det sociale univers, den er et produkt af, er den som en fisk i vandet: Alt går af sig selv, der er ingen problemer. For at gøre det klart hvad jeg mener, skal jeg måske udvide Pascals formulering og sige: 'Verden omfatter mig, men jeg forstår den, fordi den omfatter mig. Det er, fordi den har skabt mig, fordi den har skabt de kategorier jeg bruger til at opfatte den med, at den forekommer mig naturlig og indlysende rigtig (Bourdieu, 2007, s. 110).

6.1. KAPITLET'S OPBYGNING

Den praktiske sans, som berøres ovenfor, er i høj grad er præget af familiens værdier, praksisser og vaner. Dette kapitel vil netop zoome ind på familiens rolle i uddannelsesvalget, nærmere begrænset til forældrene⁹. Kapitlet er delt op i tre hovedafsnit.

Første afsnit skitserer nogle af de strukturelt betingede uligheder, som kommer til syne i empirien, når der differentieres mellem forældrenes uddannelsesbaggrunde, hvilket kan antages indirekte at påvirke unges vertikale og horisontale uddannelsesvalg. Derefter følger en kort analyse af forskellen på fædre og mødres rolle i valgprocessen.

Andet afsnit undersøger, hvilken betydning forældrenes forventninger har for de unges uddannelsesvalg, og hvilke værdier forældrene anser som væsentlige, når der skal vælges uddannelse og erhverv.

⁹ Analyserne vil ikke fokusere specifikt på betydningen af søskende, da der i empiriindsamlingen ikke har været et tilstrækkeligt og systematisk fokus på dette.

Tredje afsnit omhandler forældrenes konkrete rolle i valgprocessen, hvor der ses nærmere på, hvor meget og hvordan der vejledes om uddannelsesvalget i forskellige familier. Et centralt omdrejningspunkt er, hvordan forældrenes viden og forståelser skaber forudsætninger for at kunne vejlede. Dette kalder jeg forældrenes vejledningskapabilitet. *Vejledningskapabilitet* henviser til forældrenes evne eller duelighed i forhold til at kunne vejlede deres børn. I Bourdieus terminologi handler det, om hvilke kapitalformer forældrene har til rådighed, og hvordan det betinger de muligheder, forældrene har for at vejlede deres børn. Her er forældrenes viden om uddannelse og erhverv, deres erfaring med uddannelsessystemet og deres evne til at kunne forhandle, diskutere og udfordre børnene, afgørende. Dette har betydning for, hvilke vidensformer eleverne bringer med sig ind i institutionelle vejledningssammenhænge, hvilket bliver taget op i kapitel 7.

Som det fremgår af analyserne, vil der primært blive taget udgangspunkt i forældrenes uddannelsesbaggrund og forældrenes oprindelsesland. Dette er ikke udvalgt, fordi jeg i udgangspunktet har haft en særlig interesse i at undersøge disse kategorier, men fordi både den kvantitative og kvalitative empiri viser, at disse faktorer generelt har markant betydning for de forventninger forældre har til deres børn, og hvordan de konkret vejleder dem. Det interessante er ikke kun at vise, at der er forskelle, men ved at få øje på forskellige kulturelle praksisser skærpes blikket på de praksisser, vi ellers vil opfatte som selvfølgeliggjorte. Dette kan åbne op for en generel diskussion af 'vejlednings'- og opdragelsespraksisser, dels på familieniveau, men også i relation til den institutionelle vejledning.

6.2. FORÆLDRENE'S INDIREKTE INDFLYDELSE

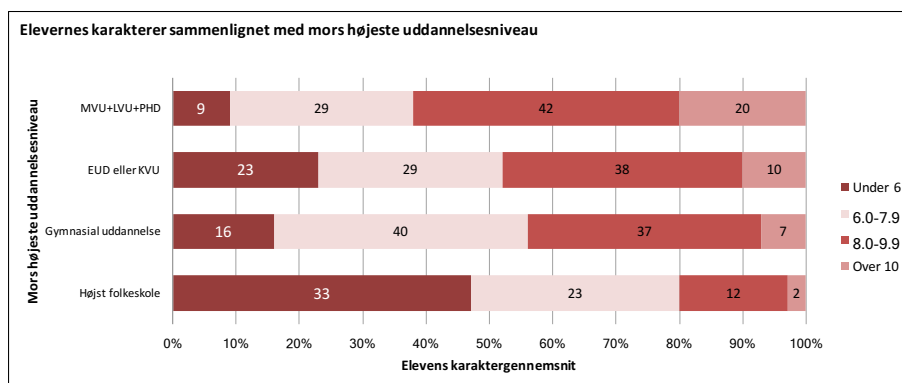
I dette afsnit vil jeg på baggrund af den kvantitative empiri fremstille udvalgte sammenhænge mellem forældrenes uddannelsesbaggrund og de unges skolepræstationer, uddannelsesforventninger og liv uden for skolen. Formålet er at kunne vise, at der i dette materiale i lighed med megen hidtidig forskning er strukturelle forskelle til stede, som har betydning for de symbolske såvel som strukturelle grænser, de unge bliver mødt af i uddannelsesvalgprocessen. Derefter følger en kort analyse af, hvilke generelle forskelle, der er på mødre og fædres rolle i børnenes valgproces.

6.2.1. Strukturelt betinget chanceulighed

Som indledningsvis beskrevet viser en lang række forskningsundersøgelser, at forældre har en indirekte betydning for unges uddannelsesveje, og at disse er afhængige af forældrenes egen uddannelses- og erhvervsbaggrund.

I den kvantitative del af denne undersøgelse kommer nogle af de samme former for chanceulighed til udtryk, som tidligere undersøgelser også har vist. Faktorer som skolepræstationer, børnenes uddannelsesforventninger og hvad de laver i deres fritidsliv, har en stærk sammenhæng med forældrenes uddannelsesbaggrunde. Børn af ufaglærte forældre klarer sig fagligt væsentligt dårligere i skolen i sammenligning med elever, hvis forældre har uddannelse ud over grundskolen. Dette kommer blandt andet til udtryk ved, at de har en signifikant lavere faglig selv vurdering i dansk og matematik, og de mener i højere grad selv, at de har faglige problemer. Disse forskelle afspejler sig også i elevernes (selvindberettede) karakterer (jf. figur 5). 33 % af de elever, hvis mor højest har gennemført grundskolen, får under 6 i gennemsnit i standpunktskarakter. Dette gælder blot for 9 % af de elever, hvis mødre har gennemført en mellemlang videregående uddannelse eller mere. Det samme gør sig gældende i den anden ende af karakterskalaen, hvor blot 2 % af de elever, hvis mor højest har gennemført grundskolen, får over 10 i standpunktskarakter, og dette gælder for 20 % af de elever, hvis mødre har gennemført minimum en mellemlang videregående uddannelse.

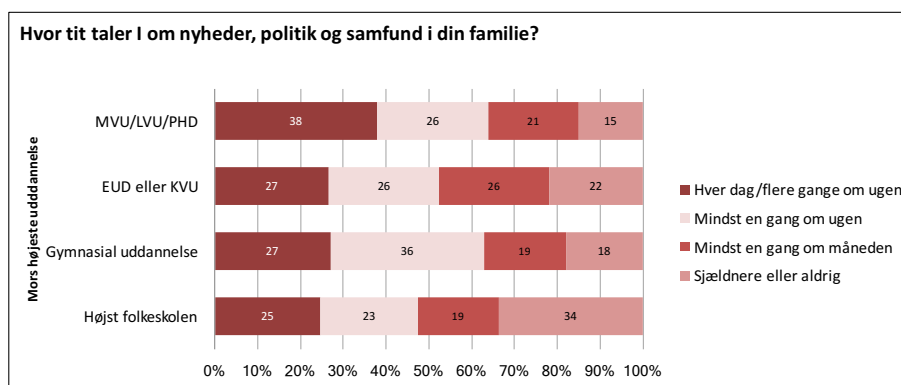
Ligeledes er elevernes forventninger til gennemførelse af ungdomsuddannelserne afhængig af forældrenes uddannelsesniveau. 76 % af de elever, som *gennemfører en ungdomsuddannelse*, mens dette tal er 94 % for gruppen af elever, hvis mor har gennemført minimum en mellemlang videregående uddannelse (Se Bilag J, nr. 1). Det samme mønster gør sig gældende i relation til forventninger om at *gennemføre en videregående uddannelse* (Se Bilag J, nr. 2). De ufaglærtes børn er også mere bekymrede for de faglige udfordringer på ungdomsuddannelserne, hvilket dog sandsynligvis hænger sammen med, at de som ovenfor nævnt præsterer dårligere i grundskolen målt på karakterer og faglig selv vurdering.



Figur 5. Note: $N=666$, $p=0.00$ Uden elever, som ej husker karakter eller mors uddannelsesniveau.

I forhold til elevernes liv uden for skolen ses der også en social differentiering. Fx er der en sammenhæng mellem forældrenes uddannelsesniveau og elevernes deltagelse i det organiserede foreningsliv. 29 % af de elever, hvis mor højest har gennemført folkeskolen angiver, at de ikke går til en organiseret fritidsaktivitet, hvilket kun gælder 13 % af de elever, hvis mor har en mellem-lang videregående uddannelse eller mere. Særligt sportsaktiviteter er mere udbredt blandt højtuddannedes børn (se Bilag J, nr. 3). Børn og unges deltagelse i foreningslivet kan have betydning for deres tilegnelse af kulturel kapital.

Spørger eleverne til, hvor tit de taler med deres forældre om forskellige emner, fremgår det, at børn af mødre, som højest har gennemført folkeskolen, taler mindre med deres forældre om 'nyheder, politik og samfund' og 'forældrenes arbejde' end øvrige elever. Her ser det ud til, at den mest afgørende betydning er, om forældrene har uddannelse ud over grundskoleniveau. Som det fremgår af figur 6, så taler 34 % af de elever, hvis mødre højest har gennemført grundskolen aldrig eller sjældnere end en gang om måneden med deres forældre om nyheder, politik og samfund, hvilket blot gælder for 15-22 % af de øvrige elevgrupper. Om man taler med sine børn, er ikke kun afhængigt af uddannelsesniveau, men også familiepraksisser. Dahl beskriver hvordan den demokratisk-familieorienterede og hierarkisk-familieorienterede praksistype har tættere relationer mellem børn og forældre end den demokratisk-individualiserende og den disintegrerede familietype. Den tættere relation ses blandt andet ved flere samtaler (Dahl, 2014, s. 76). Det interessante i denne sammenhæng er, at de to familieorienterede praksistyper er overrepræsenterede blandt lavere uddannede forældre. Omvendt er højt uddannede forældre overrepræsenterede i den demokratisk-individualiserende familietype, og deres udfordring er, at de pga. tidspress er mindre sammen med deres børn og derfor har en mindre tæt relation (ibid, s. 88-89).



Figur 6. Note: $N=752$, $p=0,000$, Uden elever, som ikke kender mors uddannelsesniveau.

Som det fremgår af figur 6, angiver 36 % af de unge i familier, hvor mødrene har minimum en mellemlang videregående uddannelse, at de kun 'mindst taler en gang om måneden' taler med deres forældre om nyheder, politik og samfund. Dvs., at blandt højt uddannede er der over en tredjedel, som forholdsvis sjældent taler med deres børn. Spørges samme gruppe, hvor tit de laver mad og hygger sammen, angiver 25 % at det kun sker 'mindst en gang om måneden'. Dette kan tyde på, at en betydelig del af familierne ikke har praktiske tætte bånd i hverdagen, hvilket understøtter Dahls analyser af, at en del af forældre blandt de højtuddannede mangler tid til familien. Angående spørgsmålet om madlavning og hygge er der i øvrigt ingen signifikant forskel, når der sammenlignes med forældrenes uddannelsesniveau.

Tidligere undersøgelser viser, at det kan være afgørende for børnenes succes i skolen, at forældre taler med deres børn om samfundsmæssige spørgsmål. Dorf konkluderer bl.a., at de elever, der snakker med deres forældre om samfundsmæssige spørgsmål hver dag, i højere grad oplever, at de har noget at skulle have sagt i skolen, og at der bliver lyttet til dem. De har også større forventninger om demokratisk deltagelse senere i livet og synes, at skolen er mere interessant (Dorf, 2005). En undersøgelse fra SFI viser også, at de potentielle mønsterbrydere findes i de familier, der taler med deres børn om politiske og kulturelle emner, trods ringe økonomi og uddannelse (Jensen og Jensen, 2005, s. 55).

I analyser, hvor forældres uddannelsesniveau sammenlignes, ses der generelt en større signifikant forskel, når mødres uddannelsesniveau sammenholdes med en given faktor, end når fædres uddannelsesniveau sammenholdes. Dvs. moderens uddannelsesbaggrund ser i denne undersøgelse ud til at have større betydning for social differentiering (fx i relation til skolepræstationer og hvor meget, der tales om forskellige emner i hjemmet) end faderens uddannelsesbaggrund har. Dette sås ligeledes i projektet 'Ung og ordblind', hvor det viste sig at særligt piger med mødre uden uddannelse var mere udsatte, blandt andet ved at have lavere selvværd og selvtillid end andre unge (Juul, Brahe og Hansen, 2014). En forklaring på dette kan være, at mødre generelt tager mere del i børnenes skoleliv, herunder uddannelsesvalg, end fædrene gør. De unge er derfor mere afhængige af mødrenes vejledningskapabilitet end fædrenes, hvilket uddybes i næste afsnit. Det kan dog også have en betydning, at mænd oftere end kvinder har erhvervskarrierer uden formel uddannelse (Holt *m.fl.*, 2006), og at de herigennem får erfaringer, som gør dem 'ligestillet' med fædre, som har formel uddannelse.

Sammenfattende viser disse kvantitative analyser, at der er en stærk sammenhæng mellem forældrenes uddannelsesbaggrund og hvordan de unge klarer sig i grundskolen, og hvilke forventninger de har til fremtiden. Dette læner sig op ad den årelange forskning, som viser, at sociale strukturer har betydning for, hvordan unge klarer sig i uddannelse og derfor er en faktor, som er svær at se bort fra.

6.2.2. Forskelle på mor og far

Unge angiver generelt, at deres mødre har en smule mere indflydelse på uddannelsesvalget end deres fædre. Dette er også fremhævet i andre kvantitative undersøgelser (Rambøll Management, 2004). I denne undersøgelse angiver 50 %, at deres far har noget eller meget indflydelse på deres uddannelsesvalg, og 56 % angiver, at mødrene har dette¹⁰. En del af forklaringen på denne forskel kan formodes at være, at mødre statistisk set er mere sammen med deres børn, hvilket kan skyldes, at mødre generelt arbejder mindre, oftere har børnene boende ved skilsmisse samt at der er flere unge, som ikke har en far, end der er unge, som ikke har en mor. I den kvantitative undersøgelse fremgår det eksempelvis, at 14 % af alle unge angiver, at de *kun* bor sammen med deres mor og 3 %, at de *kun* bor sammen med deres far. 9 % angiver, at de ikke har kontakt til deres far (eller én de betragter som deres far) og 5 % at de ikke har kontakt til deres mor. Samtidig angiver de unge, at flere fædre (82 %) end mødre (71 %) er fuldtidsbeskæftigede. Dvs. flere faktorer peger på, at der forholdsomt er en større andel af de unge, som kvantitativt set ikke har samme mulighed for at tale lige så meget med deres far, som de har med deres mor.

At mange unge kvantitativt er mere sammen med deres mødre end deres fædre, er også en begrundelse, de unge bruger i de kvalitative interviews, når de skal begrunde, hvorfor de taler mere med deres mor end far. To af dem er Tobias og Bertram:

Jeg tror mest, jeg snakker med min mor, fordi det er hende, der har mest tid og er hjemme. Mine forældre er skilt, men hun arbejder hjemme nogle gange, fordi hun skal sidde og skrive nogle mega lange tilbud (...) så nogle gange, når hun sidder og arbejder, så sidder jeg bare sådan og snakker lidt med hende. Og min far han kommer rimelig sent hjem, kl. syv, og så bliver det bare sådan lidt, skynde sig, og så lige lave noget mad, og så skal han ind og arbejde igen. (Tobias, FG)

¹⁰ I denne analyse er medregnet de elever, som angiver: 'jeg har ingen (mor eller far)'. Tages disse elever ud af beregningen bliver forskellen mellem mors og fars indflydelse endnu mindre, idet der er flere, som ikke har en far end en mor.

Jeg snakker nok lidt mere med min mor (...) mig og min mor, vi går til vaccination en gang i mellem, fordi vi begge to er allergiske. Så går vi bare derud samtidig. Det kan man lige så godt. Og så har jeg tid til at snakke med min mor. (Bertram, FG)

Der er også nogle unge, som fortæller, at de generelt taler mere med deres mor end med deres far, også om andre ting end uddannelse. Det kan være fordi mødre er mere 'snakkesalige' eller vant til at tale med deres børn om personlige eller skolemæssige forhold. Det fortæller både Cornelius og Ellen om:

Interviewer: Er det din far, du taler mest med?

Cornelius: Nej, begge dele. Måske lidt mere med min mor, tror jeg.

Interviewer: Hvorfor tror du det?

Cornelius: Det ved jeg ikke. Hvis jeg siger nogle personlige ting, så er det også mest min mor, jeg siger det til.

Interviewer: Det er hende, du er vant til at betro dig til.

Cornelius: Det er ikke fordi, jeg har svært ved at betro mig til min far, men hun er også psykolog, så hun lokker det også ud af mig nogle gange. (Cornelius, niende klasse)

.....

Interviewer: Snakker du også med din far eller er det mest din mor?

Ellen: Det er mest min mor.

Interviewer: Hvordan kan det være, at du mest snakker med din mor?

Ellen: Fordi hun nok er den, jeg generelt snakker bedst med. Det er ikke fordi jeg aldrig snakker med min far, men nogle gange er det 'min mor, min mor, min mor'.

Interviewer: Er hun også mere snakkesalig?

Ellen: (grin). Ja! Det er hun. Vi kan rigtig godt lide at snakke sammen også om problemer og alt muligt. (Ellen, niende klasse)

I nærværende materiale ser der ligeledes ud til at være tendens til, at mødre er dem, som er mest deltagende i forhold til børnenes skolegang, selvom materialet ikke i tilstrækkelig grad fokuserer på netop denne problemstilling til at have belæg for at sige noget generelt. Men først og fremmest er det bemærkelsesværdigt at flest mødre (75 %) meldte sig til at deltage i undersøgelsen. Tre ud af de fire mænd, som blev interviewet, deltog i øvrigt sammen med deres ægtefælle. Den fjerde mand blev rekrutteret af en lærer i umiddelbar forlængelse af et forældremøde. De deltagende fædre var dog både nysgerrige og deltagende. Denne samme tendens; at mødre møder mere op end fædre, er også blevet observeret i Maria Ørskov Akselvolls ph.d.-afhandling (Akselvoll, 2016, s. 83).

At mødrene er mere direkte og praktisk involveret i kontakten til skolen og i uddannelsesvalgprocessen, er også noget som flere af mødrene giver udtryk for. En af dem er Else, som *'ofte går meget systematisk til værks med tingene. Det er mig, der sætter mig ned og tjekker; hvornår er de forskellige gymnasier åbne eller hvor det nu kunne være, åbent hus og bommelum og dét og dét, på de og de tidspunkter'*. Men når Else har undersøgt mulighederne, så *'kan det godt være, at min mand siger; 'jamen så tager jeg med den dag eller den dag''*. Men det er Else, som *'får overblik eller hvis vi lige skal undersøge et eller andet, hvornår skal man i praktik eller sådan nogle praktiske informations-søgninger'* (Else, LVU). En anden mor nævner, at det også er hende, som tjekker ForældreIntra. Akselvolls ph.d. viser netop, at mødre er langt mere deltagende i samarbejdet med skolen, fx tjekker mødre ForældreIntra tre gange så meget, som fædre gør (Akselvoll, 2016, s. 250) og mødre tager i langt højere grad teten i forbindelse med aktiviteter i klassen (ibid: 270). At mødre – og særligt middelkassemødre – er mere involveret i skolen, er noget som ligeledes er konkluderet i en række internationale forskningsundersøgelser (Reay, 2000; Lareau og Weininger, 2003; Bæck, 2007; Lareau, 2011).

Det behøver dog ikke betyde, at fædre har mindre indflydelse på, hvad der skal 'vejledes' om. Nogle forældre fortæller, at de indbyrdes taler meget sammen om barnets fremtid, selvom det primært er den ene, som videreformidler. Ole siger: *'Forældre snakker jo typisk mange gange sammen, så kan det jo godt være, det er mødrene, der tager snakken, og at de snakker lidt mere med dem'* (Ole, EUD). Som Else fortæller ovenfor, så deltager hendes mand også i uddannelsesbesøgene, selvom det er hende, som tager teten.

Eleverne giver bestemt heller ikke udtryk for, at deres fædre er 'sat ud af spillet', selvom et pænt flertal siger, at de taler mere med deres mor. Som nævnt indledningsvis i dette afsnit, viser den kvantitative undersøgelse også, at eleverne kun marginalt mener, at deres mor har mere indflydelse. Forældrenes kvantitative tilstedeværelse eller køn er heller ikke det, som de unge lægger vægt på, når de skal fremhæve, hvem de foretrækker at blive 'vejledt' af. Det som er afgørende for, om de unge ønsker at tale med deres forældre om uddannelsesvalget, og om forældrene formår at støtte deres børn, er i højere grad forældrenes *vejledningskapabilitet*. Her vægter de vejledningstilgangen og hvilken forælder, der har mest viden om uddannelsesmulighederne, hvis de kan vælge mellem forældrene. Dog viser det sig samtidig, at forældrenes vejledningskapabilitet ikke er afgørende for, om børn taler med deres forældre om uddannelsesvalget, og om børnene lytter til forældrenes forventninger. Begge dele vendes der tilbage til i løbet af dette kapitel. Men først vender vi blikket mod, hvilken betydning forældrenes forventninger har for de unges valg set i et ungeperspektiv.

6.3. FORÆLDRENES FORVENTNINGER

I dette afsnit vil jeg fremstille, hvilken betydning unge tillægger forældres forventninger til deres uddannelsesvalg. På baggrund heraf vil jeg diskutere, hvorfor unge tilsyneladende er afhængige af forældrenes støtte og anerkendelse selvom de samtidig er optaget af at gøre uddannelsesvalget til deres eget. Derefter følger en analyse af, hvilke værdier forskellige forældregrupper lægger vægt på i relation til uddannelsesvalget.

6.3.1. Betydningen af forældrenes forventninger

Spørges de unge til, hvor stor betydning forældrenes forventninger har for deres valg, så angiver godt to ud af tre (67 %), at det har nogen eller stor betydning. Dette peger på, at unge på trods af det, at de selv tager ansvar for deres valg, alligevel oplever, at forældrenes meninger har betydning for uddannelsesvalget.

Ser vi nærmere på hvilke grupper af unge, som oplever, at forældrenes forventninger har større betydning, så har faktorerne *forældrenes oprindelige nationalitet* og om *forældrene ønsker, de tager en bestemt uddannelse*, betydning. En faktor, som i denne sammenhæng ikke har signifikant betydning, er forældrenes uddannelsesniveau, hverken blandt elever, hvis forældre er født i Danmark eller blandt elever, hvis forældre er født i udlandet. Dvs. at der både blandt højtuddannede, mellemuddannede og lavt uddannede er forældre, hvis børn oplever, at forældrenes forventninger har stor betydning og vise versa.

Ser vi på den gruppe af elever, som oplever, at *forældrene ønsker, de tager en bestemt uddannelse*, så er der markant flere elever, som oplever, at forældrenes mening har betydning. Hos elever, som tror, at deres forældre ønsker, de tager en erhvervsuddannelse, oplever 37 %, at forældrenes forventninger har stor betydning. Blandt elever, som tror deres forældre forventer stx, gælder det 25 %, og blandt elever, som tror forældrene bare forventer, at de tager en ungdomsuddannelse, gælder det kun 11 %. Bemærkelsesværdigt er her, at elever, som tror forældrene ønsker, de vælger en erhvervsuddannelse oplever, at forældrenes forventninger har mere betydning end elever, hvis forældre ønsker de tager stx. Dette taler imod myten om at unge, som vælger stx, er mere pressede af deres forældre.

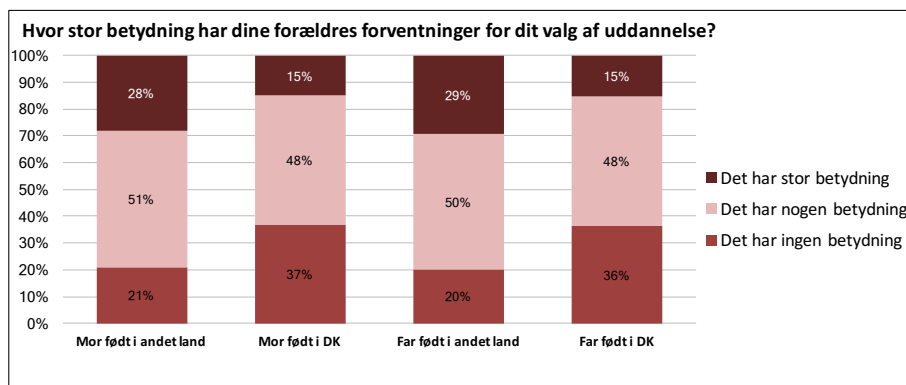
Det er ikke overraskende, at elever, hvis forældre *ikke* eksplicit giver udtryk for et bestemt ønske, oplever, at forældrenes forventninger betyder mindre. Men omvendt kan tallene vise hvor stor betydning, det rent faktisk har for de unge, at forældrene giver deres mening til kende. Dvs. at selvom de fleste forældre siger, at børnene selv må bestemme, så har det en afgørende betydning, at forældre giver deres mening til kende. Dog kan forældrene godt have

bestemte forventninger og stor indflydelse, selvom eleverne ikke er bevidste herom. Det kan hænge sammen med forældrenes mere eller mindre synlige måde at kommunikere på, men også deres vejledningsform. Dette kommer bl.a. til udtryk i Linus' fortælling i afsnit 4.9. Her var det forældrene, som i sidste ende eksplicit bestemte, at han ikke kunne flytte til Jylland for at gå på 3D-college og i stedet måtte vælge stx, men Linus fortæller alligevel efterfølgende, at han mener, det var hans eget valg og at det var det bedste valg. Her kan forældrene have benyttet en autoritativ vejledningsform hvor de har overbevist Linus gennem argumenter som tager udgangspunkt i viden, men som samtidig inddrager Linus' behov og ønsker.

En markant markør i denne sammenhæng i relation til betydningen af forældrenes forventninger er forældrenes oprindelige nationalitet. Her oplever unge, som har forældre, der er født i udlandet i langt højere grad, at forældrenes forventninger har betydning for deres valg. Ifølge figur 7 angiver 79 % af de unge, som har mødre født i udlandet, at forældrenes forventninger har stor eller nogen betydning, hvilket 'kun' gælder for 63 % af unge med danske mødre. Denne tendens bliver yderligere forstærket, hvis forældrene kommer fra Asien og Mellemøsten, men også når forældrene stammer fra andre europæiske lande, er der en signifikant forskel (se Bilag J, nr. 4). Kommer begge forældre fra et andet land, styrkes forskellen ligeledes.

Forskellene kan både skyldes at forældrene fra udlandet *har* mere konkrete forventninger, men det kan også være et udtryk for, at der tales mere eksplicit om uddannelsesforventninger i hjem, hvor forældrene kommer fra et andet land. Dette ses der nærmere på i 6.4.

Men hvorfor har forældrenes mening tilsyneladende en forholdsvis stor betydning for mange unge? Ifølge de unge skyldes det, at forældrene er dem, som kender dem bedst og derfor bedst kan vurdere, hvilken uddannelse der 'passer' til dem. De unge har generelt en grundlæggende forestilling om, at deres forældre vil dem det bedste, og at deres eventuelle anvisninger bliver sagt i den bedste mening. Som Laurits siger: *'Hvis de gerne vil have mig til noget andet end det, jeg selv synes, så er det nok for at hjælpe mig, og ikke fordi de mener det ondt'* (Laurits, niende klasse).



Figur 7. Note: $N=978$, $p=0,000$

Der er dog også enkelte unge, som fortæller, at de har en mistanke om, at forældrene ikke altid er helt ærlige, fordi de unge tror, at forældrene ikke vil gøre deres børn kede af det, og derfor har en tendens til at opmuntre børnene til at tro, at de kan mere, end hvad tilfældet er. Og enkelte mener, at forældrene er urealistiske og lægger et for stort pres på dem og tror derfor, at vejlederen er bedre til at give råd.

De fleste unge siger dog, at de og deres forældre er 'enige' om, hvad der er en god idé. Dette kan skyldes, at børnenes habituelle orienteringer ofte stemmer overens med forældrenes. Men det kan også skyldes, at forældrene har 'overbevist' børnene om, hvad der er en god idé, og at de derfor har overtaget idéen som deres egen. Dette vender vi tilbage til senere. Dog er der ingen i materialet, som mener, de er gået imod forældrenes ønske, men en del af de unge – særligt middelklassebørn – fortæller, at hvis forældrene er imod det, de ønsker at vælge, så vil de vælge det alligevel, selvom de synes situationen bliver besværliggjort. Som Miro siger, så er det *'selvfølgelig også meget nemmere'* at være enige med sine forældre. *'Det letter nogle attentions, i forhold til hvis jeg nu ville noget andet. Men det har været harmonisk, at jeg også har villet gå den vej, som de synes'* (Miro, niende klasse).

Enkelte elever fortæller dog, at de ville have svært ved at gå imod forældrenes ønsker. En af dem er Leila, som i ottende klasse fortæller, at hendes forældre har nogle meget konkrete forventninger til hendes uddannelsesvalg, selvom de siger, hun selv må bestemme.

Leila: Min mor og far siger at jeg selv må bestemme, som der er mange forældre der ikke siger (..) men min forældre vil gerne have at jeg læser på universitetet i England.

Interviewer: Kunne du finde på at vælge noget som dine forældre var imod?

Leila: Nej, jeg ville *slet* ikke gøre det! Det er nok fordi jeg heller ikke har lyst til at tage de uddannelser, som de heller ikke synes jeg skal tage, der kan vi godt blive enige.

Interviewer: Hvad kunne det være for nogle uddannelser, de ikke synes du skal tage?

Leila: Det er fx tømrer (...) jeg tror, mine forældre tror, jeg *kan* mere.'

Ifølge Leila er det heller ikke noget problem, at hendes forældre har høje forventninger, da de er 'enige' i, hvilke uddannelser, der gode. Derfor føler hun sig på interviewtidspunktet ikke presset af sine forældre. Dette ændrer sig dog i løbet af årene, da Leila i gymnasiet bliver ramt af en længerevarende sygdomsperiode, og derfor får lavere karakterer end forventet. Dette presser hende, dels fordi hun ikke kan komme ind på drømmestudiet, men '*det har også betydning for min familie og for mit ry*'. Hun tilføjer, at hendes lave præstationer er noget, der bliver talt om derhjemme, hvor hun '*altid (får) et foredrag om hvor vigtigt skole og mine karakter er (...) selvom de godt ved, at jeg har helbredsproblemer, og derfor støtter mig*' (Leila, 1.g).

En anden pige, som direkte fortæller, at hun ikke vil gå imod sin mors ønsker, er Karina. Karina er anbragt uden for hjemmet og har haft en turbulent skolegang med utallige skoleskift og perioder, hvor hun mere eller mindre har været fraværende fra skolen og periodevis boet på gaden. '*Jeg lytter til hende, hvis min mor siger, at jeg ikke skal blive til dét eller dét, så finder jeg bare på noget andet. (...) Jeg vil bare vise hende, at jeg kan godt, og jeg vil bare gerne gøre hende glad*' (Karina, ottende klasse).

Selvom unge i udgangspunktet har opfattelsen af, at de selv bestemmer over deres uddannelsesvalg, så har det en stor betydning for de unge, at forældrene anerkender deres valg, og samtidig oplever de at kunne bruge forældrene som vejledere og sparringspartnere. Ifølge Giddens er 'den demokratiske familie' netop kendetegnet ved, at det enkelte individ er autonomt og har frihed til selv at træffe beslutninger over eget valg. Samtidig er familien dog den enhed, hvorfra individet kan få anerkendelse og frihed til at dele refleksioner over eksistentielle spørgsmål (Giddens, 1994a). I dette perspektiv er det meningsfuldt, at det netop er familien – og ikke fx vejlederen – som de unge ønsker at drøfte det endelige valg med.

Den svenske kultursociolog Mats Trondman har i sin forskning været optaget af forholdet mellem børn og forældre. Han peger på, at '*relationsgrammatikken*', som er de kulturelle normer og koder, der regulerer forholdet mellem mennesker i et samfund, har ændret sig gennem en årrække (Trondman, 2013, s. 164). Han hævder, at afstanden mellem børn og forældre er blevet mindre, og samtidig er der et langt mindre udbredt hierarki mellem parterne, som i højere grad gør, at børn bliver opfattet som subjekter. Ændringerne fører til,

at der foregår nogle simultane og tilsyneladende sammenfildrede processer, der går ud på at *'begge parter deler mere med hinanden (...) og børn har fået en mere central position i forældrenes liv. De er blevet det epicenter, livet drejer omkring, og som er udgangspunkt for hvad forældrene oplever, de skal interessere sig for, orientere sig mod, forstå og føle'* (Trondman, 2013, s. 165). Samtidig er unge i mange henseender blevet afhængige af forældrene, ikke kun i forhold til økonomi, men også i relation til, hvad de unge vil og skal med deres liv. Her spiller forældrene en væsentlig rolle for børnene i forhold til at have nogen, som de kan forhandle deres valg og beslutninger med (ibid).

Det kan formodes, at disse ændringer i relationerne mellem unge og forældre også bliver forstærket af, at forældrene gennem institutionelle krav og forventninger i højere grad deltager i børnenes skoleliv – og uddannelsesvalg. Disse krav kommer blandt andet til udtryk gennem folkeskoleloven, hvor det siden 1993 har været skolens ansvar *'i samarbejde med forældrene, at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling'* (Lov nr. 509, 1993). Hanne Knudsen har i et historisk perspektiv undersøgt skolehjem-samarbejdet i den danske folkeskole og peger på at der i dag eksisterer en *'ansvarsdiskurs'*, hvor forældrene forventes at tage ansvar for at løse et væld af både sociale, faglige og opdragelsesmæssige opgaver, som skolen udpeger. Dette fører ifølge Knudsen dels til, at skolen gør sig afmægtig, fordi løsningerne nu ligger i familien og dels til, at de ressourcetsvage familier bliver yderligere marginaliseret, da de ikke formår, at leve op til de krav, som stilles (Knudsen, 2010). Dette ansvar gør sig også gældende i forhold til uddannelsesvalget og vejledningsaktiviteter, hvor der lægges op til at forældre deltager i vejledningsmøder, uddannelsesmesser, skaffer praktikpladser etc. Rent formelt kan forældrene også siges at være pålagt et større ansvar i kraft af ændringer i vejledningen til uddannelse og erhverv, hvor det nu er forældrenes ansvar at indsende ansøgninger til ungdomsuddannelserne (LBK 1097, 2017). Og reelt forventes der en større indsats af de familier, som Knudsen kalder ressourcetsvage, da det ofte er deres børn, som ikke er uddannelsesparate og derfor skal igennem en række forløb, som har til hensigt at hjælpe dem.

Giddens hævder ligeledes, at de senmoderne familierelationer er med til at skabe et ontologisk sikkerhedsbrud, idet individet ikke længere kan vide sig sikre på familien, som et fast holdepunkt, hvilket kan være forbundet med angst. Dahls skelnen mellem forskellige familiepraksisser kan være relevant i denne sammenhæng. Den *'demokratisk-familieorienterede'* type adskiller sig fra den *'demokratisk-indvidororienterede'*¹¹ ved at have flere samtaler og være

¹¹ Dahl sammenligner denne type med Giddens' beskrivelse af 'den demokratiske familie'

tættere knyttet sammen i hverdagen. Unge af denne familietype oplever en større livsglæde, trivsel og autonomi. Samme oplevelse har unge, som kommer fra det, Dahl betegner, som '*den hierarkisk familieorienterede*' praksis, selvom de unge i denne familie har mindre selvbestemmelse og har færre samtaler med forældrene. De familieorienterede praksisser har det til fælles, at de pga. de tætte bånd formår at skabe en tryk ramme om de unges liv. Dette kan gøre, at de unge i Giddens perspektiv oplever en større ontologisk sikkerhed.

Omvendt er det tilfældet med unge fra den '*disintegrerede familietype*' og den '*demokratisk-individorienterede familietype*', hvor de unge i mindre grad oplever at trives og have selvbestemmelse. Dette skyldes dels den manglende følelsesmæssige relation og mellem børn og forældre og lav anerkendelse af børnene, men i den disintegrerede familie skyldes det også manglende ressourcer hos de voksne. I Giddens' perspektiv kan det tolkes, at unge fra disse familier har en større oplevelse af ontologisk usikkerhed og derfor i højere grad søger anerkendelse fra forældrene, som er mere fraværende. I Karinas tilfælde kan familietypen karakteriseres som *disintegreret*. Leilas familie har karakter af at være en blanding mellem den demokratisk-individ orienterede familietype og den autoritære forældretype. Hendes forældre er skilt, faderen arbejder meget, og ifølge lærerne får Leila ikke særlig meget opbakning fra hjemmet. Forældrene har dog, ifølge Leila, meget eksplicite forventninger til, hvad hun skal vælge. Pigernes søgen efter anerkendelse kan være grunden til, at de eksplicit giver udtryk for, at de ikke kunne finde på at gå mod forældrenes ønsker.

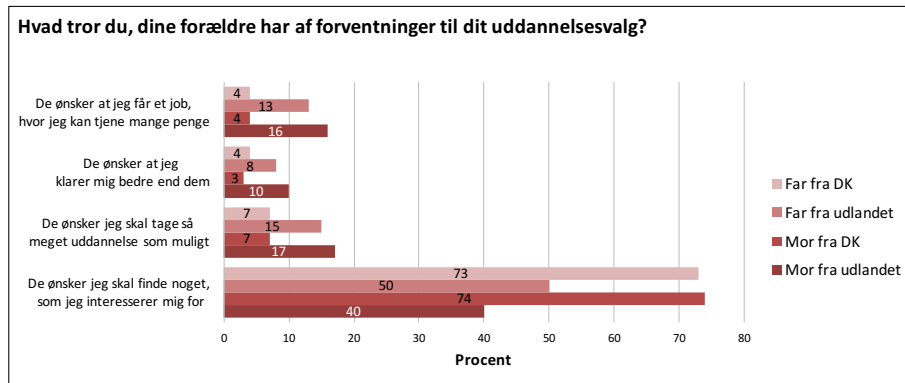
Det sidste kan dog også hænge sammen med, at Leilas forældre kommer fra udlandet, hvilket som vist er afgørende for i hvor høj grad, de unge tillægger forældrenes forventninger betydning. I Susanne Murnings ph.d.-afhandling taler de unge med udenlandsk baggrund om valget af gymnasiet, som noget de 'skylder' deres forældre, fordi de har kæmpet hårdt for at give deres børn muligheder (Murning, 2013, s. 127). Dette kan hænge sammen med, at de voksne med udenlandsk baggrund har sværere ved at finde fodfæste på det danske arbejdsmarked enten fordi, de ikke har uddannelse eller fordi de ikke har kunnet bruge erhvervede uddannelser fra hjemlandet. De unge ser uddannelse som deres egen mulighed for at familien kan få et bedre liv. Dette er også et fænomen, som ses i den britiske forskning blandt unge fra arbejderklassen. Her omtaler Reay en herskende diskurs – særligt blandt arbejderklassen - om at social klasse skal forlades, og her bliver uddannelse set som en central faktor for social positionering (Reay, 2001). I nærværende undersøgelse taler mange unge med udenlandsk baggrund om, at de ikke vil '*skuffe*' familien, og det handler ikke blot om at gøre dem '*stolte*' (hvilket unge af danske forældre også italesætter), men at det reelt kan gå 'ud over min fami-

lie', som Leila udtrykte det. Dette kan også få betydning for, hvilke værdier/motivationsfaktorer som forældrene anser som vigtige, hvilket der ses nærmere på i nedenstående afsnit.

At forældrenes forventninger har større betydning for unge med udenlandsk baggrund, kan dog også hænge sammen med kulturelle forskelle i opdragelsespraksisser. Her ser der ud til at være en tendens til at udenlandske forældre er mere autoritære i deres vejledningspraksis, end danske forældre er (udbydes i afsnit 6.4.2). At dette kan være tilfældet, underbygges af Den Europæiske Værdiundersøgelse, hvor familieværdier sammenlignes. Her adskiller de nordiske lande og Holland sig væsentligt fra andre europæiske lande ved at være langt mere antiautoritære i deres opdragelsesværdier og samtidig have en mindre uafhængighed i relationerne mellem forældre og børn (Halman, Sieben og Zundert, 2012, s. 26ff). I relation til opdragelsesværdierne så kan det eksempel fremhæves, at Danmark og Holland er de lande, hvor færrest er enige i spørgsmålet *'Regardless of your parents' qualities and faults you should always love and respect them'* (Atlas, 2011). Dette kan betyde, at unges med en anden kulturel baggrund end dansk kan være mere tilbøjelige til at høre efter, hvad deres forældre siger, uanset om forældrene er 'kvalificerede' til at vejlede. At uafhængigheden er mindre i en nordisk kontekst, kan skyldes en kollektiv opfattelse af, at velfærdsstaten er den enhed, der beskytter individet økonomisk, hvor andre nationer i højere grad er vant til at være mere afhængige af familiens sikkerhedsnet.

6.3.2. Interesse og uddannelsesmotivation

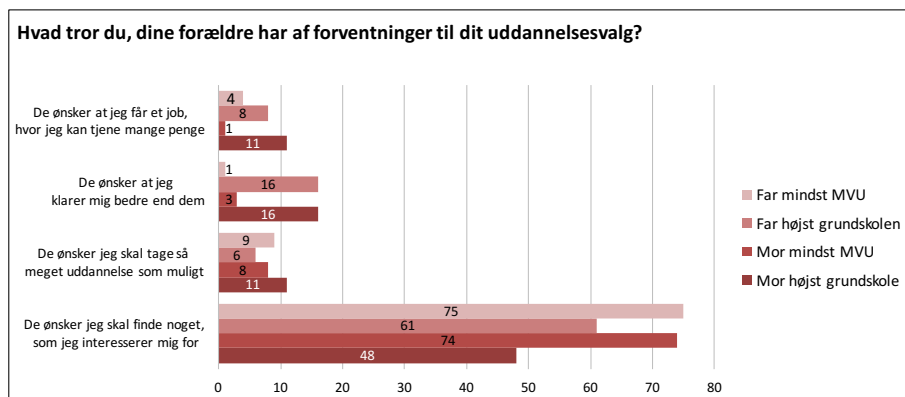
I spørgeskemaet spørges de unge til, hvad de tror, forældrene har af forventninger til deres uddannelsesvalg med hensyn til vægtning af forskellige værdier. Som det fremgår af figur 8 og 9, er interessemotivet det, som flertallet af de unge oplever, at forældrene lægger vægt på. Dog er der en klar tendens til at elever, som har *forældre født i udlandet* og elever, som har *forældre med kort eller ingen uddannelse*, vægter interessemotivet mindre.



Figur 8. Note: $N=976$, $p=0,000$ (sp. om far), $N=1026$, $p=0,000$ (sp. om mor). Eleverne har kunnet angive ét svar ud ni mulige. I figur er kun medtaget de fire, som har fået flest svar

At interesse opleves som en vigtig værdi, er også markant i det kvalitative materiale, hvor det er en gennemgående fortælling på tværs af køn, nationalitet og uddannelsesbaggrund, at de unge oplever, at forældrenes væsentligste ønske er, at de vælger noget, som interesserer dem og gør dem 'lykkelige' (Pless, Juul og Katznelson, 2016). Selvom der også her ses at udenlandske forældre og forældre med uden eller lidt uddannelse også ekspliciterer, at penge og uddannelsesmobilitet er vigtigt.

Interessediskursen afspejler også den pædagogik, der som tidligere nævnt præger UU-vejledningen. Annette Lareau, som har gennemført en omfattende undersøgelse om opdragelsespraksisser i den amerikanske middelklasse, arbejderklasse og underklasse, peger på, at der i de professionelle pædagogiske kredse til gældende tider er en generel enighed om, hvordan børn og unge skal opdrages, og at principperne for dette hurtigt kommer til at præge samfundet. Dog er der en markant tendens til, at middelklassens forældre hurtigere og



Figur 9. Note: $N=969$, $p=0,000$ (sp. om far), $N=715$, $p=0,000$ (sp. om mor).

meget prompte ændrer deres adfærd, på baggrund af en frygt for, at deres børn skal miste fordele (Lareau, 2003). Dette kan ses som en årsag til, at forældre med længerevarende uddannelse i højere grad tillægger interesse værdi. Men selvom de gør det, er der samtidig også klare holdninger til, hvordan man bliver lykkelig, og hvad der er en god og holdbar interesse. 'Et lykkeligt liv' forbindes af forældrene i høj grad med at få en uddannelse og et motiverende job. Det betyder, at selvom mange siger som Oline: *'Jeg tror ikke rigtig mine forældre synes, der er noget, som er en dårlig idé, så længe jeg er glad'* (Oline, FG), så har eleverne gennemgående et helt klart indtryk af, at forældrene mener, det er vigtigt, at de får en uddannelse. Dette illustreres af Emil, som siger at han *'må vælge lige, hvilken uddannelse jeg vil, det er mit eget valg, men ikke at vælge en uddannelse, det tror jeg ikke de vil acceptere, det tror jeg ikke'* (Emil, FG). Dette ses også i den kvantitative undersøgelse, hvor blot 5 % tror, at deres forældre er ligeglade med, om de får en uddannelse. At motivation, herunder interesse, er vigtigt, er en generel holdning hos mange forældre, som mener, det er væsentligt med en indre motivation for både uddannelsens forløb, da det højner sandsynligheden for gennemførelse, men også en motivation for det erhverv, som uddannelsen er rettet mod, da det er noget, man skal lave resten af livet.

Selvom forældrene ønsker at tage udgangspunkt i børnenes interesser, er det ikke ensbetydende med, at forældrene altid tror, at børnenes drømme og idéer er realistiske eller synes, det er en 'god' interesse. I interviewene med forældrene giver alle udtryk for, at uddannelsesvalget skal være elevens eget, og størstedelen taler om, at det er vigtigt at lytte til den unges drømme og interesser, men de er samtidig opmærksomme på, om de unges ønsker er realistiske og langsigtede. Som det kommer til udtryk i følgende citat, kan det være svært at finde en balancegang mellem at støtte op om et valg og samtidigt være realistisk på den unges vegne:

Det er vigtigt at lytte på deres behov i virkeligheden. Hvad det er, de gerne vil, men stadig støtte op omkring de beslutninger de træffer. (...) Men stadig presse dem lidt i en retning, så de ikke bare siger 'jeg vil gerne være fodboldspiller'. Ja okay, men nåleøjet er så lille, så det er måske smartere at have noget at falde tilbage på. Så på den måde, ikke bare fuldstændig lukke øjnene og sige: 'det synes jeg bare er en god idé'. Altså, jeg synes det er svært. (Ole, far til tvillinger, eud)

Oles bekymring kommer sig af, at hans søn (i Oles optik) ikke er en god nok fodboldspiller til at blive professionel, men han vil på den anden side heller ikke tage en drøm fra ham eller give ham et indtryk af, at han ikke tror på hans talent, så derfor siger han det ikke direkte.

Forældrenes refleksioner kan også være mere langsigtede, hvor de er bekymrede for, om deres børn vil kunne bibeholde interessen på længere sigt. En af dem er Ole, hvis datter *'reelt set gerne vil stå i butik, da hun altid har elsket*

at lege med kasseapparater', da hun var lille, og 'det var skide hyggeligt'. I niende klasse var hun i erhvervspraktik i en butik, og der gik det op for hende, 'at det måske ikke altid er en dans på roser at stå oppe i sådan en tøjbutik' (Ole, forælder, eud). En anden forælder er Lone, hvis datter 'lige er startet på et arbejde, hvor hun har fået ros for at tørre borde af (...) og så vil hun pludselig gerne ind i et servicefag'. Det synes Lone er en dårlig idé, og hun mener det skyldes, at 'Lea måske i mange år har haft en lidt lille selvtillid, og ikke rigtig selv kan se, hvor dygtig hun er. Hun har et godt hoved og kan mange ting' (Lone, forælder, MVU). Dog handler Lone og Oles holdninger formodentlig ikke kun om, at interesserne ikke vurderes som 'ægte' eller 'varige', men at de har forestillinger om at butiksarbejde og servicefag er et 'kedeligt' arbejde i længden. Dette er dog ikke noget, de direkte italesætter i fokusgruppeinterviewet. Dog nævner Ole, at datteren har forstået, at det ikke er 'en dans på roser' at stå i butik og signalerer herved, at butiksarbejde kan være hårdt. I Lones fortælling ligger også en skjult holdning til, at de unge skal 'udnytte deres potentialer', idet hun siger, at et 'godt hoved' skal bruges til mere end en erhvervsuddannelse. At unge skal udnytte deres potentialer, er i øvrigt en klar politisk retorik, som blandt andet fremgår af nationale mål for folkeskolen, hvor 'unge skal blive så dygtige de kan' (Undervisningsministeriet, 2018b). I Lones udsagn 'om at bruge hovedet' kan der ligge en forståelse af at teoretisk deklarativ viden rangerer højere end færdigheder. Selvom Lone i udgangspunktet gerne vil signalere til sin datter, at hun selv må bestemme ud fra egne interesser, så har hun skjulte intentioner, som hun bevidst forsøger at lede sin datter mod. Det er dog ikke altid, at den ønskede kommunikation lykkes:

Jeg kom til forleden at sige: 'Det skal du bare! Du skal bare i gymnasiet'. Og jeg vidste godt, at det var helt upædagogisk og forkert. Det var bare sådan et brøl, der sprang ud af min mund (...) jeg ved jo godt, at det skal vokse indeni hende selv og jeg skal jo ikke trække det ned over hovedet på hende, som du (anden informant) også siger, fik det sikkert den helt modsatte effekt. Men det var fordi, jeg fik det sådan: nej, jeg synes ikke du skal på Hotel- og Restaurationsskolen, nej, jeg synes du skal ind og bruge dit hoved et sted, og det var bare sådan en reaktion. (Lone, forælder, MVU)

Lone siger efterfølgende, at det upædagogiske består i, at hun kom til at råbe, da hun ved, at det ikke er en god måde at overbevise på. Hun mener dog godt, at man som forældre må lede sit barn i en 'fornuftig' retning. Dette bakkes op af en anden mor, som fortæller, at hendes mand er lidt bedre til at 'manipulere' end hende pga. sin lange uddannelse:

Min mand har selv en længerevarende uddannelse, så (...) han vil jo nok være lidt mere taktisk (...) og have en lidt anden tilgang til det, hvor jeg måske bare, jeg kaster mig bare ud i en eller anden vanvittig dialog nogle gange, hvor han sidder lidt mere tilbagelænet og tænker over, hvordan han måske får formuleret det bedst. (Kirsten, forælder, eud)

Ovennævnte forældre kan siges at tilhøre den gruppe, som kaldes den *authoritative* forældretype, som gerne vil have kontrol over børnene, men som gør deres indflydelse gældende gennem forklaringer og argumenter, der tager udgangspunkt i den unges perspektiv med det formål at få den unge til at opfatte forældrenes grænser som legitime (jf. teoriafsnit Baumrind, 1966; Dahl, 2014). Dette kræver dog, at forældrene har den pædagogiske og psykologiske indsigt, som gør, at de kan mestre det. Kirsten siger, at hendes mand pga. sin lange uddannelse, er mere strategisk i den henseende. Lone gør ligeledes opmærksom på, at hun ikke altid mestrer den pædagogik som er nødvendig. I Bernsteins terminologi er der tale om en stærk, men *ikke tydeliggjort* rammesætning. Dvs., at forældrene har nogle klare forventninger til, hvad deres børn skal mene og synes, men de formidler det på en mere sofistikeret måde, så børnene ikke 'opdager', at de bestemmer. Grunden til, at de er nødt til det, er, at de allerede gennem opdragelsen har indlejret de demokratiske opdragelseskoder i børnene, som gør, at de unge ikke accepterer, at forældrene giver ordrer. Som Lone fortalte, så endte hendes 'upædagogiske' konfrontation også med, at 'det fik den modsatte effekt' og retrospektivt kunne Lone godt se, at det er nødvendigt, at 'det skal vokse inden i hende selv'.

Flere unge fra hjem med høj uddannelseskapital taler om, at forældrene hjælper dem med at finde frem til deres 'interesser', fordi de er søgende i forhold til, hvad deres interesser egentlig er. I den sammenhæng spiller forældrene enten direkte eller indirekte en rolle. En af dem, som spiller en indirekte rolle, er Fionas far, Arne, som på sidelinjen '*prøver at holde øje med, hvad (Fionas) forudsætninger, kompetencer og interesser er*' da han '*synes hun skal finde noget, som matcher det bedst muligt*' (Arne, forælder, LVU).

Andre taler mere direkte med deres forældre om, hvad der passer til dem. Det illustreres af Helene, som fortæller, at moderen taler med hende:

Interviewer: Du snakker mest med din mor, hvad siger din mor, så?

Helene: Vi snakkede ikke om, hvad jeg skulle tage af uddannelse, men mere sådan, hvad det var, jeg kunne blive til, når jeg blev voksen. Det specifikke job. (...) Hvilken rolle, hun kunne se mig i. Og derefter, så snakkede vi så om, hvordan jeg skulle komme dertil. I forhold til hvilke uddannelser og sådan.

I: Så din mor har lidt en forestilling om, hvad der ville være godt for dig?

Helene: Ja, altså, hvor hun siger, jeg kunne faktisk godt se dig være sådan det her, og så hvor jeg sådan bagefter (tænkte), det kunne egentlig også være fedt. Hvor jeg ikke lige havde tænkt over det. Hvor jeg så tænker bagefter, det kunne jeg egentlig også godt selv se mig.

I: Synes du, det er fedt, hun kommer med sådan nogle forslag?

Helene: Ja, jeg synes, det er rart. For før, vi sådan begyndte at snakke om det, der havde jeg INGEN idé om, hvad jeg ville være. (Helene, begge forældre har LVU)

I dette tilfælde tager Helenes mor udgangspunkt i, hvilke typer jobs hun mener 'passer' til Helene, og derud fra taler de om uddannelse og job. På den måde kan man sige, at Helene får en opfattelse af, at moderens anbefalinger tager udgangspunkt i hendes personlige kompetencer og interesser, selvom moderen lige såvel kan have skjulte intentioner om at lede hende i en ønsket retning. Denne pædagogiske tilgang kræver dog, at forældrene har indsigt i såvel børnenes kompetencer og ligeledes kender uddannelsessystem og arbejdsmarkedet nok til at kunne foretage denne form for vejledning. Forældre som formår dette, kan karakteriseres inden for de typer, som Dahl kalder den *autoritative forældretype* eller den *demokratisk-familieorienterede type*. Det er typisk børn, som har forældre med videregående uddannelse, som beretter om denne slags samtaler. Den demokratisk-familieorienterede forælder er ikke entydigt højere uddannet – til forskel fra den autoritative; hvilket tyder på at der må være et segment, der tilhører begge kategoriseringer.

Selvom det som oftest er sådan, at forældrene forsøger at overbevise deres børn om at vælge noget 'sikkert', så er der i materialet også unge, som har 'atypiske' drømme og interesser, som forældrene i forskelligt omfang bakker op om, selvom de ved, at det kan blive svært at komme gennem et nåleøje, og interesserne ikke ligger højest i videnshierarkiet, hvor diskurserne er med til at fastholde den deklarative viden, som den vigtigste. Det gælder blandt andet Sebastian, som er på landsholdet i sin sport, og Ronja som gerne vil være skuespiller (jf. kap 5). Med hensyn til Ronja forholder moderens bekymring sig snarere omvendt, da Ronja i niende klasse ville vælge en handelslinje på eux, som den mere 'sikre' plan-b: *'Jeg synes da, det er dejligt, at hun gerne vil ind og bruge hovedet og lære noget om handel og (få en) gymnasial uddannelse, det har jeg ikke selv. Men jeg ser ikke helt julelysene i hendes øjne, og det ser jeg, når hun laver andre ting'* (Annelise, forældre, ingen formel udd.). Annelises bekymring går på, om datteren overhovedet har den handelsinteresse, som hun giver udtryk for, da hun kun viser interesse for sang og skuespil (jf. afsnit 4.11). Hun viser her en klar forventning om, at valget skal være båret af lyst og interesse, hvilket i øvrigt også var bærende for hendes eget valg af karrierevej. Ronja endte også med at droppe ud af det formelle uddannelsessystem midt i tiende klasse for at gå efter skuespillerkarrieren. I dette tilfælde er det dog ikke uvæsentligt, at forældrene selv er uddannede og beskæftigede inden for musik- og skuespilbranchen, og at de derfor deler dispositioner med Ronja. Derudover viser det sig også, at forældrene er i besiddelse af en social kapital, som netop på dette felt kan omsættes til symbolsk kapital. På denne måde kan de hjælpe Ronja til at få adgang til branchen, hvilket de også har gjort, da jeg interviewer Ronja tredje gang. Dette betyder, at valget også kan opfattes knap så risikofyldt, som det kan gøre for forældre, der ikke har social kapital på et givent felt. Linus (jf. afsnit 4.9) er ligeledes en af de unge, som har en inkarneret interesse (tegning). Her viste det sig, at

forældrenes opbakning var tvetydig. I første omgang gik de med på at undersøge mulighederne for, at han kunne komme på 3D-college, men det var også dem, som i sidste øjeblik fik overtalt Linus til at vælge det lokale gymnasium i stedet for. Deres begrundelse var, at de fandt uddannelsens forløb for usikkert blandt andet pga. den geografiske placering. Da Linus året efter dropper ud af gymnasiet, hjælper de ham dog både praktisk og økonomisk med at flytte til Jylland, hvor han starter på en hf med fokus på tegning. Dette ligner et kompromis mellem interessen (tegning) og den sikre uddannelse (hf). Linus forældre har begge selv en gymnasial uddannelse med en efterfølgende erhvervsuddannelse, men har ikke netværk indenfor den kunstneriske verden.

Fælles for Ole, Lone, Annelise og Linus forældre er, at de gerne vil lade deres børn vælge efter interesse, så længe interessen ikke strider imod deres egne habituelle præferencer. Forældrene står tilsyneladende i et krydspres mellem på den ene side at ønske, at børnene skal gå efter interesse, men alligevel har de bestemte forventninger til børnenes uddannelsesvalg. I mange af forældrenes fortællinger kommer det frem, at de selv har været interesseorienterede, da de skulle vælge uddannelse (omkring 1980'erne) og retrospektivt undrer nogle af dem sig over, at deres egne forældre bare lod dem gøre det. Fx droppede Lone planen om universitetet (efter studentereksamen) og valgte efter et kort højskoleophold at blive keramiker. Det blev ikke diskuteret i hjemmet, og moderen sagde blot: *'okay, nå, vil du være keramiker, ja, det skal sgu nok gå godt'* (Lone, forælder, MVU). En anden forælder i interviewet tilføjer her til: *'Det vil jeg da sige, det er sådan noget, man som forældre ville have skudt ned med det samme'* (Kirsten, forælder, eud). En anden forælder husker kun, at hendes forældre var opbyggende, for *'Jeg har en arbejderfamilie. Jeg er den eneste i min familie, der er student'* så forældrene syntes bare, *'det var så flot'* at hun overhovedet uddannede sig, og derfor blev der ikke sat spørgsmålstegn ved hendes valg. At forældrene i dag tilsyneladende står i et krydspres mellem det at lade deres børn vælge efter interesse og lede dem i en 'sikker' retning kan skyldes, at forældre ser arbejdsmarkedet som mere risikofyldt. Men det kan også skyldes, at vi samfundsmæssigt har et større fokus på uddannelse, og at unge i dag skal uddanne sig længere for at kunne vise uddannelsesmobilitet.

6.3.3. Penge, uddannelseslængde og uddannelsesmobilitet

Selvom interessemotiv er det, som de fleste unge - på tværs af sociale kategorier - oplever bliver vægtet højest af forældrene, så er der i denne sammenhæng nogle signifikante forskelle. Børn af forældre, som er født i et andet land end Danmark, og børn med svag uddannelsesbaggrund tror i højere grad, at forældrene er optagede af penge, lange uddannelser og uddannelsesmobilitet.

Dette afspejles i figur 8 og 9 som viser, hvilke forventninger de unge tror, deres forældre har til deres uddannelsesvalg i relation til forskellige værdier (se 6.3.2)

I de kvalitative interviews kommer det også markant til udtryk, at forældre født i udlandet og forældre med svag uddannelsesbaggrund er mere optagede af social mobilitet og penge. Malik's forældre er født i et andet land end Danmark. Faderen har en lang videregående uddannelse, og moderen en kort videregående uddannelse. De er eksempler på, hvordan nogle unge oplever, at det økonomiske aspekt bliver talt frem som væsentligt.

Malik: Jeg snakker heller ikke særligt meget med hende (moderen), men hun vil gerne have, jeg bliver læge og får høje karakterer og sådan noget og gymnasiet og læser ovre i England og sådan noget. Men altså, læge er ikke rigtig noget, der interesserer mig, for jeg kan ikke lide at se på folk, der bløder og alt så noget.

I: Nå, ja, okay, det skal man selvfølgelig kunne lide. Siger du så til din mor, at det ikke er noget for dig?

Malik: Ja.

I: Hvad siger hun så?

Malik: Så spørger hun, hvad jeg ellers kunne blive og fortæller hvilke andre jobs, man tjener gode penge på.

Malik's mor vil gerne have at han bliver læge, men det interesserer ham ikke. Det er moderen også forstående overfor, og hun kommer i stedet med andre forslag til prestigefyldte jobs. Det samme gjorde sig gældende for Miro, som blev præsenteret i kapitel 4, hvis mor foreslog læge, tandlæge eller flyveleder.

Medicinstudiet bliver nævnt af rigtig mange unge med udenlandske forældre, som noget deres forældre ønsker eller foreslår. Dette er ovenfor både eksemplificeret af Malik og Miro. Denne tendens bliver også berørt i forskningsprojektet 'I Danmark er jeg født' og bliver forklaret med, at de unge dels ønsker at få en bedre samfundsmæssig position end deres forældre, og dels at netop medicinstudiet giver en mulighed for at arbejde i udlandet, hvilket ikke gør sig gældende for mere danske fag som fx jura. En tredje begrundelse er, at de unge kan føle sig mere ensomme, hvis de vælger et meget 'dansk' fag, hvor der ikke er andre, som ligner dem (Mikkelsen, Fenger-Grøndahl og Shakoar, 2010, s. 138–40).

Det er dog ikke kun udenlandske forældre, der ser medicinstudiet som et prestigefyldt studie. I stort set i alle interviews med forældre bliver medicinstudiet nævnt, enten som eksempel på noget, man kan blive udelukket fra, hvis man træffer et 'forkert' valg af ungdomsuddannelse eller som eksempel på noget, man skal være dygtig for at kunne komme til. Fx spørger Lone fokusgruppen: *'Så hvis du nu har taget den her med handel (hxx), kan du så godt blive læge bagefter?'* (Lone, forældre, MVU). En anden mor bruger også læge

som eksempel i samtalen: *'Du kan jo ikke gøre hende til et 12-tals barn, hvis ikke hun er det. Forstår du hvad jeg mener? Man kan ikke sige 'nu skal du læse til læge fordi det er din far også'* (Esther, forælder, MVU). Selvom 'læge' blot bliver nævnt som eksempel, og ikke som noget forældrene absolut foreslår deres børn, så er det en indikator på, at lægeerhvervet har en høj samfundsmæssig status. Dette hænger givetvis sammen at studiet har høj samfundsmæssig prestige, dels er et af de tre klassiske universitetsstudier, som altid har haft en magtfuld position (jf. Kant, 2008) og hvilket særligt de etablerede inden for disse felter er opmærksomme på. Dels er det en af de professioner som gennem vækstfasen har positioneret sig med høje lønninger og prestige gennem uddannelsesbeviser (jf. kapitel 5). Men særligt for netop medicinstudiet er også, at temaet sygdom og sundhed er noget, som optager alle mennesker og ses som vigtigt og relevant at beskæftige sig med (Kraft og Andersen, 2016). Her er lægen en klassisk autoritetsperson i forhold til både offentligheden og familierne. I dette kan også ligge et værdirationelt altruistisk motiv, som ikke tager udgangspunkt i et målrationalt ekstrinsisk motiv, som prestige og penge, men i det at lave noget, som giver mening for andre (jf. uddannelsesmotiver afsnit 8.3)

Nogle af de forældre, som selv har lavtlønnede jobs, har af den grund opmærksomhed på, at deres børn får nogle bedre muligheder, end de selv har fået. En af dem er Karinas mor, som konkret fortæller, hvad der er et godt job for hende i fremtiden. Karinas mor er SOSU-assistent og enlig mor, og Karina klarer sig ikke fagligt godt i skolen. Ifølge Karina bryder moderen sig ikke om sit job.

Min mor siger, jeg ikke skal blive SOSU-assistent, for der tjener man ikke ret mange penge (...). Hun vil godt have, at jeg får et ordentligt arbejde (...) Hun foreslog dyrlæge eller tandlæge eller frisør, men frisør har jeg også selv foreslået (...) Men hun siger, at frisør skal jeg passe på med, for der er rigtig mange kemikalier. (Karina, medio ottende klasse)

Moderen giver udtryk for, at Karina skal have et 'ordentligt' arbejde og med det mener hun både et job som er vellønnet, og hvor der er gode arbejdsvilkår. Efterfølgende fortæller Karina dog, at hun ikke vil kunne aflive dyr og heller ikke kan lide at se blod, så idéerne om læge og tandlæge er givetvis ikke noget, som udspringer af Karinas egne interesser, men er moderens forestillinger om vellønnede erhverv. Et godt arbejdsmiljø er noget som flere forældre har fokus på, og det gælder både forældre, som selv arbejder i brancher med risiko for nedslidning og forældre, som ikke gør. Fx fortæller Mads, hvis far er murer, at hans far netop har frarådet ham dette erhverv, fordi det slider på kroppen. Den samme bekymring har Jespers forældre haft, da Jesper valgte at blive murer, selvom de dog gav udtryk for, at de syntes, det var en god idé at tage en håndværkeruddannelse. Dette kan være en årsag til, at nogle unge giver udtryk for, at deres forældre ønsker, at de skal få mere uddannelse og klare sig 'bedre' end forældrene selv har gjort. Det behøver dog ikke kun dreje sig om fysisk

nedslidende jobs, som forældre er forbeholdne for, det kan også være stressbetingede jobs. Fx fortæller Ludvig, at hans forældre er folkeskolelærere, og at de allerede inden skolereformen var overbebyrdede med arbejde, og at dette kun er blevet værre, hvilket har ført til, at de arbejder hele tiden og er stressede, og derfor er lærerjobbet det sidste Ludvig vil vælge (Ludvig, FG). En del af forældrene med videregående uddannelser hævder dog, at dette ikke er entydigt betinget af uddannelsens art, men mere af ansættelsesstedet eller branchen.

At lønmotivet fylder meget blandt udenlandske forældre, kan være et spørgsmål om deres sociale og økonomiske position i Danmark som ønskes forandret, ligesom det også gør sig gældende for lavt uddannede danskere. Men det kan også skyldes forskelle i kulturelle værdier. DEA har lavet en undersøgelse af universitetsstuderendes motivation og studieintensitet i Danmark, Sverige, Tyskland og England. Her ses der en udpræget forskel mellem landene, når der ses på motivationsfaktorer for at vælge uddannelse. Blandt danske studerende er der blot 2 %, som angiver, at den vigtigste faktor er 'mulighed for høj indkomst. I den modsatte ende angiver 30 % engelske studerende, at denne faktor er vigtigst, mens det blandt svenske og tyske studerende gælder hhv. 8 og 19 % (DEA, 2013a). Dette kan bunde i forskellige erfaringer med velfærdsstaten og arbejdsmarkedsmodeller, hvor vi i Norden i højere grad har tradition for at staten beskytter os økonomisk i tilfælde af arbejdsløshed, men også mindsteløn og sikre ansættelsesforhold kan have betydning for, at man er mindre bekymret for økonomi og jobsikkerhed.

En anden faktor kan også være at uddannelse i Danmark, modsat en del andre lande, er gratis, hvilket kan betyde, at man i mindre grad ser uddannelse som en økonomisk investering, som skal give afkast på et senere tidspunkt. En af de interviewede mødre, Rosa, er gift med en mand fra Skotland, og ifølge hende er der en milevid forskel på, hvordan hun og hendes mand ser på uddannelsesværdierne. *'Han vil gerne have, at hun (red. datteren) får så meget uddannelse som muligt, fordi jo mere man læser, jo flere muligheder har man mange gange'*. Rosa tror, hans holdning skyldes, *'at udlændinge ser lidt på det sådan; at når du bor i Danmark og har gratis uddannelse, så gælder det bare om (at udnytte det). De (red. udlændinge) synes, det er fantastisk, at man får penge for at gå i skole'* (Rosa, forælder, MVU).

Om eleverne oplever, at forældrene er optagede af lønmotivet, behøver dog ikke kun være et spørgsmål om forældrenes uddannelsesniveau eller nationalitet. Interviewmaterialet viser også eksempler på, at de kapitalformer, som givetvis dominerer i de enkelte hjem, har betydning (jf. Bourdieu). Her ser forældrene uddannelsesperspektivet ud fra de kapitalformer, som er stærke hos dem selv. Særligt unge fra hjem med overvejende stærk kulturel kapital,

oplever, at forældrene direkte fortæller deres børn, at de ikke må vælge uddannelse ud fra løn. I et Bourdieu-perspektiv er der et modsætningsforhold mellem det at have økonomisk og kulturel kapital, hvilket betyder, at økonomisk kapital ikke giver legitimitet på det intellektuelle/kulturelle felt, men omvendt kan ses som illegitimt at være optaget af (Thomsen, 2008).

Det illustrerer Tobias, hvis mor er sygeplejerske, og far er arkitekt: *'Min mor sagde til mig, at jeg ikke måtte vælge et job ud fra lønnen, så jeg tror bare, jeg finder ud af noget, der interesserer mig, og som jeg gerne vil lave for noget tid. Det skal jo være noget, man laver hver eneste dag i sådan mange år'* (Tobias, FG). Omvendt beretter elever fra hjem med en dominerende økonomisk kapital om, at penge også er et tema, når der tales om uddannelses- og erhvervsvalg. Katja, som har en far der er økonom og en mor som er jurist, siger: *'Min far, han siger... Jeg har også tænkt lidt på anklager og advokat, så siger han: At jeg skulle være advokat, for der tjener man flere penge. Ellers synes de nok også bare, at det er noget, jeg skal interessere mig for'* (Katja, FG).

Katjas og Tobias' forskellige orienteringer falder i tråd med konklusionerne i Jens Peter Thomsens undersøgelser af sociale baggrunde på lange videregående uddannelser, som tager udgangspunkt i en hypotese om, at didaktik og professionsorientering har betydning for, hvilken social baggrund de studerende har (Thomsen, Petersen og Lejre, 2003; Thomsen, 2008). Thomsen skelner mellem to studiedispositioner. *Den eksperimentelle*; hvor studerende bl.a. ikke vægter fremtidig løn som det væsentligste, kan lide at kaste sig ud i noget nyt og ikke foretrækker studie og fritid opdelt. Et af de undersøgte studier, som tiltrækker denne type studerende er arkitektstudiet. Deres forældre er overrepræsenteret inden for professionerne og har generelt en stærk kulturel kapital. Omvendt vægter *den instrumentelle* studieposition de modsatte forhold, og deres forældre har primært job inden for handel og økonomi og har ofte en stærk økonomisk kapital. En af de uddannelser, som Thomsen i denne forbindelse nævner, er jurastudiet.

6.4. FORÆLDRENES VEJLEDNINGSKAPABILITET

Dette hovedafsnit vil fokusere på, hvilken rolle forældre fra forskellige sociale klasser direkte spiller i børnenes uddannelsesvalgproces. Men også hvordan forskellige familiepraksisser på tværs af sociale skel kan have betydning. Her er der forskel på, hvordan forældre ekspliciterer deres forventninger til børnenes uddannelsesvalg, men også hvilke forudsætninger forældre har for at vejlede deres børn. Der er forskel på, *hvordan* forældre taler med deres børn om uddannelsesvalget, og i hvor høj grad de formår at støtte, guide og udfordre deres børn. Det sidste omtales som forældrenes *vejlednings-kapabilitet*.

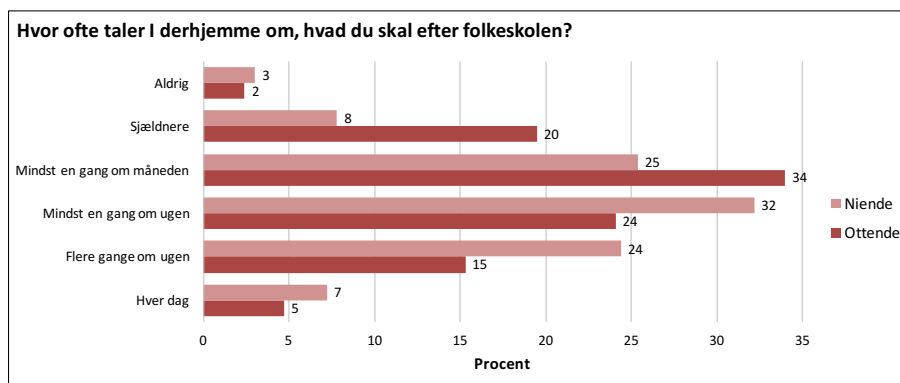
6.4.1. Alle taler om uddannelse på tværs af klasseskel

Ses der nærmere på hvor aktive forældrene er i uddannelsesvalgprocessen, så er der i den kvantitative undersøgelse *ingen* sammenhæng mellem forældrenes uddannelsesbaggrund og hvor meget, der tales om uddannelsesvalget i hjemmet. Dvs., at forældre med lidt eller ingen uddannelse taler generelt lige så meget med deres børn om uddannelse som forældre med længerevarende uddannelse. Dette understøttes også af de kvalitative interviews, hvor der er en dominerende fortælling om, at alle forældre uanset uddannelsesniveau er optagede af, at deres børn får en 'god' uddannelse, og at børnene gerne vil glæde deres forældre. Selvom der kan være forskellige opfattelser af, hvad en 'god' uddannelse er. Denne udbredte interesse for at tale om uddannelsesvalget kan skyldes den stærke diskurs om vigtigheden af uddannelse, men det kan også hænge sammen med den overnævnte *ansvarsdiskurs*.

Som det fremgår af figur 10, så er der dog stor forskel på hvor meget, der tales om uddannelsesvalget i hjemmene. Nogle unge angiver, at de sjældent eller aldrig taler om, hvad de skal efter folkeskolen derhjemme, mens andre angiver, at de dagligt taler om det. Det mest typiske er dog for ottendeklasseelever at tale om det mindst en gang om måneden og for niendeklasseelever en gang om ugen.

De variable som generelt har betydning for, om der bliver talt meget om uddannelsesvalget i hjemmet er *alder*, *karaktergennemsnit* og *forældrenes nationalitet*.

Elever i *niende klasse* taler generelt mere med deres forældre om uddannelsesvalget end elever i *ottende klasse*, hvilket ikke er overraskende da uddannelsesvalget er langt mere aktuelt i niende klasse, hvor eleverne skal træffe deres første valg. Knap en tredjedel af eleverne i niende klasse taler derhjemme om, hvad de skal efter folkeskolen hver dag eller flere gange om ugen. Omvendt taler 11 % af niendeklasseeleverne aldrig eller sjældnere end én gang om måneden med deres forældre om, hvad de skal efter folkeskolen.



Figur 10. Note: $N=1104$, $p=0,000$

En større andel (62 %) af elever med karaktergennemsnit under 6 taler én gang om ugen eller mere med deres forældre om uddannelsesvalget, hvilket gør sig gældende for lidt færre (51 %) af de elever, der har over 6 i gennemsnit. I den modsatte ende, altså dem, som taler sjældent eller aldrig med deres forældre er det hhv. 18 % (under 6) og 16 % (over 6). Dvs., at der både er elever med høje og lave karakterer, som sjældent taler med deres forældre om valget.

Dette kan der være forskellige grunde til. For nogle elever er valget så oplagt og selvfølgeligt, at hverken den unge eller forældrene har behov for at skulle drøfte uddannelsesvalget. Det gælder blandt andet for Fiona og hendes forældre, som blev beskrevet i kapitel 5. Dette kan skyldes at både forældrene og Fiona er i besiddelse af en implicit forståelse (Jf. Bereiter, 2002) af, hvad de gymnasiale uddannelser indebærer, som er det, Fiona orienterer sig mod. Desuden er familien hverken instrumentelt eller professionsorienteret. Faderen, som har en universitetsuddannelse, giver eksplicit udtryk for, at han synes, det er mindre væsentligt med en fast plan, og at uddannelsens art heller ikke er det vigtige. At børn af forældre, som er i besiddelse af en høj kulturel kapital, er mindre instrumentelt orienterede bakker en række andre forskningsundersøgelser op om (Zeuner, 1988; Andersen, 1997; Thomsen, Petersen og Lejre, 2003). Dette betyder, at der i mindre grad er anledning til at tale om uddannelsesvalget.

For andre elever kan den manglende dialog om uddannelsesvalget skyldes, at den unge er presset af skolen og uddannelsesvalget, og at det derfor er svært for den unge at tale om. Det gælder blandt andet for Aksel, som forsøger at skifte emne, når hans mor spørger til uddannelsesvalget. Årsagen er, at han får det dårligt af at tale om det.

Interviewer: Hvor tit taler du med din mor om uddannelsesvalget?

Aksel: Ikke særlig ofte, da jeg prøver at undgå det

Interviewer: Men hun vil gerne tale mere med dig om det?

Aksel: Ja

Interviewer: Hvad siger hun til dig, når I taler om uddannelsesvalget?

Aksel: Hun når ikke at sige noget, da jeg skifter hurtigt emne (...)

Interviewer: Taler du så med de andre unge om dit fremtidsvalg?

Aksel: Nej. Jeg kan ikke snakke om det

Interviewer: Hvad føler du når du taler om det?

Aksel: At jeg er usikker og dermed ubehag

Interviewer: Hvordan har du det så med at 'tale' om det lige nu?

Aksel: Dårligt. Jeg hader det. (...) Det er nemmere at holde sine tanker og følelser for sig selv end at snakke om dem med andre. Det er bare dårligt at holde sådan nogle ting inde, og det ved jeg godt selv.

Grunden til at Aksel får det dårligt over at tale om uddannelsesvalget, er at han tilsyneladende har svært ved at se sig selv i uddannelse. De første otte år af hans folkeskoletid har, efter hans eget udsagn, været *'et helvede'*, og han har ikke lyst til at spille mere af sin tid på 'dårlig' uddannelse. Derfor presser uddannelsesvalget ham, da han er bange for at vælge noget, han igen ikke vil trives med. Han mener dog selv, at det ikke er en god ting at holde bekymringerne for sig selv.

Det er oftere sværere for elever, som ikke trives i skolen at tale om fremtiden. Dette kan være forstærket af begge parter ønske om at gøre hinanden glade – men at snakken om uddannelse og fremtid gør det modsatte; en oplevelse af ikke at lykkes som ung og som forældre. Sebastians forældre fortæller om, hvor svært det er at tale om fremtiden med Sebastian. Først og fremmest har *'Sebastian aldrig været et særlig talende barn, og vi har først sent fundet ud af hvordan vi skal tackle ham, han fortæller os ikke super meget'* (Esther, forælder, MVU). Derudover har hans turbulente skolegang og mangel på hjælp fra skolesystemets side ifølge moderen gjort, at han *'langt hen ad vejen har lukket ned, fordi han måske har fundet ud af, at der ikke er noget, der hjælper alligevel'*. At Sebastian lukker af, er noget, som også genkendes af hans lærer, som fortæller at kommunikationen mellem Sebastian og forældrene har måttet gå igennem skolen, da han har nægtet at inddrage forældrene i, hvad han har skrevet af uddannelsesønsker i uddannelsesplanen. Det, at han lukker af, kommer også til udtryk gennem de interviews, jeg har gennemført med ham, hvor han kun kortfattet svarer, at der ingen udfordringer er, og at han ikke tror, at han forældre har nogen bekymringer for hans fremtid, (hvilket forældrene åbenlyst har).

En anden elev, Tim, orker ikke at tale med sine forældre om fremtiden, fordi det altid ender i skænderier:

Jamen, jeg gider ikke at snakke med dem, fordi jeg synes, de har for mange fordomme og forventninger til både skole og mig, det kan jeg ikke lide, fordi de vil gerne have, at jeg skal gå på gymnasiet. Fint nok, det kan jeg leve med (...) jeg føler lidt, at de måske ikke så meget tænker over, hvad jeg rent faktisk vil, fint, jeg får flere muligheder, og de tænker jo selvfølgelig på, at jeg skal kunne gøre, hvad jeg gerne vil (...) men alligevel så kommer jeg også til at gøre det jeg ikke vil i, mine andre, fem år af mit liv (...) 'Jeg diskuterer meget hjemme med mine forældre omkring lektier og sådan noget, og jeg græder over lektier, og jeg hader virkelig lektier, og så er jeg blevet rigtig sur, fordi de siger, at du skal tage dig sammen, og du skal lave lektier (...) jeg gider ikke tale med dem, jeg synes ikke, det gør mig glad, det giver mig ikke lyst til at lave flere lektier eller prøve mere, det gør mig bare sur (Tim, FG).

Tim er godt klar over, at hans forældre bare er interesseret i, at han får de bedst muligheder i fremtiden, men samtidig tænker han over, om det er kampen værd, hvis han skal bruge mange år i uddannelse, som han ikke trives med. Dette viser et klart paradoks mellem gerne at ville vælge det, som man har lyst til, men at det ikke stemmer overens med forældrenes forventninger.

Kvantitativt viser tallene også, at unge, som ikke regner med eller kun måske regner med at *gennemføre en ungdomsuddannelse*, taler mindre med deres forældre om uddannelsesvalget. Ses der på denne gruppe, udelukkende blandt elever i slutningen af niende klasse, hvor de har truffet deres valg, er der 19 %, som sjældent eller aldrig taler om uddannelsesvalget på trods af, at valget er højaktuelt. Blandt unge, som bestemt regner med at gennemføre en ungdomsuddannelse, gælder det blot 10 %.

Modsat er der også unge, som selv spørger ind til forældrenes viden og godt kan lide at tale om uddannelsesvalget. Det kan både være fordi, de er utrygge og har brug for vejledning, men det kan også være i form af nysgerrighed. Det sidste gør sig særligt gældende, hvis forældrene laver noget, som interesserer de unge, eller har forbindelser til andre som ved noget. De unge giver generelt udtryk for, at det er bedst at blive vejledt af nogle, der har prøvet det samme, som de selv tænker på, eller ved noget om det. Det gælder blandt andet Vinnie, som gerne vil på designhøjskolen:

Jeg snakker med min far, for han har nogle forbindelser. Han har nogle kollegaer, som har meget med uddannelser at gøre, der hvor han arbejder. Når jeg kommer i niende klasse, kan jeg komme ind og se på nogle uddannelser, sådan nogle man tager efter ungdomsuddannelser, som har med design at gøre. Så ham snakker jeg med, men jeg snakker ikke med min mor overhovedet. (Vinnie, FG)

Hvem, der har forbindelser og viden, har også betydning for, hvilken viden, de kan få fra familien. Ellen fortæller i niende klasse, at hun primært gør brug af sin mor, fordi hun præcis ved, hvad det kræver at blive lærer:

Det er nok meget det med, at min mor har været lærer selv. Det har min far ikke været. Så der er nogle mere specifikke spørgsmål, som jeg vil kunne stille hende: 'hvilken vej har du taget', og 'hvad skulle du igennem med de stop, du har lavet'.

Det ville jeg ikke kunne tale med min far om, men ham ville jeg kunne tale med om, 'hvilke værdier har jeg, som vil kunne passe på et job i fremtiden', om hvad han måske troede. (Ellen, niende klasse)

Ellens far har en teknisk erhvervsuddannelse og har derfor en helt anden uddannelsesvej, end Ellen forestiller sig. Hun bruger dog sin far til at tale om hvordan hun kan passe ind forskellige typer jobs, som i højere grad kræver viden om arbejdsmarkedet og om hendes egne styrker og svagheder.

Ses der på *forældrenes nationalitet*, så taler unge, som har forældre med udenlandsk baggrund oftere om uddannelsesvalget derhjemme. Som det fremgår af figur 11, så taler 33 % af de unge, som har mødre fra udlandet, om uddannelsesvalget hver dag eller flere gange om ugen, hvilket gælder for 23 % af de unge, som har danske mødre. I de udenlandske familier, hvor der tales ofte om uddannelse, er det i mange tilfælde forældrene, der er optagede af uddannelsesvalget, og som tager initiativ til samtalen. En af de unge, som hver dag taler med sine forældre, er Amir, hvis forældre kommer fra Afrika:

Interviewer: Hvad med dig, Amir? Taler du og dine forældre meget om det med uddannelse?

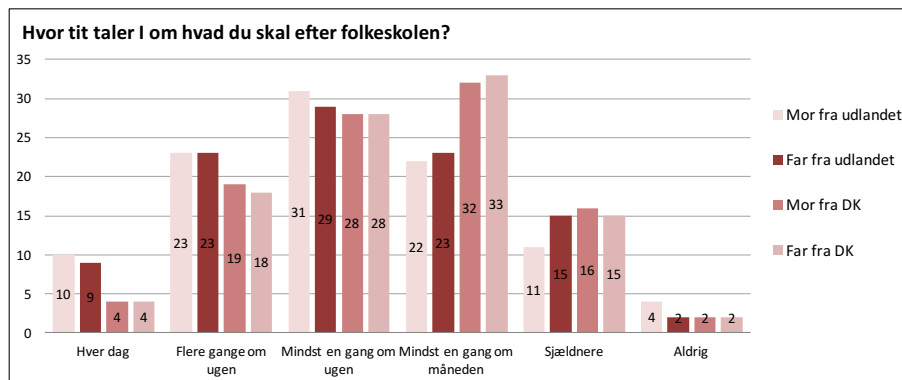
Amir: Jaa!! [træt "ja"]

Interviewer: ja, og hvor tit er det så?

Amir: Hver dag! Min far begynder at flippe ud. Imens vi spiser, så er det meget sådan: Hvordan har din skole været, og så kommer han lige pludselig ind på et eller andet. Så er der karakterer, hvis jeg ikke får ti eller jeg ved ikke hvad, så "kan du ikke få en god uddannelse!" (...) Min mor, hun siger bare, at hun synes, mine karakterer er fine nok. Men på gymnasiet, der skal jeg have ret højt snit. Fordi.... De siger, jeg selv bestemmer, hvad jeg vil være. Men mit karaktersnit skal bare være højt. (Amir, FG)

Det er ikke Amir selv, som vil tale om uddannelsesvalget, men hans far, der bringer det på banen. Faderen har ikke selv nogen uddannelse og er formodentlig optaget af, at det går bedre for Amir, end det gjorde for ham selv. Hans mor er uddannet læge og er mere rolig, men alligevel gør hun alligevel opmærksom på, hvad det kræver af Amir, hvis man skal kunne vælge frit. Ofte er de forældre, som selv har uddannelse mere rolige

En af de unge, som også oplever en forskel på sine forældres tilgang, er Dina. Hendes mor er ufaglært og er flyttet til Danmark fra et asiatisk land. Hendes far har en lang videregående uddannelse og har dansk baggrund. Dina har to store søskende, som går på lange videregående uddannelser.



Figur 11. Note: $N=978$, $p=0,044$ (fædre), $N=1029$, $p=0,01$ (mødre)

Jeg taler mest med min far om uddannelsesvalget, så snakker vi om 'hvad vil du gøre efter folkeskolen?'. 'Det ved jeg ikke', og så taler vi lidt om det (...) Min mor er mere streng, min far er mere rolig. Hun vil bare have: 'Du skal have en god uddannelse! Tag dig sammen i skolen, få et job eller et eller andet'. Hun har en hård tid lige nu pga. (red. problemer i hjemlandet). Hun har ikke så mange penge, så hun vil gerne have, at hendes børn får en god uddannelse. (Dina, FG)

Hun kan ikke lide at tale med sin mor om uddannelsesvalget, fordi hun er hård i sin retorik og fortæller, hvor meget hun forventer af Dina. Men Dinas mor formår ikke at støtte hende. Hun kan bedre lide at tale med sin far, som forholder sig mere roligt til spørgsmålet om uddannelsesvalg, men han ved også mere om uddannelsesmulighederne. Ligheden mellem Dinas mor og Amirs far er, at de begge er meget optagede af børnenes uddannelse, men de formår ikke at støtte dem i deres valgproces med andet end at anwise, hvilke uddannelser de vil have, at børnene tager, og begge forældre anvender en autoritær opdragelsesstil, og det fremstår som en form for afmagt. Dinas far og Amirs mor har det til fælles, at de begge er mere rolige, men Amirs mor fører en mere autoritativ opdragelsesstil ved at gøre det klart for Amir, hvad der kræves, hvis han vil nå et mål, hvor Dinas far har en mere tolerant, men demokratisk tilgang.

Miro (jf. kapitel 4) oplever ligeledes stor forskel på sin mor og far som begge kommer fra et østeuropæisk land. Begge forældre er optaget af, at han får en god uddannelse, men faderen, som ikke selv har uddannelse, har aldrig blandet sig i selve vejledningssamtalerne. 'Det eneste han går op i, tror jeg, er, at hans søn går i gymnasiet (...) og han ser gerne på karakterer' (Miro, 1.g), som Miro har fået med hjem. Hans mor, Danica, som er uddannet socialrådgiver,

er omvendt meget optaget af hans uddannelsesvalg og fører en synlig og *tydeliggjort* pædagogik, idet hun ikke lægger skjul på, hvad hun ønsker, at Miro skal vælge og at hun har høje forventninger til ham. Miro og Danica fører løbende demokratiske forhandlinger, da hun, følge Miro, godt ved, 'hvor tonen skal ligge', hvilket vil sige, at han ikke tager imod ordrer, men han lytter til hendes argumenter. Miros familie kan betegnes som en demokratisk-familieorienteret type, da familien er relationelt tæt forbundet i kraft af mange samtaler og praktisk tætte bånd i hverdagen. Samtidig er der opbygget en ligeværdig dialog mellem Miro og hans mor. Dette har dog ændret sig gennem de år, jeg har fulgt Miro. I ottende klasse lod han sig i højere grad styre af moderens synlige pædagogiske anvisninger. Miro siger blandt andet ved interviewet i 1.g, at han retrospektivt kan se, at det har haft en stor betydning for hans valg, at hans mor og onkel har været så fast besluttede på, at han skulle på stx. I 1.g. forsøger Danica at få Miro til at skifte klasse, fordi hun har fundet ud af, at en naturvidenskabelig linje giver adgang til flere videregående uddannelser. Her får Miro dog overbevist sin mor om, at det er en dårlig idé, da lærerne nu har opbygget et godt fagligt indtryk af ham og et skift kan risikere at gå ud over hans karakterer. Her 'vinder' han forhandlingen, men vel og mærke gennem argumenter som er legitime ud fra moderens logik. Årsagen til, at Danica ikke længere har retten til at bestemme, er at Miro efterhånden har mere viden end sin mor, og Miro har gennem opdragelsen indlejret de kulturelle koder, som gør ham i stand til at kunne argumentere og forhandle med voksne. Dette er ifølge Lareau særligt udbredt blandt middelklassebørn (Lareau, 2003).

6.4.2. Uddannelsespres eller uddannelsesdrive?¹²

At børn med udenlandske forældre taler mere med deres børn om uddannelse, kan hænge sammen med højere forventninger til børnenes uddannelsesveje (jf. afsnit 6.3.1), hvilket ligeledes hænger sammen med forældrenes uddannelsesværdier. Et perspektiv, der også tegner sig i andre undersøgelser på området (Mikkelsen, Fenger-Grøndahl og Shakoor, 2010). Disse forventninger er ofte meget eksplicit formuleret. En af de unge, der oplever dette, er Aicha:

Det (uddannelsesvalget) fylder ret meget, fordi mine forældre, de snakker også rigtig meget om det (...) det er ikke hver dag, men altså, det er bare hele tiden sådan: "Jamen Aicha, hun skal bare blive en rigtig dygtig læge" (...) altså, jeg synes, det er lidt et pres, fordi nu har jeg heller ikke de bedste karakterer, så det er jo måske lidt svært for mig at komme på *gymnasiet*. (Aicha, ottende klasse)

Aicha er den yngste af en større søskendeflok, hvor de andre børn har gennemført stx eller hf og er i gang med eller har færdiggjort en videregående

¹² Afsnittet bygger videre på analyser fra (Pless, Juul og Katznelson, 2016)

uddannelse. Ingen af dem er dog blevet læger, hvilket Aicha oplever er en forventning, der er overladt til hende. Hun oplever det som et klart pres fra sin far, og at hun ikke er blevet vurderet uddannelsesparat i ottende klasse, er noget, hun har svært ved at tale med ham om, så hun og moderen holdt det hemmeligt for ham. Da jeg interviewer Aicha i slutningen af niende klasse, har hendes far dog accepteret, at han ikke kan stille så høje forventninger, fordi moderen har talt ham 'til fornuft':

Min mor sagde til min far, at jeg ikke var lige så dygtig som min søster. Han kunne ikke rigtig forvente det samme, ikke sammenligne os, fordi min søster hun fik et meget højt gennemsnit på gymnasiet. Det vil jeg da også gerne, men hun havde også rigtig gode karakterer i folkeskolen. Jeg har nok lidt mindre gode karakterer (...) Det er meget dejligt, for så forventer de ikke så meget af mig. Jeg skal selvfølgelig gøre mit bedste, men ja, de forventer ikke rigtig det, som de gjorde (sidste år) (...) Min far var meget glad, da jeg blev parathedsvurderet. Men jeg sagde til ham, at jeg stadig ikke tror jeg tager gymnasiet. Men det er det samme, for jeg har tænkt mig at tage hf bagefter. Jeg vil ikke bare tage et arbejde. Det gjorde en af mine søstre. Det blev de ret glade over faktisk. (Aicha, niende klasse)

Aicha har valgt at tage en hf i stedet for stx, da hun tror hun kan få et bedre gennemsnit uden årskarakterer. Aicha havde i folkeskolen en oplevelse af, at lærerne havde fejlagtige opfattelser af hendes faglige og sociale kompetencer. Denne erfaring kan også betyde, at hun gerne vil undgå årskarakterer. Desuden er hendes nuværende plan at blive sygeplejerske, da medicinstudiet måske bliver for svært at komme ind på.

En anden elev som også føler sig presset af sine forældre er Esma:

Mine forældre støtter mig meget i at få en uddannelse. Min mor siger altid "Uddannelse er vigtigt, og du er heldig at gå i skole." Min mor forventer meget af mig. Hun vil gerne have, jeg kommer ind på *gymnasiet*. Hun siger også, det er mig selv, som bestemmer, hvad jeg vil være. Hun gi'r mig også forslag til, hvad jeg kunne blive: læge, advokat, børnelæge og ingeniør. Min far siger også, det er dig selv, der bestemmer, hvad du vil være. Det gør mig ret stresset, at de forventer meget af mig. Nogle gange kan det være irriterende, når de taler om uddannelse og gi'r forslag. Det er sødt, de bare vil hjælpe. Men jeg bliver bange. Jeg begynder at få nogle tanker som, hvis jeg aldrig får min uddannelse eller gør min familie stolt. (Esma, essay, mor har otte års skolegang og far har fem års skolegang, begge har arbejdet ufaglært i Danmark)

Esma fortæller, at forældrene siger, at hun selv må bestemme, men alligevel oplever hun, at de har høje forventninger til hendes uddannelse, hvilket gør, at hun føler sig presset. Dette kommer til udtryk ved, at de hele tiden taler om uddannelse og foreslår lange prestigefyldte uddannelser. Esma nævner, at hun er bange for ikke at gøre sin familie *stolt*. At gøre sine forældre stolte er et begreb, der er meget udtalt blandt elever med anden etnisk baggrund end dansk.

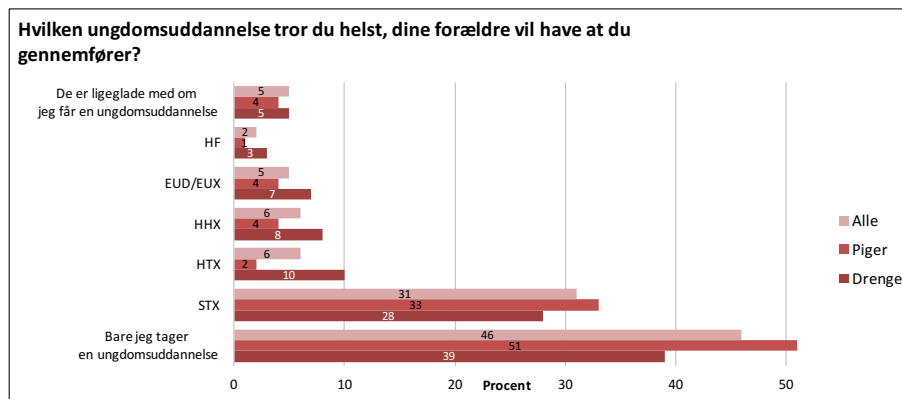
De høje forventninger til uddannelse, som mange unge med udenlandsk baggrund oplever, kan skabe en form for '*uddannelsesdrive*' blandt de unge, der kan understøtte deres uddannelsesdeltagelse. Dette kan formodes at være udbredt blandt forældre, der kan karakteriseres som den hierarkisk-familieorienterede type, som har tætte praktiske bånd, men har lav grad af demokratisk deltagelse. Men for nogle elever kan dette også opleves som et markant forventningspres fra forældrene, der kan betyde, at de føler sig tvunget mod uddannelser, de egentligt ikke oplever at kunne magte (jf. Jakobsen og Liversage, 2010; Leirvik, 2010). Eller det vil kunne blive oplevet som et psykisk pres. Dette bliver også fremhævet i en forskningsundersøgelse af Mikkelsen et al, som viser, at nogle familier har en så massiv opbakning i forhold til skolegang og uddannelsesforventninger, at det kan opleves som et decideret psykisk pres (Mikkelsen, Fenger-Grøndahl og Shakoor, 2010, s. 146).

Dette hænger formodentlig sammen med, hvilke familiepraksisser som dominerer samt forældrenes vejledningskapabilitet. Som tidligere nævnt er udenlandske forældre mere eksplicite med deres anvisninger, og de unge giver i højere grad udtryk for at deres forældres forventninger har betydning for, hvad de vælger. Der er dog stor forskel på, hvordan forældrene formår at bakke deres børn op. Her ser det ud til at have en positiv effekt, at forældrene er engagerede i børnenes uddannelsesvalg. Den hierarkisk-familieorienterede praksistype, hvor autoritet kombineres med opbakning, ser ud til at kunne fungere. Det forudsætter dog, at forældrene har en tilstrækkelig forståelse af, hvad det kræver at få adgang til en uddannelse og at få udbytte af den (udbydes i afsnit 6.4.4). Her kan det være en udfordring, hvis forældrene ikke kan vurdere om deres børn har ressourcerne til at kunne leve op til det, som kræves på de uddannelser, som forældrene ønsker, de vælger.

6.4.3. Forældrenes eksplicite ønsker

Stx er den uddannelse, som flest elever tror, at forældrene foretrækker, at de vælger. Ifølge figur 12 ses det, at gruppen af elever, som tror, at forældrene er ligeglade med, *hvilken* ungdomsuddannelse de vælger, er størst (46 %). Men som det også fremgår, så tror 31 % af eleverne, at deres forældre foretrækker, at de vælger stx.

Tendensen er generelt den samme, når der krydses med forskellige variable, men der er alligevel en signifikant forskel, når der ses på *forældrenes oprindelige nationalitet, køn og karakterer*. Med hensyn til forældrenes oprindelige nationalitet så tror 45 % af de unge, hvis mødre er født i udlandet, at forældrene foretrækker stx. Dette gælder kun 28 % af de unge, hvis mødre er født i Danmark. Ses der på fædrenes oprindelige nationalitet i forhold til ønske om stx, er der ikke forskel. Generelt ser der ud til at være en tendens til,

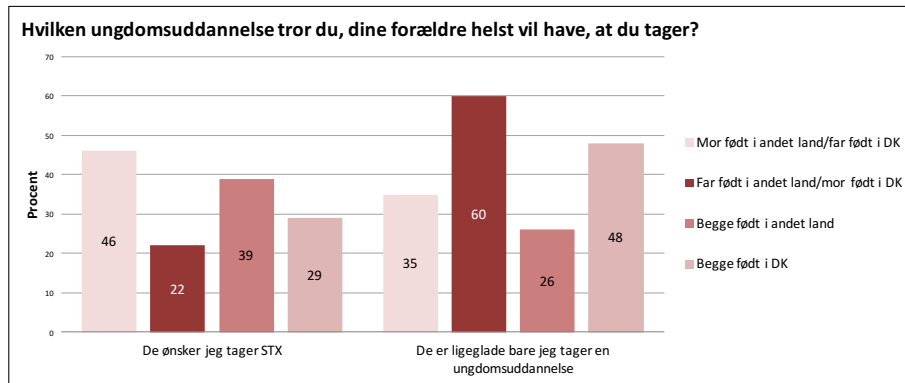


Figur 12. Note: $N=1300$, $p=0,000$

at forældre med udenlandsk baggrund i højere grad signalerer, at de ønsker, at børnene vælger stx, og en tendens til forældre med dansk baggrund i højere grad signalerer, at de er 'ligeglade, bare den unge gennemfører en ungdomsuddannelse'. I familier, hvor kun den ene forælder kommer fra et andet land, ser det ud til, at mødrene, uanset deres ophav (dansk eller udenlandsk) forstærker denne tendens, jf. figur 13. Dette kunne være et udtryk for, at mødrenes mening generelt dominerer mere end fædrenes, i hvert fald i de sammensatte familier (jf. afsnit 6.2.2).

Med hensyn til *køn* er den største forskel, at piger i lidt højere grad (51 %) end drenge (39 %) tror, at forældrene er 'ligeglade, bare de gennemfører en ungdomsuddannelse'. Drengenes angivelser af, hvad de tror forældrene forventer, spreder sig mere over de forskellige tilbud, end det gør sig gældende for pigernes vedkommende. Blandt begge køn gælder det dog, at stx er den uddannelse, flest unge tror, at deres forældre forventer. Denne forskel kan være et udtryk for, at forældre er mere bekymrede for drenge, fordi piger generelt klarer sig bedre i skolen, men det kan også skyldes, at flere uddannelser har konnotationer til det at være dreng. En af de interviewede piger siger eksempelvis, at hendes forældre synes hendes lillebror skal på eud, og hun selv skal på stx. Hun tror det hænger sammen med, 'at mange mennesker har en forestilling om, at drengene er håndværkere, og kvinderne er på kontor' (Josefine, FG). Drenge er også i overtal på både htx, hhx, eud og eux, mens piger dominerer de to almengymnasiale uddannelser; stx og hf.

Ses der på karakterer, så oplever elever med karakterer under 6 i højere grad, at forældrene vil have, at de gennemfører en eud/eux (10 %), htx (10 %), hhx (8 %) eller hf (4 %). Dog tror flest elever med et gennemsnit under 6 alligevel, at deres forældre vil have, at de gennemfører stx (27 %).



Figur 13. Note: N=1029 (mødre), N=968 (fædre)

Dette trækker tråde til kapitel 5, hvor det fremgik, at gymnasiet mere eller mindre er blevet et krav til de unge og derfor ikke længere er noget, der opleves som forbeholdt en særlig gruppe af elever.

På tværs af interviewene er der hos forældrene en udbredt tendens til at se en gymnasial uddannelse – og særligt stx – som den bedste ungdomsuddannelse, hvis man vel og mærke har potentiale til at kunne klare det. De forældre, som kender til krav og indhold på gymnasiale uddannelser, og som har børn med forskellige vanskeligheder, er dog mest optagede af, at deres børn får en ungdomsuddannelse. Gennem forældreinterviewene kommer det til udtryk ved, at forældrene i første omgang er optagede af, at deres børn vælger noget de kan klare, da nederlag gennem uddannelse potentielt kan være en risiko for, at den unge ender uden uddannelsesmuligheder. Charlotte fortæller, at det '*jo nok er vores største bekymring; at han kommer videre til et sted, hvor det ender med, at det bliver et nederlag, for det er ikke i nogens interesse*' (Charlotte, mor til Laurits).

Dette gælder primært forældre, som har børn, der på forskellig vis kæmper med faglige, sociale eller mentale problemstillinger. Her nævner nogle forældre, at gymnasiet ikke er en mulighed, fordi deres børn ikke er motiverede for skolen. Det gælder blandt andet Sebastians forældre, som fortæller, at han har haft en turbulent skolegang og derfor har haft en periode, hvor han trivedes meget dårligt i skolen.

Han ligger overhovedet ikke karaktermæssigt til, at vi skal overveje, om han skal i gymnasiet, ikke på nuværende tidspunkt i hvert fald. Der skal ske en ændring og en modning, hvis han skal af sted til gymnasiet. (...) Han er der ikke fagligt og han gider ikke. (...) Lige nu skal han bare finde noget motivation til at have lyst til at lære og lyst til at prøve noget mere af i forhold til dét at gå i skole. Men hvis ikke han havde haft den periode, hvor han ikke havde lyst til at komme af sted, så kan

det godt være, at vi havde presset langt mere på i forhold til skole, end vi egentlig gør nu. Så det kommer lidt an på, hvilke livserfaringer man har med ens unger. Men dermed ikke sagt; der er ingen af os, der synes det er okay, at han ikke får en uddannelse. Det skal han have. En eller anden form for uddannelse skal han have. Men det er nok gået hen og blevet langt mere lystbetonet, hvor han skal hen. (Esther, mor til Sebastian, MVU)

Begge forældre har selv gået i det almene gymnasiet, faderen har en ph.d.-grad, og moderen en mellemlang videregående uddannelse, og de vurderer, at deres søn ikke ville kunne klare en gymnasial uddannelse på nuværende tidspunkt. De har i højere grad fokus på, at sønnen skal finde glæde ved at uddanne sig, da de ser en form for uddannelse som nødvendigt for at kunne klare sig. Denne holdning hænger formodentlig sammen med, at forældrene har indsigt i og erfaring med uddannelsessystemet og derfor ved, hvad det kræver at kunne gennemføre og få udbytte af en gymnasial uddannelse.

Lone begrundet det - i lighed med mange andre forældre - med, at det er den uddannelse, som åbner for flest muligheder:

Hun skal bare have den (uddannelse), hvor hun har alle muligheder bagefter, og jeg tror, at det er de færreste der ved, hvad de vil nu, så derfor vil jeg så gerne have at hun har alle muligheder om 3-4 år og ikke bare skal vælge nu, for jeg tror ikke helt, at man ved, hvem man selv er. (...) Jeg ville tænke, at det ville være mere svært for hende i hvert fald, bagefter at tage en uddannelse, en eller anden form for mere teoretisk uddannelse bagefter, hvis hun havde taget en erhvervsfaglig uddannelse. Der ville være lidt længere vej for hende, hvor jeg hele tiden tænker, at hun bedre kan beslutte sig for noget andet bagefter (Lone, forælder, MVU)

Lone mener, at datterens muligheder bliver besværliggjort, hvis hun senere finder ud af, at hun vil tage en teoretisk uddannelse og står uden en gymnasial uddannelse. Flere forældre udtrykker, at det er for tidligt at 'lukke sine muligheder' i 15-års alderen, hvilket de mener, man i en eller anden grad gør ved at vælge både erhvervsgymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser. Dette leder tilbage til Archers pointer om, at mikroaktører er opmærksomme på ikke at havne i blindgyder. Nogle forældre har selv stået i den situation, og vil derfor fraråde deres børn at gøre det samme. Det gælder Nynnes far, som mener, hun skal vælge det, hun ønsker, men alligevel anbefaler han stx:

Min far, han har ikke taget en gymnasial uddannelse, og nu vil han gerne skifte job, så han har sådan fortrudt det ret meget, at han ikke har taget en sådan en almen gymnasieuddannelse. Han lægger vægt på at jeg skal sådan, tage det, jeg gerne vil, men de råder mig mest til at tage det almene gymnasium. (Nynne, FG)

Der er også forældre, som ser stx som en god almen grunduddannelse, som giver en bred fagligt ballast, som både er noget, der kan anvendes i det civile liv og i uddannelsessammenhænge. Dette gælder særligt akademikere, hvilket illustreres af to forældre:

Det (stx) er jo det klassiske, som jeg har sagt, alment dannende, bredt ud over pladen, også oldtidskundskab (grin) (...) Det bygger videre på folkeskolen, ikk? Tager det med videre til et højere niveau (...) det er det, der giver dig - hvis du skal videre - den substans, der er brug for at kunne tage det næste trin i uddannelsessystemet. (Arne, far til Fiona, LVU)

Almen studentereksamen, den kender jeg jo bedst for det er den jeg selv har været på. Det har den der, som vi alle sammen snakker om, man får sig en grunddannelse, som man kan bygge videre på. For mig er det ikke kun uddannelsesrettet, men også den almene dannelse, som man får med sig, samfundsmæssigt dannet, menneskeligt dannet. (Heidi, forælder, LVU og MVU)

Generelt giver forældrene ikke udtryk for, at valg af stx er et prestigemæssigt spørgsmål, dog har de en opfattelse af, at stx åbner flere muligheder for adgang til videregående uddannelser, som kan være mere eller mindre prestigefyldte (jf. talen om medicinstudiet). Der er dog få, som direkte italesætter, at de ser nogle ungdomsuddannelser som mere værdifulde end andre. Dette kan handle om, at det kan være tabubelagt at hierarkisere uddannelser i dansk kultur, som kan skyldes jantelov eller lav magtdistance. Der er dog nogle få forældre, som i den forbindelse bryder det 'politiske korrekte'. Danica fortæller, at hvis man er god i skolen, så må man gerne stile efter at blive noget, som der 'drømmes om'.

Danica: Men jeg synes også, det kan godt være, det er helt politisk ukorrekt. Men Miro har gode karakterer, han er god i skolen, og så synes jeg også han skal stile efter at blive noget, man drømmer om.

Interviewer: Mener du at tage en erhvervsuddannelse vil være at spille potentialet?

Danica: ja, ja, det synes jeg faktisk.

Danica nævner selv, at hun godt er klar over, at hendes udtalelse ikke er politisk korrekt. Men her kan læses mellem linjerne, at 'noget man drømmer om' er en prestigefuld uddannelse, som kan være svær at få adgang til, og Danica siger direkte, at det at tage en erhvervsuddannelse er spild af potentiale. Danica og hendes mand er født i et andet land, dette kan være tilfældigt, men som tidligere beskrevet er der en tydelig tendens til, at forældre fra udlandet er optagede af uddannelsesmobilitet, hvor stx ses som den nemmeste vej til videregående uddannelser.

6.4.4. Manglende viden om uddannelsessystemet

I nogle familier skyldes uddannelsespresset mod gymnasiet og bestemte videregående uddannelser forældrenes manglende kendskab til uddannelsessystemet, herunder hvad de enkelte uddannelser indeholder og giver mulighed for. Dette kan være årsagen til, at nogle forældre foretrækker uddannelser, de har hørt godt om eller afviser uddannelser, som der er fordomme om. En gruppe

elever fra Kastanjevejens Skole, som alle har forældre, der kommer fra udlandet, fortæller, at deres forældre – i deres optik – har en forfejlet opfattelse af tiende klasse og at forældrene generelt har en forestilling om, at man skal gå direkte fra niende klasse til gymnasiet, hvis man skal have en god fremtid. I interviewet taler de unge om, hvad forældrene ville sige til, hvis de valgte forskellige uddannelser:

Karim: Det kommer an på, hvad man vælger. Altså tiende klasse, så tror jeg, de vil blive lidt skuffede. De forventer, at man tager....

Jennifer: ...Niende og det der gymnasiet

Interviewer: Har I det lidt ligesom Karim, med jeres forældre?

Karim: De ville ikke forstå det.

Sana: Altså tiende klasse, de tænker sådan: 'aj ok, man er dum- agtig'

Elever i kor: Ja, man er dum

Karim: De har ikke forstået, hvad det (red. tiende klasse) er, selvom man bliver ved med at forklare det, de forstår det ikke.

Jennifer: De tænker sådan, at det er ligesom niende, sådan at du dumper, et år tilbage-agtig. Så du ikke kommer videre efter tiende.

Karim har oplevet, at hans forældre, som ikke selv har en uddannelse, ikke forstår, hvad tiende klasse er, selvom han har prøvet at forklare dem det. Eleverne oplever, at forældrene tror, at tiende klasse er et udtryk for at man er dumpet. En anden pige i interviewet siger, at hendes forældre ikke længere har den samme oplevelse, da hendes søster har gået i tiende klasse og *'hun sagde, at det var det bedste år, og hun kom også ud med et godt gennemsnit'* (Aida, ottende klasse, FG). Dvs. forældrenes konkrete erfaringer med tiende klasse har fået dem til at ændre synspunkt. For de udenlandske forældre kan manglende viden om uddannelse både skyldes, at de selv har meget lidt erfaring med uddannelse, eller at de selv har gået i skole i et andet uddannelsessystem. Dette kan medføre en utilstrækkelig forståelse af, hvad det kræver at blive optaget på en uddannelse, men også hvad det kræver for at få udbytte af en given uddannelse.

En af de interviewede forældrene fortæller selv, at hun føler sig på bar bund i forhold til at kunne hjælpe sit barn, pga. manglende viden. Shaira flygtede til Danmark som 12-årig og har ikke selv fået formel uddannelse, men har i mange år arbejdet inden for et håndværk, hvor hun er autodidakt og betragter det som et drømmejob:

Interviewer: Føler du så, at du har kendskab til uddannelsessystemet og de veje man kan gå?

Shaira: jeg har ingen anelser (...) jeg er lost, det er fordi, at jeg (øhm) dengang jeg kunne vælge uddannelse for mange år tilbage, der er det helt anderledes nu. Og

som sagt, så sagde jeg til Charlie nu, at den bedste han kan snakke med, det er studievejlederen, for hun ved bedst. Bedre end mig i hvert fald.

Shaira efterlyser, at vejlederen tager sig af snakken med Charlie. Dette stemmer overens med, hvad Laureau påviser i sin forskning; at forældre med svag uddannelsesbaggrund i højere grad frasiger sig vejlederrollen (Laureau, 2003). Der er dog ikke noget i det danske vejledningssystem som tyder på, at der stilles færre krav til forældre uden uddannelse. Tværtimod er det ofte deres børn, som ikke bliver uddannelsesparate og derfor skal igennem et forløb som kan hjælpe dem. Her er der ofte krav om at forældrene deltager i denne proces.

Shairas svage vejledningsskapabilitet kommer også til udtryk gennem den måde, hun vejleder sin søn Charlie på og oplever sin egen rolle som 'vejleder'.

Mine to andre børn har jeg ikke haft store problemer med, men med Charlie har jeg store problemer. Han aner ikke, hvad han skal gå til og hvad det er for en uddannelse, han skal tage, og det bekymrer mig meget. Jeg håber, at *han* snart kan fortælle mig, hvad det er for en uddannelse, han vil tage efter gymnasiet. Efter gymnasiet, kan du jo ikke blive ved med at gå i skole. Du skal tage en anden uddannelseslinje. Men jeg synes, han har fået lang snor fra mig af, jeg synes jeg har givet ham lang snor. Jeg håber han bliver fornuftig og voksen snart og fortæller mig om det, og så kan vi måske snakke sammen mig og ham, om hvad det er for nogle fremtidsplaner, det er vi skal lægge sammen. (Shaira mor til Charlie)

Shaira tror, det er et spørgsmål om modenhed, der gør at Charlie ikke kan beslutte sig. Hun mener, hun hjælper ham ved at give ham tid og omtaler ikke, at uddannelsesvalget en proces, hvor hun selv kan have en rolle.

Gennem interviewet kommer det ligeledes tydeligt til udtryk, at Shaira har et markant manglende overblik over og indsigt i hvordan uddannelsessystemet er bygget op. Hun taler om valget efter gymnasiet, som om han allerede har valgt og er blevet optaget på gymnasiet, hvilket ikke hænger sammen med, at hun tidligere har fortalt, at Charlie ikke er vurderet uddannelsesparat i midten af niende klasse, hvor interviewet fandt sted.

De unge, som har forældre med en utilstrækkelig forståelse af, hvad uddannelsessystemet kræver, kan blive stillet i en prekær situation, hvis ikke de umiddelbart kan leve op til de forventninger, som forældrene stiller. Forældrenes har svært ved at hjælpe deres børn med andet end opmuntringer eller formaninger, da de hverken har viden om uddannelsessystemet eller kan vurdere børnenes muligheder. Dette kræver en væsentlig opmærksomhed fra vejledningssystemets side, hvilket ikke altid er tilfældet.

6.4.5. Viden om uddannelsessystemet kræver tid¹³

Også danske forældre med længere uddannelser kan opleve at mangle deklarativ viden om uddannelsesmuligheder. Når forældrene spørges til egne forudsætninger for at kunne vejlede deres børn, så lægger de ikke skjul på, at deres viden kunne være bedre, særligt blandt forældre, som ikke har ældre børn. Forældrenes manglende viden om ungdomsuddannelserne kommer også til udtryk gennem interviewene, hvor de bliver spurgt ud om deres viden om forskellige uddannelser. Særligt har de svært ved at skelne mellem de gymnasiale uddannelser, og de udviser en begrænset viden om, hvilke muligheder, de forskellige uddannelser åbner for.

Nogle forældre giver udtryk for, at det er stort ansvar at skulle vejlede de unge, og peger på, at de ikke har den rette indsigt i og viden om uddannelsessystemet, herunder de forskellige valgmuligheder. De fremhæver, at det primært skyldes, at der er flere uddannelsesveje i dag, og at strukturerne har ændret sig siden, de selv stod foran et uddannelsesvalg. Som Michael siger: *'så er vi jo nok ikke så godt klædt på, det har vi jo nok måttet sande, der skal kigges en del på internettet, for tingene er blevet lavet om mange gange, siden vi har gået i skole'* (Michael, forælder, eud).

Forældrene oplever i lighed med de unge, at det tager meget *tid* at søge informationer om de forskellige uddannelser, hvilket kan være en uoverskuelig opgave - særligt, hvis man ikke ved, hvad man skal lede efter. En af de interviewede forældre, Else, fortæller her om, hvordan det krævede både tid, indsigt i regler og overblik for, at hun kunne hjælpe sit ældste barn i valgprocessen.

Det er sådan noget apropos vejledning, der brugte vi rigtig meget tid på med min datter, hvor skulle der søges? Og et eller andet. Jeg følte til sidst jeg havde en ph.d. i den bekendtgørelse om afstand. Og vi ringede rundt og sidste år bum. Det var lige før vi lavede et excelark og regnede ud, hvor der var størst chance for at hun ville komme ind henne. Det blev virkelig kompliceret. Igen med vejlederrollen, hvor der er et valg, der er nogle ting, der skal belyses ved: 'hvor er mine chancer?' (Else, forælder, LVU)

Else er uddannet ingeniør, og selvom hun synes hun ved for lidt, så har hun dog indsigt i, hvordan hun undersøger mulighederne.

I forlængelse heraf er det et fællesstræk hos hovedparten af de interviewede forældre, at de fremhæver et ønske om at blive bedre klædt på til vejledningen, hvor den manglende viden betones som et væsentligt aspekt i forhold til deres mulighed for at påtage sig en vejledende og guidende funktion i relation til deres børns uddannelsesvalg. Dette står i kontrast til Rambølls undersøgelse

¹³ Afsnittet bygger videre på analyser fra (Pless, Juul og Katznelson, 2016)

fra 2004, hvor det fremgår, at forældrene ikke udtrykker et ønske om mere viden (Rambøll Management, 2004). Som nævnt i metodeafsnittet har jeg kun interviewet en mindre gruppe forældre (16 forældre), så perspektiverne fra nærværende undersøgelse er ikke umiddelbart generaliserbare. Men det er tankevækkende, at mange forældre tilsyneladende oplever uddannelsesvalg og -veje som uoverskuelige og peger på behov for mere fokus på forældrenes vejledningsbehov (forskningsmæssigt og i relation til vejledningspraksis). Mange forældre har oplevet, at den eneste hjælp, de får, er en kort 'PowerPoint'-introduktion af vejlederen i plenum. Charlotte fortæller om sin oplevelse af den hjælp, som er til stede.

Jeg ved ikke, om man kan sige at det var overfladisk, men når man ikke får mere end en halv time på et forældremøde, hvor der forklares om fremtidens valg, så tænker jeg, hvis ikke du gør noget selv som forældre, så er du fandt'ne ilde stedt. (Charlotte, forælder, eud)

Det viser sig, at denne form for informationsstrøm hverken giver forældrene en særlig dyb indsigt i eller sågar et overblik over, hvad der adskiller uddannelserne fra hinanden. Et af mine fokusgruppeinterviews fandt sted efter en sådan introduktion, og blot en time efter kunne forældrene ikke huske, hvad vejlederen havde sagt. Den begrænsede effekt ved denne formidlingsform gør sig ligeledes gældende, når det gælder eleverne (Juul & Pless 2015).

Det kan være svært for forældrene at tale med de unge om uddannelse, da de ikke selv har den fornødne viden eller 'ekspertposition' til at agere vejledere i kontrast til UU-vejledere. I forlængelse heraf forestiller de sig, at vejledningen bliver mere kvalificeret, når det er en UU-vejleder, som taler med den unge om uddannelsesvalget.

Vejlederen kender jo til det hav af muligheder, der ligger. Jeg kan blive helt forpustet af alle de muligheder og de veje, man kan gå. Der har hende (vejlederen), som vi talte med i sidste uge, hun har jo totalt tjek på det: 'så kan du gøre det eller det eller det, og der findes den mulighed og den mulighed'. Det har vi andre ikke. Det er jo en jungle. (Esther, MVU).

Tilmed omtaler nogle forældre vejlederen som 'eksperten', og mener ikke det er rimeligt, at forældrene overdrages et ansvar for noget, som burde være ekspertens. Heidi siger: *'jeg synes, der begynder at ligge en forventning om, at vi skal være eksperterne på det her, og det synes jeg ikke, vi er. Det kan vi ikke være.'* (Heidi, LVU).

Flere forældre fortæller, at deres motiv for at deltage i interviewet var at få mulighed for at påpege mangel på vejledning. Flere forældre efterlyser mulighed for at kunne deltage i vejledningsaktiviteter sammen med deres børn, som både kan give forældrene mere viden, men også kan give en anledning til at tale med deres børn om uddannelsesvalget.

Opsamlende kan der siges, at det at have erfaringer med uddannelse gør det nemmere at navigere i systemet og dermed kunne holde sig opdateret på viden, ligesom forældre med uddannelse kan bruges deres egne erfaringer som grundlag for vejledning (se også Ball, 2003). Deres erfaringer gør bl.a., at de har indsigt i, hvad uddannelse kræver. Men for at kunne være en autoritativ vejleder er det ikke nok at have uddannelse. Det kræver også tid at holde sig opdateret, ligesom det kræver en nær relation til børnene for at kunne vejlede dem. Her vil det formodentlig være en større udfordring for den demokratisk-individorienterede familie end for de to familieorienterede familietyper. Ifølge Dahl oplever børn af disse to familietyper også mere livsglæde og autonomi og er mindre udsat for risici i andre sammenhænge. I forhold til uddannelsesvalget kan jeg dog ikke dokumentere, at unge med travle forældre er mere udsatte i forhold til uddannelsesvalgprocessen. Min antagelse er, at det i hvert fald hænger sammen med hvilken type valgproces, de unge gennemgår. Unge, som har en 'ubekymret valgproces' kan oftere klare processen med begrænset støtte, mens unge som tilhører de andre tre valgprocesser, har brug for mere sparring. Unge med en 'ubekymret valgproces' er oftere børn af (danske) forældre med uddannelse, som er overrepræsenterede blandt den demokratisk-individorienterede familie.

6.5. OPSAMLING OG PERSPEKTIVERING

Unge har en tydelig selvfortælling om, at de selv træffer deres uddannelsesvalg. Dette er der også en samfundsmæssig forventning om, hvilket kan forstås som et senmoderne vilkår, hvor individet i højere grad reflekterer over traditionerne og mulighederne, som fører til at flere handlinger begrundes og legitimeres af de unges selv. Denne tendens til individualisering forstærkes også gennem vejledningen, hvor der også lægges op til, at den unge skal begrundes og legitimere sit valg med udgangspunkt i egne interesser, styrker og svagheder. Unge, der undervejs i deres valgproces møder barrierer, som begrænser dem i deres ønske om uddannelsesvalg, formår hurtigt at skabe en ny fortælling, som indebærer, at valget var deres eget. Dette kan i et Bourdieuperspektiv betragtes som det fænomen, at den unge gør en 'dyd ud af nødvendighed' ved at afvise det afviste og ønske det uundgåelige.

Selvom unge tillægger sig selv den største betydning for uddannelsesvalget, så viser kapitlets analyser, at forældre både direkte og indirekte har en stor betydning for de unges valg og valgproces.

Ligesom talrige analyser af unges uddannelsesveje tidligere har vist, er der en sammenhæng mellem forældrenes uddannelsesniveau, og hvordan de unge klarer sig i uddannelse. Ifølge de kvantitative analyser, er der en signifikant

og ligefremproportional sammenhæng mellem forældrenes uddannelsesniveau og de unges karakterer, faglige selvsvurdering og forventninger til at gennemføre både en ungdomsuddannelse og en videregående uddannelse. Unge med uddannede forældre taler også oftere med deres forældre om 'nyheder, politik og samfund' samt om deres forældre arbejde. Her er den afgørende forskel, om forældrene har uddannelse ud over grundskolen og ikke længden af deres uddannelse. Der er dog også en stor gruppe blandt forældre med videregående uddannelser, som sjældent taler med deres børn om disse emner og samtidig sjældent 'laver mad og hygger sammen'. Dette kan indikere, at forældrene i nogle af de (højt)uddannede familier ikke har tid til samvær med deres børn. De kvantitative analyserne viser, at mødrenes uddannelsesniveau har en smule større betydning end fædrenes på ovennævnte faktorer. Unge vurderer ligeledes, at mødre har en smule mere indflydelse på uddannelsesvalget, end fædre har. Dette vurderes på baggrund af både kvantitativ og kvalitativ empiri at hænge sammen med, at mødre er mere sammen med deres børn, og at mødre generelt er mere inde over skolemæssige spørgsmål, end fædre er.

Unge tillægger generelt forældrenes forventninger til deres uddannelsesvalg forholdsvis stor betydning. To tredjedele af de unge mener, at forældrenes forventninger har nogen eller stor betydning for deres uddannelsesvalg. Samtidig giver de unge gennem interviewene udtryk for, at de i høj grad bruger forældrene til at drøfte selve valget med, og at de har tillid til, at forældrene har interesse i at hjælpe dem. I Giddens' perspektiv kan det skyldes, at familien er den enhed, hvorfra individet kan få anerkendelse og frihed til at dele refleksioner over eksistentielle spørgsmål på trods af, at det enkelte individ er autonomt og har frihed til selv at træffe beslutninger over eget valg (Giddens, 1994a). Familiens betydning for valget og tilliden mellem børn og forældre kan også handle om ændringer i relationsgrammatikken, hvor børn og forældre er kommet tættere på hinanden og deler mere af deres liv og har en større afhængighed af hinanden. Her spiller forældrene en væsentlig rolle for børnene i forhold til at have nogen, som de kan forhandle deres valg og beslutninger med (Trondman, 2013). Særligt i forhold til uddannelsesvalg kan forældrenes aktive rolle også skyldes, at det forventes, at forældre deltager i processen. Dette ses generelt i forhold til forældrenes rolle i skolen, hvor vi i dag ser en 'ansvarsdiskurs', hvor forældrene forventes at tage ansvar for at løse et væld af både sociale, faglige og opdragelsesmæssige opgaver, som skolen udpeger (Knudsen, 2010). Her er der også udpeget opgaver til forældrene i forbindelse med uddannelsesvalget. At der stilles krav til forældrene som vejledere, afspejles blandt andet ved at alle forældretyper på tværs af klasse taler med deres børn om uddannelsesvalget. Dog hænger det også sammen med diskursen om videnssamfundet, som gør, at alle forældre er optagede af, at deres børn får en uddannelse.

Unge, som har forældre, der er født i udlandet, oplever i markant højere grad, at forældrenes forventninger har betydning for deres valg af uddannelse. Analyserne viser, at dette kan skyldes flere faktorer. For det første kan det hænge sammen med forældrenes historie og position i det danske samfund, hvor de selv kan have haft svært ved at etablere sig gennem uddannelse og arbejde og derfor ønsker et bedre liv for deres børn, men også at børnene kan hjælpe forældrene til et bedre liv. Her kan unge opleve, at de skylder deres forældre at klare sig godt. For det andet kan det skyldes forskelle i opdragelsespraksisser, hvor familier med udenlandsk baggrund har en tendens til at være mere autoritære i deres opdragelsesstil, hvor danske forældre har en mere demokratisk tilgang. Dette understøttes af Den Europæiske Værdiundersøgelse, som viser, at de nordiske lande og Holland adskiller sig væsentligt fra andre europæiske lande ved at være langt mere antiautoritære i deres opdragelsesværdier og samtidig have en mindre uafhængighed i relationerne mellem forældre og børn (Atlas, 2011). At uafhængigheden er mindre i en nordisk kontekst, kan skyldes en kollektiv opfattelse af, at velfærdsstaten er den enhed, der beskytter individet økonomisk, hvor andre nationer i højere grad er vant til at være mere afhængige af familiens sikkerhedsnet. Dette hænger sammen med det første argument om at ville give noget igen til forældrene. Den autoritære opdragelsesstil kommer både til udtryk ved, at forældrene er mere 'kommanderende', men også ved, at de er mere eksplicitte med hvilke uddannelser, de ønsker, deres børn skal gennemføre. En tredje grund til at unge med udenlandske forældre oplever, at forældrenes forventninger har stor betydning kan være, at de er mere aktive i forhold til børnenes uddannelsesvalgproces ved at tale oftere om skolearbejdet og valget.

Når der ses på, hvilke værdier forældrene synes, skal lægge til grund for uddannelsesvalget, er der en dominerende 'interessediskurs' til stede, hvilket vil sige en opfattelse af, at unge skal vælge uddannelse ud fra deres interesser, og at det væsentligste er, at de får et 'lykkeligt liv'. Dette er både noget forældrene selv siger i interviewene, men det er også de unges opfattelse, at forældrene vægter det. Selvom alle er præget af 'interessediskursen', er der klar tendens til at forældre med udenlandsk baggrund og forældre med ingen eller kort uddannelse er mere optagede af værdier som penge, uddannelseslængde og uddannelsesmobilitet. Orientering mod indtjeningsmuligheder er ligeledes mere markant blandt forældre med økonomisk kapital.

At middelklasseforældre er mere domineret af interessediskursen, kan skyldes, at de er mere tilbøjelige til at rette sig efter de pædagogiske diskurser, som dominerer i samfundet (Lareau, 2003). Dog er der blandt middelklasseforældre samtidig bestemte opfatter af, hvad en god 'interesse' og et lykkeligt liv er. Her er forældrene også påvirkede af 'succesdiskursen' og er interesse-

rede i, at deres børn udnytter deres potentialer med henblik på at komme videre i uddannelsessystemet. Her ses stx som den uddannelse, der giver det bredeste afsæt for at sikre sine muligheder, hvilket knytter an til Archers pointe om, at mikroaktører har fokus på at komme videre i uddannelse. Forældrenes argumenter tager dog forsat afsæt i børnene interesser, hvor de forestiller sig, at bestemte uddannelser vil komme til at kede deres børn. Hermed viser de, at deres egne habituelle præferencer også har betydning for, hvad de synes er et godt og spændende job. Man kan sige, at forældre står i et krydspres mellem for det første gerne at ville leve op til et ideal om, at deres børn selv skal træffe et individuelt uddannelsesvalg, for det andet gerne vil lede deres børn i en retning, som stemmer overens med egne værdier (habitus) og for det tredje gerne vil sikre deres børn i en uvis fremtid.

At middelklasseunge i højere grad oplever, at de selv må bestemme med udgangspunkt i deres interesse, behøver ikke kun skyldes forældrenes værdier. Det kan også skyldes forældrene særlige måde at vejlede på, hvor igennem de kan få overbevist den unge om, at forældrenes idéer er deres eget valg. Her benytter nogle forældre det, som i Bernsteins terminologi kan kaldes en stærk, men *ikke tydeliggjort* rammesætning. Dvs., at forældrene har nogle klare forventninger til, hvad deres børn skal mene og synes, men de formidler det på en mere sofistikeret måde, så børnene ikke 'opdager', at forældrene 'bestemmer'. Andre benytter sig af en autoritativ vejledningsform. Her er forældrene direkte i deres anbefalinger, men benytter ikke 'tvang' overfor den unge. I stedet bruges der forklaringer og argumenter, som tager udgangspunkt i viden om uddannelsessystemet og den unges forudsætninger, med henblik på at få den unge til at opfatte forældrenes grænser som legitime (Baumrind, 1966). Dette kræver, at forældrene har en stor viden om uddannelsessystemet samt pædagogisk evner at kunne lede den unge herudfra. Denne vejledningsform benyttes både af nogle udenlandske og danske forældre med høj uddannelseskapital. Her forudsættes det ikke kun, at forældrene har viden om uddannelse og pædagogik, men for at være en autoritativ vejleder kræver det også, at man har tid at holde sig opdateret på viden og til at tale med sine børn. Her viser analyserne, at selv forældre med længerevarende uddannelser oplever, at det er tidskrævende at skulle holde sig opdateret. Her kan det formodes, at unge af den demokratisk-individorienterede familie kan være mere udsatte i forhold til uddannelsesvalget på trods af, at denne type er overrepræsenteret blandt højtuddannede. Ifølge Dahls analyser oplever unge af denne familietype i mindre grad livstilfredshed og følelse af autonomi (jf. afsnit 3.3.4). På baggrund af min egen empiri vil jeg dog vurdere, at dette afhænger af, hvilken type valgproces den unge gennemgår. Unge med en 'ubekymret valgproces' (jf. afsnit 4.1) har i mindre grad behov for vejledning og vil derfor være mindre afhængige af, om forældrene har tid end de andre tre typer af valgproces.

Forældre, som har opdraget deres børn ud fra demokratiske principper, er også nødt til at bruge disse metoder, idet børnene qua deres opdragelse ikke vil acceptere anvisninger. Det gør børn i de hierarkisk-familieorienterede familietyper (ofte fra udlandet) og børn fra disintegrerede familier i højere grad (jf. Dahls familietyper). Her afhænger 'succesen' af, om der er overensstemmelser mellem forældrenes ønsker og de unges forudsætninger for at kunne få adgang til og potentielt at kunne gennemføre de uddannelser, som forældrene synes er gode. Blandt unge, som klarer sig godt i uddannelse og har de samme 'ambitioner' som forældrene, kan høje forventninger og massiv opbakning give de unge et uddannelsesdrive, selvom presset også psykologisk kan blive for stort. Den største udfordring findes blandt de unge, som ikke klarer sig godt i uddannelse eller vil noget andet, end forældrene ønsker. Her kommer forældrenes utilstrækkelige forståelse af, hvad det kræver at få adgang til en uddannelse og få udbytte af den, til at sætte de unge i prekær situation. Ofte er det de unge, som ikke vurderes uddannelsesparate, og her er det paradoksalt nok de forældre, som vejledningssystemet kræver mest af.

KAPITEL 7. UNGES FORUDSÆTNINGER FOR VALG AF UNGDOMSUDDANNELSE

Dette kapitel bygger videre på kapitel 4, 5 og 6 og vil med udgangspunkt i disse analyser gå tættere på de unges viden om og forståelser af de forskellige ungdomsuddannelserne og de muligheder de oplever, at uddannelserne giver dem. Analyserne vil også vise, hvordan de unge får deres opfattelser gennem pædagogisk formidling. Her skal pædagogik forstås som det at ville lede nogle i en bestemt retning. Således kan såvel politisk retorik og politiske rammer samt de professionelles håndtering af vejledning forstås som pædagogik.

Kapitlet er opdelt i tre hovedafsnit.

Det første afsnit har til formål at vise, hvilke overvejelser unge gør sig i det konkrete valg af ungdomsuddannelser. Afsnittet tager udgangspunkt i en forståelse af, at der er et hierarki mellem ungdomsuddannelserne og undersøger med udgangspunkt i tidligere forskning på området, hvilke forestillinger de unge gør sig om de forskellige uddannelser. Her vil der tages udgangspunkt i de karakteristika, som de unge beskriver forskellene ud fra. Dette afsnit vil primært være på det deskriptivt plan. Hvilken rolle de unges viden og forståelser har for deres valgmotiver, vil blive analyseret i kapitel 8.

Andet afsnit har til formål at vise, hvilke former for viden de unge har om ungdomsuddannelserne. Her vil der blive bygget videre på de analyser fra kapitel 6, som omhandlede forældrenes forskellige vidensgrundlag. Det vil blive undersøgt, hvorfor nogle grupper af unge tilsyneladende har nemmere ved at tilegne sig viden gennem den institutionelle vejledning. Denne viden er væsentlig i forhold til, hvordan politikere opstiller rammer for vejledning, men også for hvordan vejledning foregår i den pædagogiske praksis.

Tredje afsnit fokuserer på uddannelsesparathedsvurderingen (UPV) som strukturel og symbolsk barriere. Der bygges videre på analysen i afsnit 5.6.3, hvor UPV'en blev beskrevet som eksempel på en styringsteknologi som er med til at udpege feltet af retfærdige muligheder. Her undersøges det, hvilken betydning UPV'en har, både som strukturel ramme, men også som pædagogisk funktion. Der undersøges herudover, hvordan vurderingsprocessen kan være med til at sætte symbolske grænser for, hvad den unge oplever at kunne 'vælge', og hvilken betydning de professionelles pædagogiske tilgang har.

7.1. FORESTILLINGER OM UNGDOMSUDDANNELSERNE

I dette afsnit undersøges, hvilke forestillinger unge i grundskolen har om de forskellige ungdomsuddannelser med særligt fokus på forskellene mellem de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne. Indledningsvis vil det blive opridset, hvordan anden forskning forstår omfanget og arten af hierarkiet mellem ungdomsuddannelserne. Dernæst vil analysen fokusere på unges forståelser af, hvad der karakteriserer de forskellige ungdomsuddannelser, og hvordan disse forståelser både er påvirkede gennem pædagogikken, men også af deres viden om strukturelle rammer i uddannelsessystemet. Hvordan disse forståelser spiller ind i de unges valgovervejelser, og hvordan de teoretisk skal forstås, vil blive analyseret i det afsluttende kapitel 8.

7.1.1. Hierarki mellem ungdomsuddannelser

I analysen af uddannelsessystemets udvikling (jf. kapitel 5) er forholdet mellem erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser ikke centralt. Dette kan skyldes, at Archer ikke direkte forholder sig til det hierarkiske forhold mellem de forskellige uddannelser udover, at uddannelsesvalget ikke skal føre til blindgyder. Derudover blev Archers analyser lavet i slutningen af 1970'erne, og på det tidspunkt blev rekruttering til erhvervsskolerne ikke på samme måde som i dag set som en udfordring. Lærlingeuddannelserne, som optog en væsentlig del af de unge, var først så småt begyndt at blive set som en parallel uddannelse til gymnasiet. Dog var efg-uddannelsen blevet introduceret. Desuden var lærlingeuddannelserne i 'opstartsfasen' og dele af 'vækstfasen' ikke en del af det institutionelle uddannelsessystem, men udelukkende tilknyttet arbejdspladserne. Først i slutningen af 1800-tallet blev institutionel uddannelse så småt knyttet til erhvervsuddannelserne (Sigurjonsson, 2010, s. 80). Erik Jørgen Hansen påpeger også, at erhvervsuddannelserne som hovedregel er blevet anskuet som 'en verden for sig', hvor det er arbejdsmarkedets organisationer, som fører det store ord (Hansen, 2011, s. 61).

I kraft af de seneste års fokus på at få flere til at vælge en eud, har det været diskuteret, hvorvidt fravalget af eud skyldes, at unge i stigende grad ser ned på eud. I den offentlige debat har der været en politisk opfattelse af, at en gymnasieuddannelse opfattes som finere end en erhvervsuddannelse blandt de unge. Fx sagde formanden for tænketanken DEA, Stina Vrang Elias tilbage i 2013: *'Vi har brug for både akademikere og håndværkere, og vi har brug for, at vi har respekt for hinanden. I mange år har vi talt erhvervsuddannelserne ned og kaldt dem en 'skraldespand'. Men der skal ikke være noget, der er finere end andet, når det handler om uddannelser'* (T. Rasmussen, 2013). Denne tilsyneladende mangel på prestige er også omdrejningspunktet for den

nyeste lov om erhvervsskoler, kaldet 'Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsskoler' (Regeringen *m.fl.*, 2014). Ifølge tidligere undervisningsminister Christine Antorini skal aftalen få '*flere unge til at få øjnene op for, at en erhvervsuddannelse er et rigtig godt valg*' (Elkjær 2014). I denne sammenhæng har der været lagt vægt på, at man også gerne vil tiltrække 'dygtige elever' til erhvervsskolerne. Et af tiltagene har været at indføre et adgangskrav på 2 i dansk og matematik for at signalere, at der også bliver stillet krav på erhvervsuddannelserne. Dog har man samtidig indført et højere karakterkrav som adgang til gymnasierne. I forbindelse med vedtagelsen af gymnasireformen blev det også diskuteret, både i den politiske og offentlige debat, hvorvidt denne forskel kunne være med til at konstituere hierarkiet mellem erhvervsskoler og gymnasier (fx J. Rasmussen, 2014).

Flere forskningsundersøgelser peger på, at unges uddannelsesvalg er præget af en hierarkisk opfattelse af ungdomsuddannelserne, og ikke ses som en række ligeværdige muligheder, som de unge kan vælge mellem efter interesse (Andersen, 1997; Rasmussen, 1998; Pless og Katznelson, 2005, 2006). Dette gælder ikke kun mellem erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser, men også inden for erhvervsuddannelserne og inden for de gymnasiale uddannelser. 'Uddannelse Til Alle'-undersøgelserne, som blev lavet i midten af 1990'erne viste eksempelvis, at uddannelserne kunne rangordnes med gymnasiet øverst, dernæst handelsskolen og til sidst teknisk skole og SOSU. Det fremhæves her, at det primært er elever, som befinder sig nederst på denne rangstige, der registrerer og omtaler denne rangorden (Andreasen *m.fl.*, 1997, s. 185).

Uddannelsesforskere inden for erhvervsuddannelsesområdet, der beskæftiger sig med denne udfordring, har peget på en stigende polarisering mellem gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser. (Juul og Koudahl, 2009; Louw, 2013; Christensen, 2015). Denne problematik er også rejst i andre lande bl.a. Sverige, som allerede i 1971 samlede gymnasiet og erhvervsuddannelserne under en samlet gymnasieuddannelse med henblik på at inkludere flere elever i uddannelsessystemet og udviske forskellene (Lund, 2006, s. 57, 2008). Denne polarisering behøver dog ikke hænge sammen med, at unge ser ned på erhvervsuddannelsernes indhold, men kan rumme forskellige forklaringspotentialer.

Erik Jørgen Hansen hævder, at problemerne, som erhvervsuddannelserne er omgærdet af, er de samme fra årti til årti, nemlig at der er svingninger i tilgangen til uddannelserne samt, at der er et stort frafald. Han peger på, at årsagen til begge problemer er, at antallet af praktikpladser er og har været utilstrækkeligt (Hansen, 2011). Andre forskere peger på, at frafald og faldende søgning i de seneste årtier også har skyldes andre faktorer. Dels at pædagogikken og

didaktikken på erhvervsskolerne ikke favner de elevgrupper, som bliver optaget (Louw, 2013; Steno, 2016b) og dels, at der er opstået en negativ diskurs om erhvervsskolerne, som gør, at unge ikke vil søge uddannelserne (Juul, 2012; Steno, 2016a).

En af de forklaringer, som kommer i spil, når der undersøges, hvorfor eud tilsyneladende opfattes som mindre attraktive end gymnasiale uddannelser, er, at der eksisterer et statushierarki mellem boglige/almene fag og praktiske/erhvervsrettede fag. Ifølge Erik Jørgen Hansen har der altid eksisteret en hierarkisering mellem erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser. Han peger på, at det er et levn fra middelalderen, hvor latinskolerne var forbeholdt elitens børn. Indholdet herfra fik betydning for de værdier og den lærdom, der vægtes i folkeskolen i dag. Det betyder at hierarkiet mellem akademisk viden og praktisk kunnen grundlægges allerede i grundskolen (Hansen, 2011, s. 58–9). Dette bakkes op af Tone Saugstad (2012), som hævder at udfordringen er, at skriftsprogets status, som primær 'viden' i grundskolen, har betydning for opfattelsen senere i uddannelsessystemet. Forstået således; at fordi skriftsproget er dominerende, er det lettere at vurdere kunnen herudfra (Saugstad, 2012). Suna Christensen har undersøgt, hvordan talent anerkendes inden for erhvervsuddannelserne og peger på, at udfordringen er den dualisme, som ses imellem ånd og hånd, og at disse to størrelser opfattes som uforlignelige i erhvervsskolernes arbejde med talentudvikling (Christensen, 2015). Erhvervsskolelærerne er dog opmærksomme på denne dikotomi, og forsøger at stille de 'kloge hænder' over viden, hvilket fortsat reproducerer en dikotomi, dog med omvendt fortegn.

Omvendt konkluderer Ida Juul i en historisk analyse, at det ikke er det faglige indhold i uddannelserne, der har medvirket til at erhvervsuddannelserne, ud fra hendes vurdering, har fået et dårligt ry. Hun redegør for at diskursen om, hvem erhvervsuddannelserne tiltrækker og burde tiltrække, siden 1700-tallet har penduleret mellem forskellige diskurser (Juul, 2012). Først i 1970'erne blev gymnasiet et egentligt alternativ til en erhvervsuddannelse, da gymnasiet hidtil havde været forbeholdt en mindre elite. I 1960 startede blot 10 % på en gymnasial uddannelse og dette voksede i 1970'erne til 24 %. Efg-reformen blev på det tidspunkt vedtaget for at skabe ligeværd mellem de to ungdomsuddannelser, ved indholdsmæssigt at udviske forskellene. Erhvervsuddannelsernes status blev, ifølge Ida Juul, dog aldrig problematiseret i denne periode, da erhvervsuddannelserne ligeledes fremstod som et attraktivt tilbud. Det blev det først i 1993 i forbindelse med restgruppeproblematikken. I denne periode blev erhvervsuddannelserne udpeget til at være de ungdomsuddannelser, der bedst kunne favne den potentielle restgruppe. Der blev derfor iværksat en række tiltag, som ikke (primært) rettede sig mod uddannelsernes pædagogik og faglige indhold, men mod de unges trivsel. Dette gjorde, ifølge Ida Juul, at

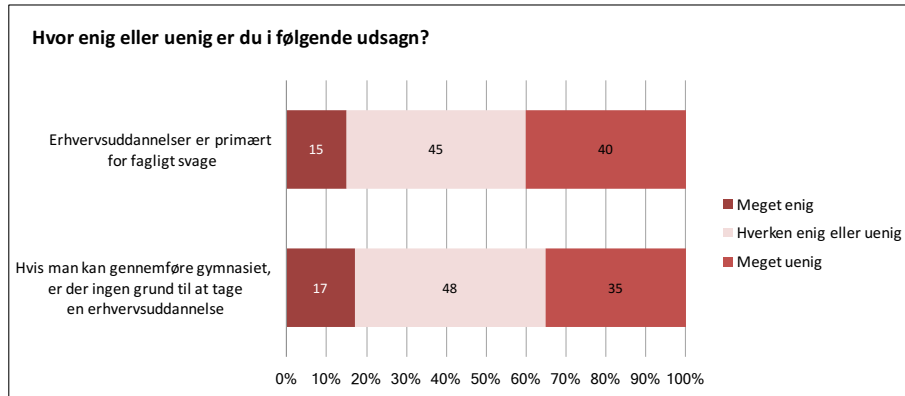
erhvervsuddannelserne blev opfattet som et tilbud primært for unge, som ikke vurderedes at kunne klare en gymnasial uddannelse (Juul, 2012).

Peder Hjort-Madsen pointerer i sin ph.d. afhandling, at eud er tæt knyttet til fagkulturer og arbejdsmarkedet, og derfor ikke i samme grad som gymnasiet rummer ungdomskulturer. Eud's skolekultur bærer præg af at være spændt ud mellem institution, fag og ungdom. I relation hertil eksisterer der også hierarkier internt på eud – mellem de forskellige uddannelser, og på den enkelte uddannelse. Her er alder også en central kategori, hvor de helt unge ofte placeres nederst i hierarkiet og ofte taber kampen om praktikpladserne (Hjort-Madsen, 2012).

Opsamlende kan det siges, at der er enighed om, at der eksisterer en hierarkisering af hhv. de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne med gymnasiet som øverst. Men internt er der også en hierarkisering, hvor det boglige tillægges højere værdi end de praktiske, som det også gør i det øvrige uddannelsessystem. I denne sammenhæng pointerer Bourdieu, at fagene også har et hierarki, hvor studieretninger med matematik tillægges højere værdi end de sproglige (Bourdieu og Champagne, 1999).

Men der bliver peget på forskellige årsager til hierarkisering mellem ungdomsuddannelserne, hvor både uddannelsernes indhold, pædagogik og elevgrundlag bliver fremhævet. Ligeledes blev der i kapitel 5 peget på, at det i højere grad er gymnasiets muligheder for adgang til videregående uddannelser, som er årsag til en polarisering mellem ungdomsuddannelserne.

Hvis vi empirisk ser på, hvordan unge i denne undersøgelse opfatter de forskellige ungdomsuddannelser, er det mere nuanceret eller måske nærmere kompliceret (se også Juul og Pless, 2015). Som det fremgik af metodeafsnittet, kan det i sig selv være indviklet at undersøge unges holdninger til de forskellige ungdomsuddannelser, da området er belagt med forskellige diskurser for, hvad der er legalt at sige, hvorfor man skal være varsom med tolkningen af disse udsagn. I dette afsnit vil jeg dog forsøge at indkredse hvilke særlige opfattelser, der er på spil i forhold til dikotomien mellem gymnasiet og erhvervsuddannelser med udgangspunkt i både den kvantitative og den kvalitative del af undersøgelsen, hvor de unge blevet spurgt til, hvordan de opfatter de to uddannelsesspor.



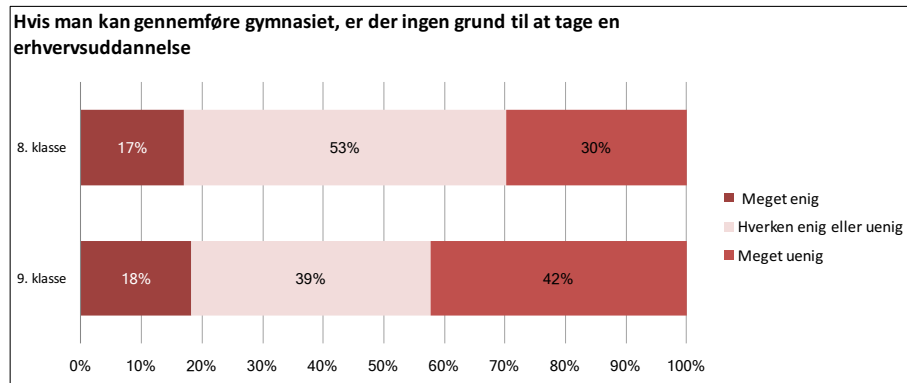
Figur 14. Note: N=1250

7.1.2. Hvem henvender eud og gymnasiet sig til?

En af de diskussioner, som har været central i den politiske debat om den faldende søgning til erhvervsuddannelser, har været, at eud tiltrækker for få fagligt dygtige elever og en af årsagsforklaringerne er, at elever ser eud som et sted for fagligt svage. I dette afsnit vil jeg vise, hvordan de unge forholder sig til dette spørgsmål.

Som det ses i figur 14, er der relativt få (15 %), der er enige i udsagnet: 'erhvervsuddannelser er primært for de fagligt svage', mens hele 40 % er uenige i dette udsagn. Til spørgsmålet 'hvis man kan gennemføre gymnasiet er der ingen grund til at tage en erhvervsuddannelse' ses det samme mønster.

Ifølge disse svar er der forholdsvis få, der ser eud som et sted primært for fagligt svage og få, som mener, at gymnasiet er et førstevalg. Dog er det værd at bemærke, at en procentvis stor del af respondenterne angiver, at de hverken er enige eller uenige i spørgsmålene. Fx er knap halvdelen hverken enige eller uenige i udsagnet: '*hvis man kan gennemføre gymnasiet er der ingen grund til at tage en erhvervsuddannelse*'. Dette kan antages at skyldes, at nogle elever har et manglende grundlag, for at kunne svare. En indikator på dette er, at gruppen af elever i niende klasse i højere grad tager stilling end eleverne i ottende klasse. I ottende klasse forholder 52 % sig neutralt til spørgsmålet, hvilket gælder 40 % af eleverne i niende klasse. Ifølge figur 15 bevæger eleverne sig fra ottende til niende klasse mod at være mere uenige i spørgsmålet, hvilket kan indikere, at eleverne har fået en opfattelse af, at gymnasiet ikke behøver at være 'første valg'. Det kunne for nogle skyldes, at man ændrer opfattelse i takt med, at gymnasiet ikke bliver set som en realistisk mulighed for en selv og i kraft af dette, har behov for at fremhæve, at eud ikke kun er for de svage. Men omvendt kan det også skyldes, at de unge har fået mere



Figur 15. Note: $N=1250$.

viden om eud eller er blevet mere bevidste om den diskursive fortælling om, at gymnasiet er for de 'dygtige' og eud for de 'fagligt svage', og *ikke* er enige heri. Den store andel, som ikke 'tager stilling' kan netop være et udtryk for, at de unge mener, der ikke er et entydigt svar på spørgsmålet. Selve måden spørgsmålet bliver stillet på rummer også en nedvurdering, som respondenterne måske ikke har lyst til at bekræfte.

I de kvalitative interviews kommer det tydeligt frem, at de unge godt er klar over, at der er en diskursiv fortælling om, at gymnasiet primært er for de elever, som klarer sig godt i grundskolen, og at eud er for de fagligt svage, men ofte giver de unge udtryk for, at de synes det er en ærgerlig fortælling. Cornelius fortæller:

Man siger jo det med at eud - jeg håber snart, det bliver slået ihjel - men man siger, at det er for dem, der ikke er glade for skolen. Jeg tror, det er meget sjældent at folk, som virkelig har styr på skolen, vælger at tage en erhvervsuddannelse (...) Jeg tror der bliver tænkt: jeg er klog, så jeg skal bruge mine evner fornuftigt. Man skal gå den vej, som man er god til (Cornelius, niende klasse).

Cornelius siger, at han håber fortællingen snart 'bliver slået ihjel', men samtidig siger han også, at det er hans egen erfaring, at elever, som er fagligt dygtige i skolefagene, fravælger en eud. Dette bliver også iagttaget af Luna, som fortæller om hvilke typer fra hendes klasse, som skal på gymnasiet: *'der er to piger fra min klasse, der skal derhen på htx og de er sådan lidt dygtige i skolen (...) Det er lidt de kloge og de flittige'* (Luna, niende klasse). Luna fortæller efterfølgende, at de få elever fra klassen, som har valgt eud, er *stille og mindre kloge*. Mange af de unge, som selv vælger gymnasiet, gør dog meget ud af at sige, at de ikke mener, der er noget, som er bedre end andet.

Når jeg sammenligner elevernes karaktergennemsnit med deres overvejelser om, at vælge en erhvervsuddannelse er der også en stærk ligefrem proportion-

nal sammenhæng med karakterer, hvor elever med høje karakterer i langt mindre grad overvejer en eud end elever med lave karakterer (Juul og Pless, 2015, s. 45). Således er fortællingen om, at eud primært overvejes og søges af elever med lave karakterer, derved også faktuel.

Det at eud har bogligt svage elever og at adgangskravet er lavere, mener nogle unge, kan være med til at gøre uddannelsen mindre prestigefyldt. Eleven Miro har hørt, at *'adgangsbegrænsningerne til eud og eux er 2 i dansk og matematik'*. Og når man *'lader en større gruppe komme ind'* bliver det mindre prestigefyldt *'når det er så tilgængeligt'* (Miro, niende klasse). Hvad, Miro ikke er klar over, er, at det er nyt, at der overhovedet er et karakterkrav på eud, så på den måde kan man hævde, at hele debatten om karaktergennemsnit og indførelsen heraf har været med til at synliggøre forskellene på elevgrundlaget og dermed kan være med til at konstituere hierarkiet mellem uddannelserne. Miro fortæller, at han mener, at han selv *'bør tage gymnasiet'*, fordi han klarer det godt i skolen.

At dygtige elever bør vælge gymnasiet, hvis de har potentialer for at klare det, er også noget, som kommer til udtryk blandt de interviewede professionelle (og forældrene, jf. kapitel 6). En lærer fortæller, at han *'er ganske åben, også med min mening i forhold til, hvad jeg synes er det bedste'*. Men han synes dog ikke, at han *'lægger den gymnasiale vej ned over dem, med mindre det er noget, jeg synes, de skal.'* (lærer A). Han fortæller om en *'12-tals dreng'*, som vil være kok, og efter mange snakke med eleven, regner han dog med, at eleven vælger en gymnasial uddannelse først, og at han ikke selv har lagt skjul på, hvad han anbefaler eleven. Her vejleder læreren direkte eleven til at tage en dobbeltuddannelse. Denne form for synlige anbefalinger er mest udtalte hos lærere, hvor vejledere modsat er mere tilbageholdende. En vejleder fortæller her om en elev, som hun syntes traf et forkert valg:

Jeg havde en elev fra (navngiven) skole og det er dine og mine børn, veluddannede, de manglede ikke noget, velstimulerede. Og der var en gut, som tog på efterskole og efterfølgende fik jeg af vide og det vidste jeg også godt allerede i niende klasse, at han ville gerne være kok. Han var en 10-12-tals dreng, lynende intelligent, kunne det hele, ikke noget at udsætte på ham. Jeg kunne mærke på mig selv at jeg lige skulle (holder vejret, signalerer at hun skulle passe på, hvad hun sagde). 'Ihh, ååhh, fantastisk, hvor spændende, at der er en som vælger noget andet end det, som ligger lige til højrebænet.'. Efterfølgende har jeg mødt hans mor og det er gået helt i fisk, da han selv ikke har kunnet klare det, han skulle ud i praktik og kunne ikke klare den jargon. (vejleder A)

Vejlederen mente ikke, at kokkeuddannelsen var den rette vej for drengen, men hun sagde ikke sin mening. At vejlederne ikke siger deres mening kan blandt andet skyldes et politisk pres på vejledersinstansen om deres rolle i forhold til at få flere elever til at vælge en erhvervsuddannelse. Det kan dog også skyldes den professionelle vejlederbaggrund, hvor idealet for en nutidig

vejleder er, at den uddannelsessøgende selv skal finde frem til sit valg (Højdal og Poulsen, 2007). Men vejlederens reaktion fortæller dog, at også hun har en opfattelse af, at det er usædvanligt, at en boglig dygtig elev vælger en erhvervsuddannelse. Drengens historie viser samtidig, at der på erhvervsuddannelserne eksisterer andre logikker for 'dygtighed' og der efterspørges andre kvalifikationer. Lærerens praksis illustrerer den ideologi, som Erik Jørgen Hansen hævder, at de afgangslærere er bærere af; de har ambitioner på elevernes vegne og ønsker, at de skal udnytte deres 'boglige' potentialer. Men det er samtidig også et udtryk for, at nogle interesser og vidensformer har positioneret sig højere end andre, hvilket i øvrigt forstærkes af at dygtighed alene måles ud fra karakterer.

7.1.3. Uddannelsernes sværhedsgrad

At en eud ses som et sted for fagligt svage behøver dog ikke at betyde, at en erhvervsuddannelse *er* nemmere at gennemføre, eller at de unge *tror* den er nemmere at gennemføre. Nogle unge taler dog om, at stx *'er højt niveau og man skal være dygtig'*. Dette vil betyde, at *'folk vil sige 'har du gået på gymnasiet, hold da op' fremfor hvis man vil være noget andet. Jeg tror eud ligger lidt mere nede i bunden, det vil jeg tro. Jeg synes, det er svært (red. at vurdere)'* (Ellen, niende klasse). Det er ikke kun det almene gymnasium, som bliver fremhævet som svært, det gælder også hhx og htx, som af nogle bliver fremhævet, som sværere idet *'man får nogle nye fag på hhx og htx, og der ved jeg ikke om de så tager det stille og roligt eller om det bare er bang'* (Leila, niende klasse).

Omvendt giver flere unge udtryk for, at en erhvervsuddannelse kan være sværere at gennemføre, fordi man skal kunne omstille sig mellem skole og arbejdsplads, og at skulle være på en arbejdsplads kan virke utrygt for nogle elever. Luna siger: *'Jeg tror eud er lidt sværere, fordi man skal ud og arbejde. De andre uddannelser, der bliver du et sted. Så jeg tror eud er lidt hårdere, fordi man skal meget ud.'* Men Luna mener dog også, at sværhedsgrad kan ses på forskellige måder: *'jeg tror de (red. uddannelserne) har hver deres 'sværheder'. Det behøver ikke være boglig 'sværhed', det der er meget fysisk og social 'sværhed', når man skal ud'* (Luna, niende klasse). Nogle af de elever, som har haft undervisning på en erhvervsskole i forbindelse med et uddannelsessamarbejde, mener bestemt ikke, at niveauet er lavt. Silas deltog i et forløb på fotografuddannelsen og han og resten af fokusgruppen, *'synes at det var helt vildt svært at navigere rundt i Photo Shop, i hvert fald, så altså det er ikke fordi, det er lavt niveau'* (Silas, FG). Andre elever har modsat gennem et vejledningsforløb interviewet en erhvervsskoleelev, som fortalte om niveauet i nogle af de boglige fag *'man skulle have matematik og fysik på f-niveau (...)*

Det er sådan ret lavt' (Sebastian, 8. klasse). Der er også unge der nævner, at en erhvervsuddannelse ikke er svær, fordi den ikke er boglig. Dette peger på en dikotomi mellem det boglige og det praktiske, hvilket tages op i næste afsnit.

Mens oplevelserne af sværhedsgraden på eud er blandede, så er der større enighed om eux-uddannelsen, som opfattes som en af de sværeste uddannelser. Linus siger, at eux *'nok den uddannelse, som tager længst tid og er sværest. Du får så også to uddannelser'* (Linus, niende klasse). Dette er Miro enig i, og han siger, at *'det er et vældig kompakt forløb, så du skal virkelig ville det'* (Miro, niende klasse). Også Ellen støtter op om dette: *'Hvis man skal køre to ting parallelt, altså samtidig have en studentereksamen, så det vil også kræve noget af en (...) så vil jeg synes den er noget sværere end en almindelig studentereksamen'* (Ellen, niende klasse).

Samme enighed er der om hf, som ikke bliver set som en svær uddannelse og generelt bliver den set som et nødvendigt alternativ til gymnasiet (se også Lindstrøm, Simonsen og Katznelson, 2008; Juul og Pless, 2015). Linus siger, at fordi man først skal have tiende klasse er det et *'tegn på at du ikke har lyttet godt efter og har brug for hjælp'* og samtidig har han en klar forestilling om at det *'også er lavere niveau'* (Linus, niende klasse). Linus fortæller efterfølgende at det skyldes længden på uddannelse, hvilket mange andre unge også bruger som begrundelse. Aicha fortæller, at mange af dem, *'der vælger hf efter tiende, er fordi de måske ikke har været uddannelsesparate og gerne vil have en gymnasial uddannelse'* (Aicha, niende klasse). Hun mener her at uddannelsen mest er for unge som har svært ved at komme i gymnasiet. Hun ender dog selv med at vælge hf efter tiende klasse, men legitimerer sit valg med andre begrundelser (jf. afsnit 4.3). I det samlede interviewmateriale er der stort set ingen, der i ottende klasse overvejer hf, hvilket først bliver en overvejelse i tiende klasse.

Opsamlende kan det siges, at de tre 3-årige gymnasiale uddannelser opfattes som svære både pga. indhold og længde, hvilket er afgørende for, at de unge oplever uddannelserne som prestigefyldte. Hf bliver klart opfattet som et nødvendigt alternativ til gymnasiet og ses både som mindre prestigefuldt pga. elevernes niveau og uddannelsens længde. Eud er der blandede opfattelser af og erfaringer med, idet uddannelsen kan kræve nogle andre kompetencer, end det man er vant til. Eux bliver fremhævet som en krævende uddannelse, fordi man skal tage to uddannelser på engang.

Hvis man 'objektivt' skulle forsøge at vurdere hvilke uddannelser, der er sværest at gennemføre, så viser frafaldsstatistikken at eud er den ungdomsuddannelse, som har det største frafald, hvilket kan indikere, at der i hvert fald er

nogle barrierer for gennemførelse. I 2016 havde eud den laveste gennemførelsesprocent (48 %) og stx den højeste (84 %). Dette betyder dog ikke, at en erhvervsuddannelse i objektiv forstand behøver at være sværere at gennemføre. Dele af forklaringen kan være, at eleverne har forskellige forudsætninger og uddannelsesmotivation. Men rammerne omkring en gymnasial uddannelse kan forventes at være mere stabile og forudsigelige. Som tidligere nævnt kan forklaringerne på frafald på eud skyldes bl.a. pædagogik og didaktik (Louw, 2013; Steno, 2016b) og strukturelle forhold som geografi og mangel på praktikpladser (Jørgensen, 2011; Larsen, 2017). Både Louw og Larsen viser i deres ph.d. afhandlinger, at også unge fra uddannelsesstærke hjem og med stærk motivation kan have svært ved at afkode forventninger og navigere i systemet. En faktor som praktikpladsmangel er dog ikke noget, hovedparten af de unge i første omgang har med i deres valgovervejelser, da det først er noget, som bliver relevant, hvis den unge reelt ønsker at vælge en erhvervsuddannelse. Men den ukendthed som ligger i erhvervsuddannelserne, og den modsatte forudsigelighed ved gymnasiet kan gøre, at nogle tiltrækkes af gymnasiet - særligt stx (Pless, Juul og Katznelson, 2016, s. 116).

7.1.4. Dikotomien mellem det praktiske og det boglige

Det andet tema, som unge taler om, når de skal karakterisere forskelle mellem ungdomsuddannelser, er forskellige arbejdsformer. En interessant iagttagelse, som både kommer til udtryk blandt lærere, vejledere, forældre og elever, er, at der bliver talt en meget markant dikotomi frem mellem det praktiske og det boglige, når talen falder på forskellen mellem eud og gymnasiale uddannelser. Dette kommer til udtryk, når de unge argumenterer for deres fravalg af eud, hvor formuleringen: *'jeg er ikke så god med hænderne'* går igen på tværs af alle skoler. Nedenstående dialog mellem Silas og Hjalte illustrerer dette:

Interviewer: Ja. Hvad med jer andre, kunne det (red. eud) være noget, der lød tiltrækkende for jer?

Silas: Nej. Jeg kan ikke finde ud af noget med hænderne.

Interviewer: Du kan ikke finde ud af noget med hænderne?

Silas: Altså på den måde som erhvervsuddannelser, jeg er meget bedre....

Hjalte: Psykisk?

Silas: Jeg er meget bedre til at tænke over tingene og ligesom læse en bog, end jeg er til at, jeg ved ikke

Hjalte: Bygge et legehus?

Silas: Bygge et legehus, ja

Dette kan tolkes som en måde at give en legitim forklaring på, hvorfor man ikke ønsker at vælge en eud. Det er i hvert fald tankevækkende så mange, der i interviewsituationen ikke synes, de er gode *med hænderne*. Særligt når det samtidig er markant, at kun få af eleverne (10 %) i den kvantitative undersøgelse er enige i, at *'dem, der går på en gymnasial uddannelse ikke er så gode til praktiske opgaver'* mens 57 % er uenige i dette udsagn. Denne måde at begrunde på kan være fordi, det er mere legitimt at sige, at der er noget, man ikke er god til, end eksempelvis at skulle sige, at man synes, at uddannelsen er mindre prestigefyldt. Når de unge bliver spurgt, hvorfor de tror, at der er så få, der vælger en erhvervsuddannelse, er der nogle, som peger på, at der ikke er så meget prestige i eud *'for der bruger du meget hænderne og der er ikke så meget bogligt'* (Linus, niende klasse). Den eneste som italesætter, at han ser en eud som mest prestigefyldt er Jesper, som selv har valgt at blive murer. Han begrundet det med *'Du kan ikke bygge et hus uden, der er en murer, som har set på det'* (Jesper, niende klasse). Som tidligere nævnt gør Jesper meget ud af at tale gymnasiet ned og mureruddannelsen op, og i Bourdieus forståelse er det, at give eget valg værdi, et forsøg på at devaluere dets modsætning (jf. indledningen til kapitel 6). Men det interessante i denne sammenhæng er, at Jesper også taler modsætningen mellem viden og praktisk kunne frem i interviewet.

At unge laver den klare opdeling mellem det praktiske og det boglige, er også et udtryk for, hvordan der bliver vejledt og informeret om erhvervsuddannelser og gymnasier, hvor de voksne er meget tilbøjelige til at beskrive eud som noget praktisk, hvor man bruger kroppen/hænderne og en gymnasial uddannelse som noget, hvor man sidder stille og bruger hovedet. En vejleder fortæller her, hvor hun mener elevernes italesættelse af *'at bruge hænderne'* kommer fra:

Det er noget, de voksne siger. Jeg prøver meget at sige - og jeg skal tage mig i det - når jeg skal stå og sige, hvad en erhvervsuddannelse er, så prøver jeg virkelig at sige, at det er noget med det praktiske og så skal jeg lige til at sige *'noget med hænderne'*. Men det er jo alt mulig andet. Jeg prøver at sige, at det er noget, hvor man bruger sig selv (...) *'Det hele'*. Men det er også lidt abstrakt, man kommer lidt til kort, når man skal beskrive en erhvervsuddannelse. 108 erhvervsuddannelser på 10 minutter. (vejleder A)

Som vejlederen nævner, er der mange forskellige erhvervsuddannelser og objektivt set, er der flere af dem, som både er teoretiske og indeholder stillesiddende arbejde. Det kan eksempelvis være hele det merkantile område, men også IT-uddannelser samt uddannelser inden for industrien, som i stigende grad bliver automatiseret og digitaliseret (Industriens Uddannelser, 2018). Denne opfattelse af at erhvervsuddannelser udelukkende er praktiske og kropslige, kan siges at være en stereotyp opfattelse, som unge dog har overtaget af voksne. Det kan blandt andet være vejlederne, men også lærerne på de

ungdomsuddannelser som eleverne besøger. Som eksempel blev en ottende-klasse, jeg fulgte i følgeforskningsprojekter, budt velkommen til uddannelsen på teknisk skole på denne måde:

Lærer: 'Velkommen til de kloge hænder – ved I hvad det betyder?

Elev: 'Håndværkere har kloge hænder'.

Lærer: 'Nemlig! Forestil jer at landsretten i København skal have nye toiletter. Det ville ikke gå, hvis der kun var advokater til stede. De kan ikke sætte nye toiletter op. De ville få et problem med maven'

Læreren nævner begrebet 'de kloge hænder', men samtidig forsøger at tale eud op ved at tale advokater ned. Som tidligere nævnt viser Suna Christensen i en empiriske analyse af et talentudviklingsprojekt på erhvervsuddannelserne, at dikotomien mellem det praktiske og det boglige bliver opretholdt gennem rekrutteringen til projektet og den pædagogiske organisering af læreprocesser. Blandt andet italesætter lærerne, at talentspor på eud er forbeholdt elever med praktiske færdigheder (modsat eux som er forbeholdt de boglige) (Christensen, 2015, s. 47). Dette står i modsætning til den definition af håndværk, som Sennett har præsenteret, hvor han betragter håndværk, som en dialogisk proces mellem hånd og ånd (Sennett, 2009). Også Bereiter taler om, at færdigheder både kan have et kognitivt aspekt, der kan betegnes som know-how og et ikke-kognitivt aspekt i form af beherskelse (jf. afsnit 3.4.2). Lærerne, som deltog i talentprojektet, var udmærket bevidste om hierarkiet mellem det boglige og det praktiske, men de brugte talentprojektet til at konfronterer hierarkiet og vende det på hovedet, så de 'kloge hænder' kom øverst. Dette er med til at reproducere dikotomien mellem det praktiske og det teoretiske som to adskilte vidensformer (Christensen, 2015, s. 51). Men den omvendte side af dikotomien; at gymnasiet – særligt stx – kun er stillesiddende kan også betragtes som en stereotyp. At denne diskurs også bruges i vejledningsmæssige sammenhænge, kommer bl.a. frem i interviewet med Luna, som forsøger at legitimere sit valg af stx med, at hun bedst kan lide '*at være stidende*' (jf. afsnit 4.8).

Selvom der tydeligt bliver talt et hierarki frem mellem det praktisk og det boglige - med det boglige højest - så er der mange fortællinger om, at erhvervsuddannelser er sjove og interessante, bl.a. fordi det netop indeholder noget nyt og anderledes. Dette bliver eksemplificeret i kapitel 4 gennem fortællingerne om Linus og Luna (jf. afsnit 4.8 og 4.9), som begge overvejede erhvervsuddannelser:

stx er lidt mere sikkert, det er måske dumt at have det sjovt i tre år (på eud), og senere står man uden en god uddannelse. Det er lidt for risikabelt (Linus niende klasse).

Og erhvervs(uddannelse) det tror jeg bare ville være meget sjovt for mig, eller prøve noget nyt, ikk (...) det kunne jo være skægt at prøve

noget, som man ikke er så god til og som man kunne blive bedre til, som fx at lave mad. Jeg er ikke så god til at lave mad (Luna ottende klasse).

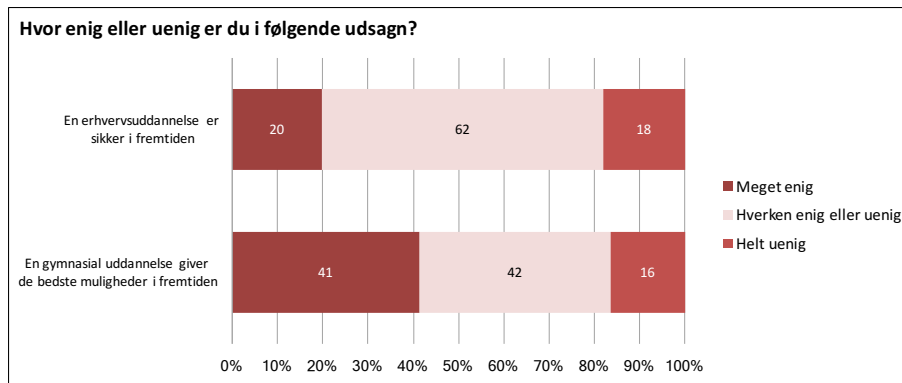
Denne opfattelse af, at en erhvervsuddannelse er sjov og anderledes, er også noget, som kommer til udtryk hos de voksne, der ofte giver udtryk for, at de unges interesser for erhvervsuddannelsesfag i mange tilfælde bare er en *'grille'*, særligt hvis den unge har gode boglige forudsætninger (jf. afsnit 6.3.2, Lone mor til Lea). En lærer fortæller, at han har en elev, *'som godt kan lide at lave mad, og han vil godt på kokkeskole og drømmer om at blive en stor kok'*. Men læreren synes, han skal tage en gymnasial uddannelse, da han har høje karakterer og siger, at han tror ønsket om kokkeuddannelsen *'mere er en grille hos ham'* fordi *'han interesserer sig for at lave mad'* (lærer A).

Når unge taler om, at erhvervsuddannelser er sjove og anderledes, men ikke betragter det som seriøse og sikre uddannelser, kan det handle om, at færdigheder som vidensform er blevet devalueret. Som tidligere beskrevet hævder Archer (jf. afsnit 5.5.1), at det blandt andet sker gennem de professionelle i uddannelsessystemet (bl.a. folkeskolelærerne), som har positioneret sig kulturelt gennem formel uddannelse, hvilket er med at hæve værdien af deklarativ viden og devaluere andre vidensformer. Dette kan gøre, at de unge ikke opfatter praktiske uddannelser som seriøse. Det kan dog også forstærkes af diskursen om videnssamfundet, hvor det i gennem flere år har været talt frem, at Danmark kommer til at skulle leve af viden (jf. afsnit 5.6.1). Dette kan være med til at skabe usikkerhed om, hvorvidt erhvervsuddannelser er lige så sikre og seriøse som *'vidensbetonede'* erhverv i fremtiden.

7.1.5. Det 'sikre' valg i fremtiden

I den kvantitative undersøgelse er de unge blevet spurgt, i hvor høj grad de oplever, at en erhvervsuddannelse er sikker i fremtiden. Som det illustreres i figur 16, mener hver femte (20 %), at en erhvervsuddannelse er sikker i fremtiden, mens lidt færre (18 %) er uenige heri. Mange placerer sig her i midten. Det skyldes sandsynligvis, at det kan være svært at forudse, hvordan fremtidens arbejdsmarked kommer til at se ud. Ser vi på de udsagn, som omhandler, hvordan de unge ser på gymnasieuddannelsernes muligheder, så er en stor gruppe (41 %) enige i udsagnet, *'en gymnasial uddannelse giver de bedste muligheder'*, mens kun 16 % er uenige i dette udsagn. Det er markant, at en så stor gruppe ser en gymnasial uddannelse som det, der giver de bedste muligheder. Dette er også argumenter, som træder meget tydeligt frem i de kvalitative interviews (se også Juul og Pless, 2015, s. 25).

Det er ikke fordi unge ikke kan se fordele ved erhvervsuddannelser. Fx angiver cirka hver fjerde elev (26 %), at eud giver hurtig adgang til gode jobs,



Figur 16. Note: $N=1250$

mens 10 % er uenige i dette. Bemærkelsesværdigt er, at 65 % hverken er enige eller uenige i det (Se diagram i Juul og Pless, 2015). Gennem de kvalitative interviews giver de unge udtryk for, at fordelene ved et klart er, at man hurtigt får en kompetencegivende uddannelse. Men hvad, der er et godt job, er subjektivt, og handler også om, hvilke værdier man vægter. Som Leila siger, *'kommer det an på, hvad man vil (...) godt? Det kommer så an på mange ting. Godt for dine følelser eller godt økonomisk?'* (Leila, niende klasse). Dette er formentlig udslagsgivende for, at mange er vægelsindede overfor spørgsmålet.

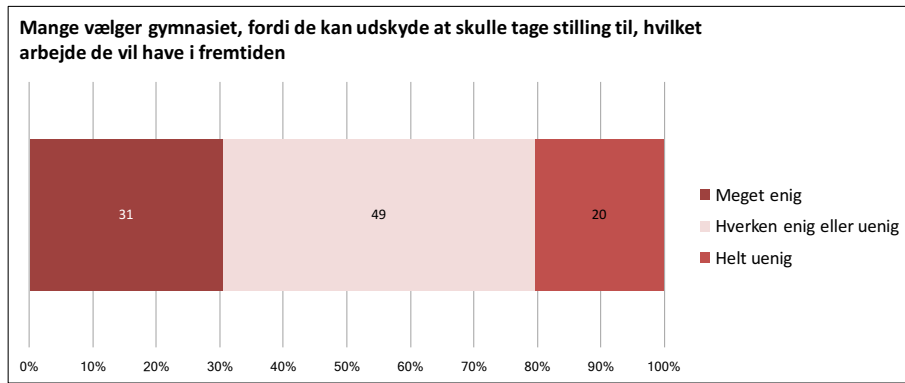
De unge peger på tre primære grunde til at gymnasiet er mere sikkert: A) at det er trygt og giver mulighed for ikke at skulle beslutte sig, B) at det giver mulighed for at komme videre i uddannelsessystemet og C) at det giver de bedste indtjeningsmuligheder. Dette uddybes nedenfor.

Mulighed for at udskyde uddannelsesvalget

Der er nogle unge, der ser gymnasiet, som en mulighed for at undgå at skulle træffe en beslutning om fremtiden. Det er en af de overvejelser Ellen har haft i sin valgproces:

Jeg tror også, der er mange der tænker, det er det nemmeste, man lukker sig lidt inde. Det har jeg i hvert fald selv tænkt lidt, at okay gymnasiet er bare det alle andre gør og så tænker jeg, så gør jeg lige det her, smutter igennem gymnasiet og så kan jeg lige vente tre år med at skulle finde ud af, hvad vil jeg. De fleste tænker, at en studentereksamen giver mig adgang til alt, det tror jeg de fleste tænker og måske ikke finder ud af helt præcis, hvad vil de (Ellen, niende klasse).

En del unge nævner ligesom Ellen, at når 'de andre' også vælger stx, så kan det ikke være et helt forkert valg. I dette ligger ikke et motiv om at høre til,



Figur 17. Note: $N=1250$

men det handler om, at de unge opfatter valget, som mere sikkert, fordi andre også betragter det som et rationelt valg. I Salecls perspektiv handler det om at individet i frygt for at vælge 'forkert' lader sig styre af omgivelsernes forventninger (jf. afsnit 3.3.3).

Men den gymnasiale uddannelsesvej bliver også set som en konkret mulighed for at 'købe tid' til at tænke sig om. Her bliver stx set som det mindst indsnævrede valg. Der er en udbredt forestilling om, at '*stx er lidt for dem, der ikke ved hvad de vil. De andre (red. gymnasiale udd.) er mere for dem, der ved hvilken kategori de vil være i*' (Kevin, ottende klasse). Ifølge figur 17 angiver 31 % af de unge, at de er meget enige i, at 'mange vælger gymnasiet, fordi de kan undgå at tage stilling til, hvilket arbejde de vil have i fremtiden'. En af de unge drenge skriver i sit essay, at han '*vælger stx fordi; Man kan jo sige, at det er en 'opgraderet' folkeskole, og så kan man jo sige, at jeg får tre år mere til at bestemme mig*' (Claus, essay).

At unge ønsker at udskyde deres uddannelsesvalg kan være forstærket af, at unge har en klar forestilling om, at uddannelsesveje skal være lineære (uddybes i afsnit 8.6.28.6.3). De lineære forestillinger kommer i valget af ungdomsuddannelse til udtryk ved, at de unge har en særlig opfattelse af, i hvilken rækkefølge man tager ungdomsuddannelse. Flere unge udtrykker bekymring for, at man ved valg af en erhvervsuddannelse ville kunne komme til at fortryde enten midt i uddannelsen, eller når den er gennemført. Hvis man i så fald vil vælge en anden uddannelse, vil det måske kræve, at man efterfølgende skal tage en gymnasial uddannelse og det bliver opfattet som en omvej. Vinnie illustrerer her:

Når man først har valgt en erhvervsuddannelse, så hvis man pludselig finder ud af at det ikke er noget for en, så skal man starte på en gymnasial uddannelse, når man er blevet ældre. Så måske er det lidt underligt. Hvis man finder ud af, at det ikke

er noget for én, så skal man gå tilbage-agtig. Og vælge om, hvis det er det man skal eller tage en anden uddannelse (Vinnie, ottende klasse).

Vinnie har en klar opfattelse af, at det ville være unaturligt at tage gymnasiet efter en erhvervsuddannelse. Omvendt ser de unge det som helt naturligt at tage en erhvervsuddannelse efter gymnasiet, hvilket flere direkte har planer om (Juul & Pless 2015). Dette kan skyldes, at det ses som mere lineært at tage det almene først og derefter det specifikke. For nogle kan det dog også skyldes mangel på indsigt i uddannelsessystemet, hvor nogle unge opfatter en erhvervsuddannelse, som en videregående uddannelse. Blandt andet fordi det kan være svært ved at skelne mellem hvilke jobs, der kræver erhvervsuddannelser, og hvilke der kræver korte- eller mellemlange videregående uddannelser.

Mulighed for at komme videre i uddannelsessystemet

En af de mere dominerende forståelser af gymnasiet er, at det er den uddannelsesvej, som åbner flest døre til videregående uddannelser. Her handler det ikke bare om, at unge vil slippe for at skulle tage stilling, men også at de har en klar forestilling om at de vil læse en videregående uddannelse. Det gælder særligt for unge som har en 'ubekymret valgproces' (jf. afsnit 4.1).

Sammenlignes de tre 3-årige gymnasiale uddannelser; hhx, htx og stx er der en klar forestilling hos både de unge og deres forældre om, at stx åbner flest døre til videregående uddannelser. Dette er dog til en vis grad en myte. Ifølge en analyse af Danske Erhvervsskoler- og Gymnasier (2017) er det valg af fag og studieretninger, som har størst betydning for adgangen til videregående uddannelser og ikke farven på studenterhuen. På alle tre uddannelser kan man kombinere fag, som giver adgang til de fleste videregående uddannelser. Dog med den undtagelse, at man på hhx ikke kan vælge fysik og kemi, som er et krav for at læse visse naturvidenskabelige uddannelser, herunder medicin (Danske Erhvervsskoler - og gymnasier, 2017). For studenter på alle tre gymnasiale uddannelser er det dog muligt efterfølgende at supplere med manglende fag eller niveauer.

Omvendt forholder de unge sig til eud, hvor de oplever, at det er svært at komme videre derfra. Fx siger Linus (niende klasse), at med en eud kan man *'komme ud i erhvervslivet, men du har ikke lige så mange muligheder bagefter. Det var derfor jeg ikke ville vælge eud'*. Linus var selv meget tæt på at vælge en eud, men sprang fra i sidste øjeblik, netop fordi han ikke opfattede en eud som en fremtidssikret uddannelse. En del unge som overvejer eud, har også en forestilling om, at det er noget man skal lave resten af sit liv, hvilket gør, at de opgiver tanken. Forestillingen om at det erhverv man vælger, er noget man skal lave resten af sit liv gælder generelt for de unges forestillinger

om fremtidigt erhverv. Ikke kun erhvervsuddannelser, men også de videregående uddannelser. Dette kommer til udtryk i deres essays, hvor ingen taler om brancheskift eller efteruddannelse. Denne forestilling om, at man ikke kan skifte branche bliver givet vis forstærket af den nye lov om uddannelsesloft, som reelt set også begrænser unge og voksne i at skifte branche.

Med reference til Archers perspektiv, vil forklaringen på den faldende søgning til erhvervsuddannelserne være, at erhvervsuddannelserne er en blindgyde, fordi de kun i begrænset omfang åbner for adgang til de videregående uddannelser, og mikroaktører vil altid forsøge at komme opad i systemet. Dette er, som ovenfor nævnt, også det mest dominerende argument, som de unge anvender, når de skal forklare fordelene ved en gymnasial uddannelse; nemlig at gymnasiet giver flest muligheder for videregående uddannelse.

Selvom der er muligheder for at videreuddanne sig efter en gennemført erhvervsuddannelse, så er der meget få, som benytter sig heraf. En undersøgelse fra AKF (2012) viser, at det samlet set blot var 11 % af dem, som gennemførte en eud i perioden 2001-2006, der fem år efter var startet på en videregående uddannelse (2,6 % på erhvervsakademi, 5,4 % på MVU og 1,3 % på LVU). Dette skyldes ifølge undersøgelsen flere forskelligartede faktorer, blandt andet svage overgange, men også at de faglærte ofte ikke er motiverede for videregående uddannelse eller at privatøkonomiske barrierer står i vejen (Jensen, 2012). Dvs. den lave procentdel af faglærte, som går videre i uddannelse skyldes ikke kun, at der mangler muligheder, men at mange faglærte ikke har motivationen herfor. For de lidt ældre kan det dog skyldes, at det bliver sværere at gå tilbage til uddannelse, hvis man først har vænnet sig til en lønindtægt (Jensen, 2012). I min undersøgelse viser det sig også, at de unge, som orienterer sig mod eud, er langt mindre optagede af mulighederne for at kunne videreuddanne sig (Juul og Pless, 2015, s. 25). Ofte er deres motiv for at vælge en eud, at de ønsker at arbejde inden for det valgte fag (Juul og Pless, 2015, s. 46). Generelt mener de unge i grundskolen, at hvis man har en idé om at ville tage en videregående uddannelse, så vil de også synes, det er en snørklet vej at skulle igennem erhvervsuddannelsessystemet. De mener i langt højere grad, det ville være mere gelinde at tage en almen uddannelse først (gymnasiet) og derefter vælge det specifikke (erhverv) (Juul og Pless, 2015, s. 48).

AKF-undersøgelsen (2012) peger dog også på nogle strukturelle forhold i uddannelsessystemet, som gør, at unge kan blive isoleret fra at komme videre i uddannelsessystemet, hvis de tager erhvervsuddannelsesvejen. Blandt andet er der (på undersøgelsestidspunktet i 2012) for svage overgange mellem erhvervsuddannelserne og de videregående uddannelser. Dels er samarbejdet mellem uddannelsesstederne begrænset og vejene er uoplyste. Dels er der stor forskel på, hvilke faggrupper der videreuddanner sig, hvilket kan tyde på, at der mangler oplagte overbygninger for nogle eud-uddannelser. Derudover har

for mange eud-elever ikke de højniveaufag, som skal til for at kunne komme direkte ind på et erhvervsakademi eller en professionsuddannelse (Jensen, 2012, s. 13–14). At åbne for en bedre overgang mellem eud og videregående uddannelser er også noget de man politisk løbende har forsøgt at ændre på gennem reformer, blandt andet gennem indførelsen af eux (Rambøll Management, 2017).

Mulighed for at tjene penge

Nogle unge ser muligheder ved en gymnasial uddannelse, fordi det giver bedre chance for at komme til at tjene mange penge. Her bliver hhx generelt set som den uddannelse, som giver adgang til dette. Karl fortæller, at han oplever, at mange er optagede af penge.

Det er meget omkring penge, det folk tror de kan tjene mest på. Det er ungdommen nu til dags det med. (...) Der er nogle stykker, som vil på hhx fordi de tænker de kan tjene penge ved at tage den uddannelse og kunne få et buisnessjob (...) Det er mest drenge (Karl, niende klasse).

Men stx bliver også nævnt i forbindelse med prestige og høje lønninger, fordi uddannelsen giver adgang til universitetet. Cornelius fortæller, at *'med stx kan du stadig få et højt job, men akademikere har svært ved at finde jobs'* (Cornelius, niende klasse). Som Cornelius også nævner, så forestiller mange unge sig også at lange videregående uddannelser via stx giver 'gode' jobs med gode lønninger.

Ses der på lønforhold mellem faglærte og akademikere, så har akademikere gennemsnitligt en højere indkomst end faglærte. Men der er ikke en entydig sammenhæng. En analyse fra Arbejdernes Erhvervsråd (AE) viser, at hver tredje faglærte tjener det samme som en bacheloruddannet og at 9 % tjener det samme som medianlønnen for akademikere. Her er det typisk branchebestemt, hvor tekniske uddannelser i industrien ligger i den høje ende (Pihl, 2017b). Og i forhold til jobsikkerheden er den en smule mere gunstig for personer med en KVVU og en LVU end den er for personer med en MVU og EUD. Dette er her ligeledes branchebestemt, hvor tekniske og naturvidenskabelige uddannelser har større jobsikkerhed end fx humanistisk rettede uddannelser (Pihl, 2017a).

Sammenligner man fremtidigt lønniveauet blandt hhx-, htx- og stx-studenter, så viser det sig, at htx- og hhx-studenter efterfølgende får en væsentlig højere løn end stx-studenter, hvilket skyldes, at de i højere grad bliver ansat i private virksomheder (Møller, 2016). Det stemmer også overens med de unges forestillinger, hvor hhx bliver set som en uddannelse for dem, som vil tjene penge og htx for dem, som er 'kloge'.

Hvilken rolle udsigten til at komme til at tjene penge har i uddannelsesvalgprocessen, vil blive taget op i kapitel 8.

7.1.6. Opsamling

Dette hovedafsnit har undersøgt, hvilke forestillinger de unge gør sig om de forskellige ungdomsuddannelser med særligt fokus på hhv. eud og gymnasiet.

De unge er opmærksomme på, at der eksisterer en fortælling om, at eud primært er for elever med lave karakterer. Dette stemmer overens med tidligere forskning (fx Juul og Koudahl, 2009; Juul, 2012). Men de unge er generelt ikke enige i, at det burde være sådan. Unge har på trods af dette en forestilling om, at man skal udnytte sine potentialer, hvis man har de boglige evner. De unge bliver påvirkede af forældre og lærere, som opfordrer dem til at 'udnytte' deres boglige potentialer, hvilket kan ses som et udtryk for 'succesdiskursen', hvor man ønsker at ens elever/børn skal udnytte deres muligheder for at komme videre i uddannelsessystemet (jf. Archer). Hvilken betydning det har i de unges valgproces at gymnasiet bliver set som et sted for det fagligt stærke og eud, som de fagligt svage vil blive taget op i afsnit 8.5.2, som handler om at være en del af en kulturel fortælling.

At det primært er fagligt svage elever, som går på eud betyder dog ikke, at de unge betragter eud-uddannelsernes niveau som lavt. Flere unge har ved besøg på erhvervsuddannelser oplevet at blive stillet over for opgaver, som var svære at løse. I relation til dette er unge opmærksomme på, at en erhvervsuddannelse kan være svær at gennemføre, fordi det kræver nogle andre kompetencer end en gymnasial uddannelse kræver og samtidig opfattes erhvervsuddannelser, som mere uforudsigelige, bl.a. på grund af strukturen. Denne usikkerhed understøttes af frafaldsstatistikken, hvor eud har det største frafald. At strukturer har betydning for fravalg af eud er som nævnt også påpeget i tidligere forskning (Hansen, 2011; Larsen, 2017). Eux bliver hovedsagligt betragtet som en krævende uddannelse, da den indeholder to uddannelser. Hf ses som et nødvendigt alternativ til gymnasiet, for de elever som ikke klarer sig godt i skolen.

At en erhvervsuddannelse ikke bliver set som succesfuldt bliver forstærket af den dikotomi mellem eud og gymnasiet, som i mange sammenhænge tales frem. Her bliver eud betragtet som en 'praktisk' uddannelse, hvor man bruger hænderne og gymnasiet som en teoretisk 'vidensbaseret' uddannelse, hvor man sidder ned og 'bruger hovedet'. Denne opfattelse er tydeligt medieret gennem UU-vejledningen, men det er også noget som italesættes på ungdomsuddannelsesstederne og i politiske sammenhænge, bl.a. ved at tale om en 'praktisk' UPV (jf. afsnit 5.6.3). Dette er en stereotyp forestilling om begge uddannelsesretninger, da ingen uddannelser er enten praktiske eller 'vidensbaserede', og det vidner i øvrigt om en indsnævret forståelse af, hvad viden er - deklarativ viden (jf. Bereiter teoriafsnit 3.4.2). Desuden er der erhvervsuddannelser, hvor man ikke 'bruger hænderne' men sidder ned og 'bruger hove-

det'. Her er der behov for en bredere diskussion og forståelse af hvad 'praktisk' betyder, og hvordan man kan forstå sammenhængen mellem hånd og ånd. Dette ville kunne bløde op for de videnshierarkier, som er til stede og som bl.a. er medvirkende til, at unge ser en gymnasial vej som mere succesfuld.

De ser en gymnasialuddannelse som mere sikker end en erhvervsuddannelse. For *det første* fordi den giver mulighed for at udskyde, det at skulle træffe et valg. Her ses særligt stx, som et sikkert valg, fordi mange andre også vælger det. Derudover er de unge optagede af lineære uddannelsesveje, hvor det ses som mest naturligt at tage det almene før det specifikke. For *det andet* giver gymnasiet de bedste muligheder for at komme videre i uddannelsessystemet. Her er der dog ofte en fejlagtig forståelse af, at stx åbner flere døre til videregående uddannelser end htx og hhx. I relation til dette er der en klar opfattelse af, at en erhvervsuddannelse i højere grad er en blindgyde. Her er manglende strukturelle overgange mellem erhvervsuddannelser og videregående uddannelser noget, som unge har med i valgovervejelserne. Objektivt set er der heller ikke mange faglærte, som tager en videregående uddannelse og de overgange, som findes, er ukonkrete og svære at få øje på for de unge (se også Jensen, 2012). For *det tredje* ses særligt hhx og dernæst stx, som de uddannelser, der giver de bedste indtjeningsmuligheder. Senere i afsnit 8.4 vil analyserne vise, hvordan dette er et af de motiver, som unge er drevet af.

7.2. DE UNGES VIDENSGRUNDLAG

Dette afsnit fokuserer på, hvordan unge tilegner sig viden om ungdomsuddannelserne. Der tages udgangspunkt i den deklarative vidensform, hvor det undersøges, hvilke grupper af unge som er i besiddelse af denne viden. Dernæst føres analyserne fra kapitel 6 videre, idet det viser sig forældrenes baggrund har betydning for de vidensformer eleverne bringer med sig ind i de institutionelle vejledningssammenhænge, og har en afgørende betydning for, hvad de får ud af vejledningen. Afslutningsvis vil der åbnes op for, hvordan de unges viden kan forstås som andet end deklarativ. Afsnittet vil tage afsæt i Bereiters definitioner af viden, hvor de fire vidensformer; deklarativ viden, implicit forståelse, impressionistisk forståelse og episodisk viden bringes i spil.

7.2.1. Unges deklarative viden

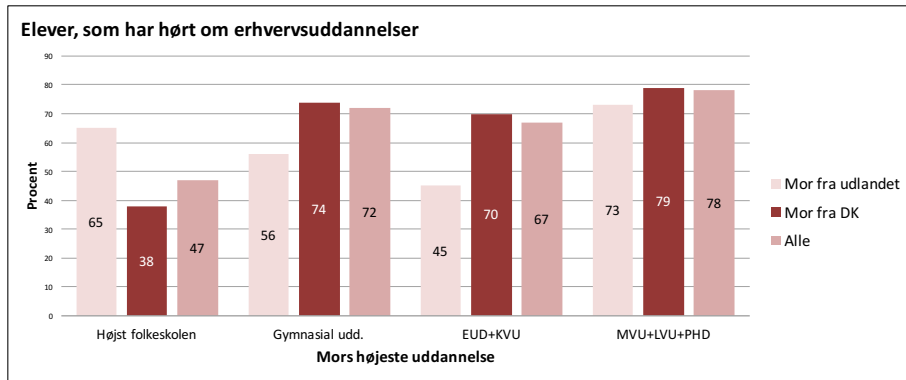
I dette afsnit vil det blive fremlagt, i hvilket omfang unge eksplicit giver udtryk for at have viden om de forskellige uddannelser, hvilket vil sige deres deklarative viden.

I den kvantitative del af denne undersøgelse bliver de unge spurgt til, hvilke uddannelser de har hørt om. Her viser det sig, at unge i både ottende og niende klasse generelt har størst kendskab til stx, hhx og htx og mindst kendskab til eud og hf¹⁴ (Juul og Pless, 2015, s. 37). At unges umiddelbare kendskab til erhvervsuddannelserne er mindre end deres kendskab til gymnasiale uddannelser, fremgår også af andre surveys. Fx fremhævede en undersøgelse i 2012 foretaget af Danske Erhvervsskoler i samarbejde med Danske Skoleelever, at hver tredje elev ikke havde kendskab til erhvervsuddannelserne (Danske Erhvervsskoler, 2012). Interessant er, at niendeklasseelever kun har en smule større kendskab til uddannelserne end ottendeklasseelever, til trods for at eleverne i niende klasse på undersøgelsestidspunktet *har* truffet valg om uddannelse. Kendskabet til stx, hf og eud vokser en smule mere i løbet af niende klasse end kendskabet til de andre tre uddannelser gør (se Bilag J, nr. 5).

Der er en ligefrem proportional sammenhæng mellem den unges *karaktergenemsnit* og kendskab til uddannelserne, hvor elever med lave karakterer har mindre kendskab til alle seks uddannelsesretninger end elever med høje karakter har (Juul og Pless, 2015, s. 38). Dette har sammenhæng med to andre faktorer; forventninger om at *gennemføre en ungdomsuddannelse* og *unges valg af uddannelse*. Unges, som forventer at gennemføre en ungdomsuddannelse, har markant større kendskab til ungdomsuddannelserne. Her angiver 92 % af de elever, som regner med at gennemføre en ungdomsuddannelse, at de har hørt om stx, hvilket kun gælder for 68 % af de elever, som ikke regner med at gennemføre en ungdomsuddannelse. Ses der på kendskabet til eud er tallene hhv. 71 % og 57 % (se Bilag J, nr. 6). Dette indikerer, at vejledningen i mindre grad bliver omsat til deklarativ viden når 'interessen' for uddannelse er fraværende. Unge, som har *valgt stx og htx* har størst kendskab til de uddannelser, de *ikke* selv har valgt. Unge, som har valgt eud og hf har mindst kendskab til de uddannelser, de *ikke* selv har valgt (se Bilag J, nr. 7). Her skal det bemærkes, at eud og hf samtidig er overrepræsenteret af elever med lave karakterer og stx og htx af elever med høje karakterer.

Unge med forældre, som er født i et andet land end Danmark har en smule mindre kendskab til alle ungdomsuddannelser (se Bilag J, nr. 8), men til gengæld viser det sig, at forældrenes uddannelse ikke har den samme signifikante sammenhæng med de unges viden om uddannelse, som den har for unge med danske forældre. Særligt viser det sig, at det ikke har en ligeså afgørende betydning, om forældrene har uddannelse ud over folkeskoleniveau. Denne pointe understreger, at også kultur og ikke kun struktur har betydning for unges

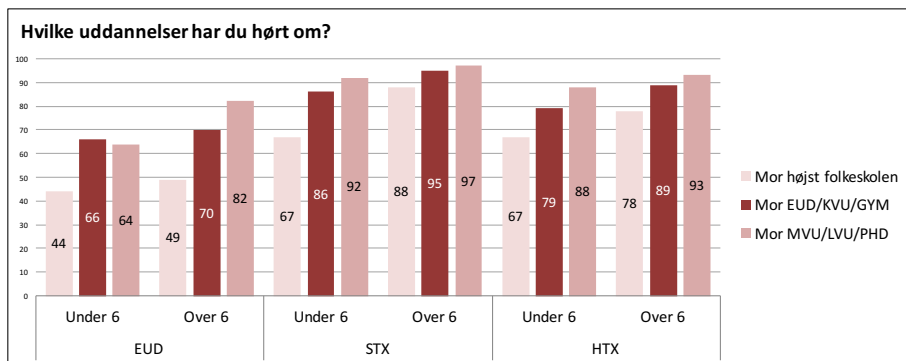
¹⁴ endnu mindre til eux, som på undersøgelsestidspunktet var meget ny



Figur 18. Note: N = 752, Elever, som ikke kender mors uddannelsesniveau ikke medtaget

tilegnelse af viden (jf. figur 18 samt Bilag J, nr. 9). Dette kan hænge sammen med at udenlandske forældre er mere aktive ift. børnenes uddannelse på tværs af socialgrupper og dette peger på, at opdragelsespraksisser også kan have betydning for de unges valgprocesser (jf. kapitel 6). Subsidiært kan det skyldes en uudnyttet intelligensreserve, hvor nogle forældre af strukturelle årsager ikke har fået formel uddannelse, men på anden måde har ressourcer til at støtte deres børn.

Unge med dansk baggrund, som har forældre med mellemlange eller lange videregående uddannelser, har størst kendskab til alle uddannelser. Dernæst kommer unge, som har forældre med en gymnasial uddannelse tæt efterfulgt af unge, som har forældre med eud eller korte videregående uddannelser. Sidst og noget efter kommer unge, hvis forældre ikke har uddannelse ud over grundskolen.



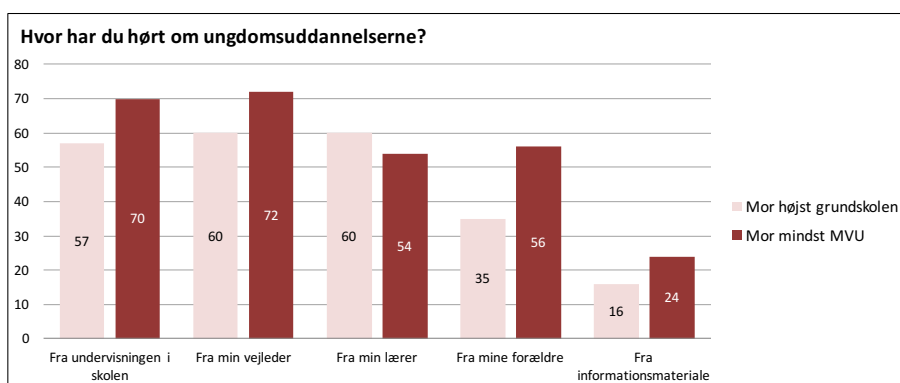
Figur 19. Note: N = 752, elever, som ikke kender mors uddannelsesniveau er ikke medtaget

Når variabelen 'forældres uddannelsesniveau' krydses med 'kendskab til uddannelser' og 'karaktergennemsnit', viser det sig, at forældrenes uddannelsesniveau har en langt større betydning end karakterer for unges kendskab til uddannelserne. Som det fremgår af figur 19, angiver 64 % af de elever, som har *mødre med lange uddannelser* og et karaktergennemsnit *under 6*, at de kender til erhvervsuddannelser. Omvendt angiver kun 49 % af de elever, som har *mødre med kort uddannelse* og har et karaktergennemsnit *over 6*, at de kender til erhvervsuddannelser. Elever, som har høje karakterer/ kort uddannede mødre har generelt mindre kendskab end elever med lave karakterer/højtuddannede mødre. Karakterniveauet viser sig stadig at have en lille betydning, men forældrenes uddannelsesbaggrund står centralt.

7.2.2. Forskellig baggrund og interesse for uddannelse

Det er interessant, at eleverne generelt selv mener, at undervisningen, vejledningen og lærerne er den primære kilde til deres viden om valgmulighederne, når det samtidig viser sig, at der er en stærk sammenhæng med forældrenes uddannelsesbaggrund og hvad unge bærer på af viden. Elever stærk uddannelsesbaggrund, mener dog i højere grad end elever med svag uddannelsesbaggrund, at de også får deres viden fra forældrene. Omvendt forholder det sig med lærerens rolle (jf. figur 20).

Dette giver anledning til at byde ind med to væsentlige tolkninger. For det *første*, at elevernes varierende kendskab til de forskellige uddannelser ikke behøver skyldes, at vejledningen er mangelfuld, da det må formodes, at eleverne fra samme skoleklasser objektivt set får den samme vejledning. Samtidig viser det sig, at karakterniveauet ikke har afgørende betydning, hvilket kan pege på, at det ikke skyldes elevernes kognitive forståelse af vejledningen.



Figur 20. Note: $N=386$, (kun de to respondentgrupper i figuren) $p=0,000$,

For det *andet*, at elever på forskellig vis omsætter vejledning og undervisning i uddannelse og erhverv til viden på forskellige måder. Dette kan blandt andet hænge sammen med de forståelser (forskellige vidensformer) eleverne har med hjemmefra (og fra deres øvrige liv), men også deres 'interesse' for uddannelse. Dette kan de kvalitative interviews understøtte. Eksempelvis fulgte vi i afsnit 4.6 og 4.10 Mita og Miro, som begge kommer fra familier med udenlandsk baggrund og går i den samme skoleklasse. De har derfor været igennem de samme omfattende vejledningsaktiviteter, men alligevel udviser de en vidt forskellig tilegnelse af viden om ungdomsuddannelserne.

Miros mor har en MVU, hans far er ufaglært, men begge forældre er tilknyttet arbejdsmarkedet. Miro har helt styr på forældrenes uddannelse og erhvervs erfaring (hvilket bekræftes gennem interview med moderen). Miros mor har haft en stor rolle i hans valgproces, da de taler meget om uddannelse, og moderen er aktiv i forhold til at indhente viden.

Miro repræsenterer - dog i lidt ekstrem form - den gruppe af fagligt dygtige elever, som på trods af, at valget af ungdomsuddannelse 'har ligget lige for', alligevel udviser en stor viden om uddannelsessystemet, herunder de forskellige valgmuligheder og hvad de giver af muligheder. Miros valgproces er karakteriseret, som det jeg kalder den 'fokuserede valgproces'. Han forsøger strategisk at planlægge sit valg. Bl.a. vælger han studieretning efter hvilke fag, der er adgangskrævende til flest videregående uddannelser og i valget af specifikt gymnasium, er han opmærksom på, om de fysiske rammer gør, at han kan blive set af læreren. Han har både overvejet stx, htx og eux og overvejelserne omkring eux var, at det kunne sikre ham en erhvervskompetencegivende uddannelse, og ikke skulle være i en uafklaret situation efter gymnasiet. Miro oplever at have fået meget viden gennem vejledning på skolen. Han nævner eksplicit, at han har hørt om uddannelserne i vejledningssammenhænge: *'Der er fire forskellige gymnasiale uddannelser, det har vi fået af vide mange gange!'* (Miro, niende klasse) og erhvervsuddannelser *'det snakker de (red. vejlederne) meget om!'*.

Mitas forældre er uden uddannelse og arbejde, hun ved ikke hvad hendes store søskende laver og ej heller om forældrene er jobsøgende. Hun ved kun, at moderen nogle gange skal møde på op kommunen. Ifølge skoleleden kommer Mita fra en *disintegreret* familiepraksis, hvor familien har svage relationelle bånd og forældrene svage ressourcer (jf. Dahl afsnit 3.3.4). Eksempelvis nævner han, at familien ikke spiser sammen om aftenen.

Mita giver modsat Miro udtryk for at have en meget begrænset deklarativ viden om uddannelse og erhverv. Selvom hun bliver ved med at tale om, at hun skal på gymnasiet, så kan hun ikke skelne mellem de gymnasiale retninger. Hun mener ikke selv, hun har fået noget af vide om det i vejledningssammenhænge. Men ifølge Miro er det blevet sagt mange gange i den kollektive vejledning. Som det bliver fortalt i Mitas historie, så kender hun dog hf, men hendes referenceramme er hendes egen omgangskreds, som alle er blevet smidt ud fra hf, og derfor tror hun, at det er en svær uddannelse. Mita kan ikke huske nogle hjemmesider (fx uddannelsesportalen), men mener dog, at vejlederen har fortalt noget, som hun ikke længere husker.

Mita og Miro er eksempler på, hvordan elever i samme skoleklasse kan udvise vidt forskellig viden om uddannelsessystemet, selvom de har modtaget den samme vejledning i skolen. Forskellene på Mita og Miro er deres interesse for skolen, forældrenes uddannelsesbaggrund og arbejdsmarkedstilknytning samt de relationelle bånd i familien.

7.2.3. Viden og vejledning om erhvervsuddannelserne

Mange af de unge beretter om et massivt vejledningsfokus på erhvervsuddannelser. Dette kan dog hænge sammen med, at de skoler, som informanterne kommer fra, har deltaget i forsøg med kollektive erfaringsbaserede vejledningsaktiviteter (dog ikke med ensidigt fokus på eud). Nogle elever oplever decideret, at der i vejledningssammenhænge bevidst bliver forsøgt at tale værdien af erhvervsuddannelser op og talt negativt om gymnasiet. Dette erfarede Ludvig ved DM i Skills:

(At der mangler elever på eud) snakkede de også rigtig meget om derinde. Og fortalte om, hvordan gymnasiet var noget lort, og hvordan erhvervs.... de talte virkelig om erhvervsuddannelser som det bedste, der overhovedet findes! Men jeg synes altså, jo, jeg synes, det var lærerigt i forhold til at lære noget om erhvervsuddannelser, men jeg kan ikke rigtig bruge det til noget, for jeg har ikke lyst til at tage en erhvervsuddannelse (Ludvig, FG, forældre folkeskolelærere).

Ludvig synes det er interessant nok at lære om erhvervsuddannelser, men han har ikke lyst til at tage en erhvervsuddannelse og har gennemskuet, at man gerne vil overtale unge til at tage en erhvervsuddannelse. At vejlederne forsøger at 'overtale' eleverne til at orientere sig mod erhvervsuddannelser, bekræfter en af de interviewede udskolingslærere. Lærer A beretter her om et forældremøde:

Vejlederen ynder at sige, at man ikke er noget, når man står med en studenterhue og det er altid der, bomben springer (...) Det der med at sige, at man ikke er noget når man har en studenterhue, det bliver de (red. forældrene) vældig provokerede af, det er altid underholdende (...) det synes de ikke, man kan tillade sig at sige, det er at tage illusionerne fra børnene (...) Forældrene siger, at 'det er bare fordi, I

vil lede dem en anden vej, og så siger I jo indirekte at de ikke skal tage en studentereksamen'. Det passer jo også meget godt med regeringens mål med at få flere over i erhvervsuddannelserne. Så hvis forældrene er velinformerede, så tager de det jo som om, at vi forsøger at manipulere dem (Lærer A).

Et eksempel på, at unge bliver præget af denne vejledningsretorik, viser Miro (jf. afsnit 4.6) ved at han bruger talemåden, *'jeg vil ikke bare stå med min hue i hånden'*, som er et flittigt anvendt udtryk, i medierne såvel som i vejledningen, om den 'ulempe', der er ved, at gymnasiet ikke er erhvervskompetencegivende. Men det har også virket i forhold til, at få Miro til at tage det med i sine strategiske overvejelser i forhold til, om det kan betale sig at vælge eux.

De fleste unge, som orienterer sig mod gymnasiet, synes, det er spændende og relevant at lære om erhvervsuddannelserne, men samtidig efterspørger de også at høre om gymnasiet, fordi de har en fornemmelse af, at gymnasiet er noget for dem. Som fortalt i kapitel 4, så synes Fiona, at de hører alt for meget om erhvervsuddannelser og for lidt om, hvilke muligheder en gymnasial uddannelse giver. Miro fortæller ligeledes, at han og hans mor undrer sig over, at de *kun* skal besøge erhvervsskoler. Agnes efterspørger af denne grund direkte at få lov til at tale med en vejleder: *'Nu har vi haft så meget om erhvervsuddannelser og alle mulige andre (red. erhvervsgymnasiale uddannelser). Vi har ikke rigtig hørt så meget om selve gymnasiet. Så det kunne være meget fedt lige at få lidt (red. individuel) vejledning* (Agnes, FG).

Agnes, Miro, Ludvig og Fiona orienterer sig alle i udgangspunktet mod en gymnasial uddannelse (stx), men vil gerne høre lidt mere om, hvad det konkret indeholder og kan bruges til. At de grundlæggende orienterer sig mod stx kan skyldes, at de qua enten impressionistisk viden eller implicit forståelse ved eller har en fornemmelse af, at det kan være noget for dem. Denne viden kan de blandt andet have med sig hjemmefra i kraft af forældrenes uddannelseskapital. Alle fire har forældre med minimum mellemlange videregående uddannelser. At vejledningen forsøger at 'overtale' eleverne til at orientere sig mod erhvervsuddannelser, får ikke denne gruppe af elever til at skifte fokuspunkt. Tværtimod er de velorienterede nok til at kunne forstå den politiske dagsorden, hvilket kan få dem til at opbygge en modstand og dermed kan det få den modsatte effekt. I stedet kan det, at de unge får lov til at udforske deres fornemmelser føre til, at de får be- eller afkræftet deres forestillinger. Jonathan er et eksempel på en stx-orienteret elev, som gennem mere viden om stx skifter orientering:

Jeg ved ikke helt, hvad jeg havde forestillet mig (om stx). Jeg havde bare tænkt, at det er bare det, man gjorde, hvis man ikke helt vidste, hvad man skulle. Jeg fandt så ud af, at det skulle jeg i hvert fald ikke. Jeg synes det var kedeligt. Fordi jeg synes bare, det var meget folkeskole, bare mere folkeskole (...) Sådan røv til bænkeundervisning. Det er jeg ikke så vild med (Jonathan, FG, mor MVU, far teknisk udd.)

Jonathan vil hellere på htx, for *'der havde vi fysik og alle mulige anderledes fag, som kun er på htx (...) Vi skulle spille sådan nogle spil, hvor vi skulle bygge huse og broer. Det var ret sjovt'*. Jonathans oplevelse på htx viser, at vejledningen også kan udvide elevernes orienteringer, da mere viden om det 'ukendte' også kan vække en interesse for det. Disse oplevelser får nogle elever også ved at besøge erhvervsskolerne:

Jeg har altid haft i tankerne, at jeg bare gerne ville på gymnasiet, fordi det har alle mine storebrødre taget, og det, ja det er gode tre år, det er ret fede tre år, men altså efter jeg har fået alt det at vide om erhvervsuddannelserne og handelsskolen, så har jeg overvejet de andre (Emir, FG, forældre førtidspension)

Emirs klasse har lavet længerevarende uddannelsessamarbejder med både eud, htx og hhx. På trods af hans opmærksomhed på 'fortællingen om gymnasiet' (uddybes i kapitel 8), så får viden om og erfaringer med eud og hhx Emir til at overveje disse muligheder.

7.2.4. Mere vejledning omsættes ikke absolut til mere viden

At vejledningen har erhvervsskolerne som omdrejningspunkt behøver dog ikke betyde, at alle elever har tilegnet sig en (eksplicit) deklarativ viden om erhvervsskoler. I midten af ottende klasse har Mita været på besøg i 19 dage på en teknisk skole sammen med sin klasse. Men da hun bliver spurgt, om hun har besøgt nogle ungdomsuddannelser, siger hun nej. Da hun specifikt bliver spurgt til, hvad hun mener, det er for en skole, hun har besøgt; siger hun, at det er et sted, hvor *'man bruger kroppen'* (Mita, ottende klasse), men forbinder det ikke med en ungdomsuddannelse, som hun rent faktisk kan vælge. Begrebet 'bruger kroppen' er som nævnt et begreb vejlederne benytter, når de skal fortælle om erhvervsuddannelser (jf. afsnit 7.1.4). I slutningen af niende klasse udviser Mita fortsat en manglende deklarativ viden om eud, selvom hun har været i praktik som sosu-assistent:

interviewer: Kan du huske nogen erhvervsuddannelser?

Mita: Nej

interviewer: Kender du nogen erhvervsuddannelser?

Mita: Nej ikke rigtig

Interviewer: Men sosu-assistent det er jo en erhvervsuddannelse.

Mita: Ja, det er det faktisk. Men som sagt gider jeg ikke vælge det.

At Mita ikke sætter de uddannelsessteder, hun besøger, ind i en sammenhæng med uddannelsesvalget, kan skyldes, at hun har svært ved at se sig selv i ud-

dannelse, og derfor ikke forholder sig til det. Manglende 'interesse' for uddannelse eller for særlige uddannelser kan være årsagen til Mitas udtryk en mangelfuld deklarativ viden.

Dog betyder elevernes manglende evne til at eksplicitere deres (deklarative) viden ikke absolut, at de ikke er bærere af andre vidensformer, som de kan benytte sig af i uddannelsesvalget. Fx siger Laurits, at han ikke har opfattet Niels Brock, som klassen havde et samarbejde med, som en ungdomsuddannelse, man kan vælge. Han begrundet det selv med, at '*det ikke rigtig var noget jeg interesserede mig for*' (Laurits, niende klasse) i relation til uddannelsesvalget, men at han mere så det som et eksternt undervisningsforløb. Her skal det tilføjes, at lærerne i dette tilfælde også forsøgte at flytte elevernes fokus væk fra selve valget for at give plads til, at eleverne kunne fordybe sig i undervisningens indhold, som også er med til at give eleverne en dybere viden om, hvad uddannelsen indebærer. Ifølge Bereiter vil tilegnelse af viden om uddannelser (ligesom tilegnelse af viden om alle andre genstandsfelter) forudsætte en relation til, interaktion med og interesse i uddannelsen samt opmærksomhed på de sammenhænge, som uddannelsen indgår i. Ønsker man at opnå en dyb forståelse, er man afhængig af en målrettet og mangesidig *interesse* (jf. teoriafsnit 3.4.2). I Mitas tilfælde kan man forestille sig, at hendes rige erfaringer med erhvervsuddannelser på et senere tidspunkt kan anvendes i en valgproces, uanset hvad hun end måtte orientere sig mod.

Unge kan i relation til uddannelsesvalget også være i besiddelse af implicit forståelse, impressionistisk viden eller episodisk viden, som ikke eksplicit kommer til udtryk. En elev, som kan formodes at være bærer af en implicit viden om stx, er Fiona (jf. afsnit 4.5), hvis forældre og storesøster alle har gået i gymnasiet og hun kan gennem samtaler, som er foregået i hjemmet, have tilegnet sig en implicit forståelse. Fiona begrundet blot sit valg med at '*stx var mere mig*' (Fiona, niende klasse) uden at kunne begrunde det yderligere. Et eksempel på hvordan impressionistisk viden kan være i spil i uddannelsesvalgprocessen er Luna (jf. afsnit 4.8), som vakler mellem eud og gymnasiet. Luna siger flere gange '*jeg har det bare bedst med tanken om gymnasiet*'. Hun forsøger at forklare det med 'vejledningstermer', som '*jeg kan bedst lide at sidde ned*' (Luna, niende klasse), og at hun helst vil være det samme sted og ikke skulle skifte mellem skole og arbejdsplads, som gør hende utryk. Hendes tiltrækning af gymnasiet kan skyldes, at hendes viden om gymnasiet er *impressionistisk*, dvs. præget af fornemmelser af, at det kunne være noget for hende, selvom hun ikke er i besiddelse af en deklarativ viden, som gør, at hun kan eksplicitere, hvorfor hun er tiltrukket af gymnasiet. Bereiter fremhæver også den episodiske viden, som en vidensform, der indeholder en stor intellektuel ressource, som går til spil i skolens arbejde med kundskaber. Episodisk viden er huskede episoder, som kan hentes frem og overvejes på ny i

andre fremtidige sammenhænge, hvis det findes relevant (Bereiter, 2002). Den episodiske viden kan både tage afsæt i oplevelser og fortællinger. Som det senere vil vise sig i kapitel 8, i relation til det værdirationelle altruistiske motiv har fortællingen en stærk influerende indflydelse på unges følelses- og meningsstrukturer. Det peger på, at fortællinger og oplevelser i relation til uddannelse og arbejde kan have potentiel vejledningsværdi.

7.2.5. Opsamling og perspektivering

Manglende vejledning om uddannelsesmuligheder bliver ofte brugt i den offentlige debat, som argument for at unge vælger stx fremfor en erhvervsuddannelse eller erhvervsgymnasiale uddannelser (Lyngberg, 2014; Thomsen, 2014). Dette bliver ligeledes brugt i vejledningspolitiske sammenhænge til at rette kritik i mod vejledningen, som menes at have for lidt fokus på erhvervsuddannelser fremfor de gymnasiale uddannelser (Regeringen *m.fl.*, 2014). Ovenstående analyse viser, at elevernes manglende deklarative viden om særlige uddannelser ikke behøver at bunde i manglende vejledningsfokus. Det viser sig, at elever på trods af de samme vejledningsaktiviteter tilegner sig forskellig viden. Dette afhænger i høj grad af elevernes sociale baggrund, hvor forældrenes uddannelsesbaggrund har betydning for, hvilke vidensformer eleverne bærer med sig ind i skolen, og som vejledningen kan bygge videre på.

Elevernes interesse for uddannelsessystemet og specifikke uddannelser er væsentligt for at kunne udvikle dyb viden. Den umiddelbare interesse er i en vis grad også bestemt af elevens habituelle præferencer, og derfor vil unge i udgangspunktet have mere viden om og interesse for særlige uddannelser, som stemmer overens med dette. Unge, der har forældre uden uddannelse, er væsentligt dårligere stillet, idet de i højere grad mangler grundlæggende viden og 'interesser', som kan anvendes i uddannelsessammenhænge. Dette er ikke ensbetydende med, at vejledningen ikke kan flytte 'interessen' eller skabe grundlag for dybere videnstilegnelse. Unge oplever generelt at vejledningsaktiviteter har stor betydning for deres videnstilegnelse og dette gælder særligt introduktionskurser/uddannelsessamarbejde, som er erfaringsbaserede (Juil og Pless, 2015; Pless, Juil og Katznelson, 2016). For unge, som har en mangelfuld viden om uddannelsesmuligheder, er der potentialer at hente ved at benytte sig af den impressionistiske forståelse og den episodiske viden, hvor unge gennem oplevelser, erfaringer, afprøvning og fortællinger kan kvalificere deres viden. Dette peger på potentialer ved de erfaringsbaserede kollektive vejledningsformer, som også kan inddrages i undervisningssammenhænge.

Interessen for erhvervsuddannelser bliver ikke vækket blandt stx-orienterede elever ved, at der tales negativt om stx samt at afholde dem fra at få mere

viden om stx. Stx-orienterede elever er i mange tilfælde dem, som har størst overblik over uddannelseslandskabet. Eksempelvis er de, set ud fra den kvantitative analyse, den gruppe, som har størst kendskab til alle uddannelser, ligesom de er den gruppe, hvor flest elever regner med at gennemføre en ungdomsuddannelse. Dette står i modsætning til den offentlige fortælling om, at netop stx-elever foretager et *ureflekteret automatvalg* og mangler viden om uddannelsesmulighederne. Når uddannelserne end og gymnasiet tales op i mod hinanden kan det desuden være med til at konstituere dikotomien mellem uddannelserne, som tidligere beskrevet i opsamlingen til forrige afsnit.

Selv om unge ikke kan udtrykke en eksplicit deklarativ viden om ungdomsuddannelserne, kan de godt være i besiddelse af andre vidensformer, som implicit forståelse, impressionistisk viden eller episodisk viden og alle vidensformer kan være mere eller mindre vage/mangelfulde. Derfor skal man være varsom med at tolke, at de unge ingenting ved om de forskellige uddannelser, blot fordi de ikke kan forklare det eksplicit eller sætte det ind i en sammenhæng. Når unge angiver, at de ikke kender en erhvervsuddannelse, kan det handle om en mangelfuld regulativ viden, altså om hvordan uddannelsessystemet hænger sammen. Fx kender de fleste unge forskellige erhvervsfag, men de kan ikke skelne mellem, om det er en erhvervsuddannelse eller en videregående uddannelse, som ligger bag. Dette kan være årsagen til, at en del unge angiver, at de ikke ved, hvad en erhvervsuddannelse er, når de skal svare på et spørgeskema. I denne sammenhæng er uddannelser som stx eller htx mere snævert defineret og adskiller sig mere tydeligt som en ungdomsuddannelse, som man enten kan have hørt om eller ej. Ligeledes skal man være varsom med at tolke, at vejledning ikke 'virker', blot fordi eleverne ikke kan eksplicite deres viden.

7.3. UPV SOM STRUKTUREL OG SYMBOLSK BARRIERE

Dette afsnit undersøger, hvilken betydning uddannelsesparathedsvurderingen (UPV) har for unges 'frie' valg. Indledningsvis vil blive fremlagt på hvilken måde UPV's funktion kan forstås. Dernæst vil analysen fokusere på, hvordan de unge oplever vurderingsprocessen.

7.3.1. UPV's funktion

I overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelser er uddannelsesparathedsvurderingen (UPV) den mest synlige og afgørende strukturelle barriere for unges 'frie' valg af ungdomsuddannelse. Af andre strukturelle barrierer kan nævnes udbud af uddannelsesmuligheder, hvor geografisk beliggenhed af

uddannelser kan få betydning for valg af erhvervsuddannelser og særlige profil- gymnasiale uddannelser. Eksempelvis flyttede Linus (afsnit 4.9) til Jylland for at tage en hf med særligt fokus på tegning. Her er det ikke kun et spørgsmål om, at den unge skal have mod på at flytte hjemmefra, men der er også økonomiske konsekvenser forbundet med valget. Så længe de unge er under 18 år, kan de ikke få SU, og derfor er de afhængige af familiens økonomiske råderum.

Uddannelsesparathedsvurderingen har en adgangsbegrænsende funktion for de unges muligheder for at vælge. Indtil for få år siden var der ikke karakterkrav på hverken de gymnasiale uddannelser eller erhvervsuddannelserne, men vurderingen havde udelukkende pædagogisk karakter. Med indførelsen af karakterkrav på eud i 2014 (Regeringen *m.fl.*, 2014) og på de gymnasiale uddannelser i 2017 (BEK 775, 2017)¹⁵ kan man sige, at der første gang indføres en synlig tvangsregulering af unges 'frie' uddannelsesvalg. Dette trækker tråde til Archers kommentar i sin analyse af inflationsfasen; at den politiske styring for at regulere væksten mest har karakter af tvangsregulering (se afsnit 5.5.4). Dette har dog indtil videre været forbeholdt det videregående uddannelsessystem. Som beskrevet i afsnit 5.6.3 kan uddannelsesplaner og uddannelsesparathedsvurderingerne ses som en måde at forsøge at begrænse adgangen til gymnasiet ved at udpege feltet af 'retfærdige muligheder' og på den baggrund lade det være op til den enkelte, om de vil udnytte deres 'evner'. Det giver sig selv, at dette er en strukturel barriere, som begrænser nogle grupper af unge i frit at vælge uddannelse og for nogle indebærer det, at de kan risikere slet ikke at få adgang til uddannelse. I nedenstående analyse har jeg til hensigt at vise, hvordan unge oplever uddannelsesparathedsvurderingen, og hvordan selve vurderingsprocessen også kan være med til at sætte symbolske grænser for, hvad den unge oplever at kunne 'vælge'.

Uddannelsesparathedsvurderingens (UPV) officielle formål er at give skoler og Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) mulighed for at hjælpe unge, der ikke umiddelbart vurderes at have de nødvendige forudsætninger for at kunne starte på en ungdomsuddannelse efter grundskolen (EVA, 2017a, s. 6).

I UPV'en skal både elevens faglige, sociale og personlige kompetencer vurderes i et samråd mellem lærere, UU-vejleder og skoleledelse. I forhold til de faglige kompetencer vurderes eleven udelukkende med udgangspunkt i karaktergennemsnit, hvor en elev i niende klasse skal have mindst 2 i gennemsnit i standpunktskarakterer i dansk og matematik for at blive vurderet parat til en erhvervsfaglig uddannelse. Ønsker eleven stx, htx eller hhx kræves mindst 5 i

¹⁵ Træder i kraft fra optagelsen i år 2019

gennemsnit af alle afsluttende standpunktskarakterer. Ved ønske om hf kræves et gennemsnit på 4 (BEK 775, 2017). Det vil sige, at der nu er en objektiv synlig struktur, som sætter grænser for, hvad den enkelte elev kan vælge af ungdomsuddannelse. Den faglige vurdering af eleven indgår i en helhedsvurdering sammen med sociale kompetencer (samarbejdsevne, respekt og tolerance) og personlige kompetencer (motivation, selvstændighed, ansvarlighed, mødestabilitet og valgparathed) (BEK 775, 2017).

En undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut viser, at der er stor forskel på, hvordan skolerne håndterer UPV, og hvilke indsatser de iværksætter for at hjælpe ikke-uddannelsesparate elever. De store forskelle på håndteringen af UPV kan tolkes som medårsag til, at der blandt eleverne også er uklarhed omkring UPV'en. En undersøgelse fra EVA viser, at 25 % af eleverne er usikre på, om de overhovedet har fået en uddannelsesparathedsvurdering, 20 % tror de er vurderet parate, selvom det forholder sig omvendt og en stor del ved ikke, at skolen skal hjælpe dem og oplever heller ikke at få hjælp (EVA, 2017a, s. 4–5). Det samme billede gør sig gældende i denne undersøgelse, hvor UPV'en ifølge lærernes udsagn også håndteres forskelligt. Her er der forskellige opfattelser af og holdninger til dels kriterierne og dels formålet, hvilket udmønter sig i en forskellig pædagogisk praksis. Eksempelvis fortæller nogle lærere, at de ikke vil sige direkte til særlige elever, at de ikke er vurderet uddannelsesparate, da det er *'fuldstændigt ødelæggende for selvværdet'* (lærer G) og *'vi sagde det heller ikke til dem til skole-hjem-samtalen. Vi valgte at springe over det'* (lærer J). Nogle lærere siger også, at de *'bevidst har undladt at lade det fylde så meget (...), det er meget tidligt og vi har ikke lyst til at skabe for meget pres på'* (lærer F). Omvendt bruger andre lærere UPV'en som et disciplineringsværktøj, og ser det som en mulighed for at få eleverne til at yde mere. Skolernes håndtering af UPV'en vil jeg dog ikke lave en nærmere analyse af i dette afsnit, men lærernes udsagn viser, at der er forskellige holdninger og tilgange tilstede, som har betydning for, hvordan de unge oplever vurderingsprocessen.

7.3.2. Oplevelse af UPV

Analyser af den kvantitative undersøgelse viser en klar tendens til, at unge som selv er vurderet 'uddannelsesparate', har en mere positiv opfattelse af UPV'en end 'ikke-uddannelsesparate' elever. Knap halvdelen af de uddannelsesparate synes, det er rart med andres vurdering, hvilket kun gælder en fjerdedel af de ikke-uddannelsesparate. Ligeledes angiver flere uddannelsesparate (50 %), at de ikke tænker så meget over UPV, hvilket kun gør sig gældende

for 25 % af de ikke-uddannelsesparate. Dette hænger formodentlig også sammen med at flere ikke-uddannelsesparate (20 %) oplever en UPV som et pres, hvilket kun 10 % af de parate gør.

I de kvalitative interviews siger uddannelsesparate elever ofte, at de synes, det er rart at blive bekræftet i, at de er gode nok. Men mange har, som Cornelius her siger, også opmærksomhed på, at det ikke er sjovt for de ikke-uddannelsesparate elever: *'De har det nok svært i forvejen (...) Det er ligesom i fodbold, hvis du laver en fejlaflevering og så er der tre, der siger, at du lavede en fejlaflevering, det er man jo godt selv klar over, at man gjorde'* (Cornelius, niende klasse). Dog er der også uddannelsesparate elever, som på trods af, at de har fået en positiv vurdering, har oplevet vurderingsprocessen som et pres. Det gælder Josefine:

Jeg vidste godt med mig selv, at jeg ville være egnet til at være uddannelsesparat, men alligevel så var jeg sådan lidt bange for, hvis jeg havde for meget fravær eller sådan noget. Så ville de måske sige; 'det er du ikke' og at man så skulle et eller andet specielt. Men det var ikke noget problem (Josefine, FG)

Som Josefine nævner, så er udsigten til at skulle udpeges, som noget særligt, ikke attraktivt. En forælder (Heidi) fortæller om, hvordan det kom som et chok for hendes ordblinde datter, at hun i niendeklasse blev vurderet 'ikke-parat' for datteren *'havde forestillet sig, at hun skulle gå fra niende klasse til gymnasiet, så det var ikke rart'*. Datteren gik på efterskole i ottende klasse, hvor der tilsyneladende ingen problemer var, hvilket indikerer forskelle i vurderingspraksis. Heidi synes, det er *'et problem, at man skal føle, man ikke er god nok'*, og hun er ikke sikker på, at det er en god idé, at *'det kun er dem, som har problemer, der bliver taget ud til vejledning (...) fordi man nok engang får et stempel'* (Heidi, forælder, LVU). Denne oplevelse har Isaam, som er vurderet ikke-uddannelsesparat: *'De deler os hele tiden op i dem, som er de kloge, og dem som er dummere end andre. Jeg ved selv, hvordan det er, fordi man føler ikke, man er noget, når de gør sådan, man føler ikke man kan blive til noget'* (Isaam, FG).

Blandt unge med udenlandske forældre uden uddannelse er der flere fortællinger om, at en negativ uddannelsesparathedsvurdering skaber bekymringer og frygt for fremtiden. Shaira læste på ForældreIntra, at hendes søn ikke var uddannelsesparat, som gjorde, at hun blev bange og ked af det:

(...) mit hjerte faldt ned, altså ud, så jeg blev bare lidt trist (...) jeg blev meget urolig og tænkte; at mit barn ikke var uddannelsesparat, det forstod jeg bare ikke. Det var røde lamper, der blev tændt hos mig, hvad sker der her? Hvad gør vi her fra? (...) Jeg er nødt til at have fat i dem, for det er kun om et halvt år, at han skal gå ud af niende klasse, så tiden tikker (Shaira, forælder).

Shaira er i vildrede og har efter et halvt år ikke fået nogen opfølgning fra skolen. En anden elev, som har været udfordret med UPV'en i forhold til forældrenes reaktion, er Aicha (jf. afsnit 4.3), som i samråd med sin mor besluttede ikke at fortælle det til faderen. Årsagen til at denne gruppe forældre bliver bekymrede, er fordi de tror, at deres børn bliver udelukkede fra at få en uddannelse. Denne situation kan være med til, at de unge føler sig ekstra pressede (jf. afsnit 6.4.2).

Ofte nævner børn af udenlandske forældre dog, at de gerne vil vide, hvad de skal arbejde med for at kunne komme videre i uddannelse. Karim, hvis forældre er ufaglærte og kun faderen er på arbejdsmarkedet, fortæller, at han er sur over, at lærerne har sagt: *'vi har vurderet jer, men det ligger hos os, så det er ikke noget, I skal tænke på'*. Karim og de andre elever i fokusgruppeinterviewet (som også har udenlandsk baggrund) *'vil gerne vide, hvor vi ligger, så man kan tage sig sammen'* (Karim, FG). Alle eleverne i interviewet drømmer om en gymnasial uddannelse, hvilket deres forældre også har forventninger om. For disse elever kan efterspørgslen efter synlig vejledning skyldes, at de pga. lav kulturel kapital har svært ved at afkode, hvad det er der kræves af dem, for at de kan komme i gymnasiet. Netop denne gruppe elever var dem som i tidligere kapitel fortalte om deres forældres manglende kendskab til uddannelsessystemet og hvad der kræves for at gå i gymnasiet (jf. afsnit 6.4.4).

7.3.3. UPV som disciplineringsredskab

Empirisk viser det sig i denne undersøgelse, at det ofte er mangel på sociale og personlige kompetencer, der bliver brugt som argument for, at unge ikke kan få adgang til gymnasiet. Det gælder også elever, som fagligt lever op til vurderingskriterierne, men som lærerne vil have til at yde en ekstra indsats. Derfor bruger nogle af lærere UPV'en som et disciplineringsredskab. En lærer fra Nordkystens Skole, hvor 60 % af eleverne ikke blev vurderet uddannelsesparate, fortæller, at flere af disse elever sagtens ville kunne klare sig i gymnasiet, men da lærerne gerne vil have dem til at yde mere, så giver de dem en negativ vurdering. Mange elever oplever her, at de får af vide, at de skal *'tage sig sammen'*. Benjamin fortæller fx, at en negativ uddannelsesparathedsvurdering kom som et chok for mange i klassen, og han tror, *'der var mange, der havde regnet med at blive parate, der lå på et godt gennemsnit, men da at de ikke kom til tiden eller ikke lavede lektier'*, blev de ikke parate. Benjamin var selv ikke-uddannelsesparat og lærerne siger, at han *'har et stort problem for nogle gange, så orker jeg ikke rigtigt at tage mig sammen. De siger, at hvis jeg tog mig sammen rigtig meget, så kunne jeg sagtens ligge oppe på et højt gennemsnit'* (Benjamin, FG). I Benjamins tilfælde havde en negativ UPV ifølge ham selv en disciplinerende effekt. Det fortæller andre også om. Aksel,

som i ottende klasse ikke blev vurderet uddannelsesparat, fortæller, at han *'kom til en masse samtaler for det er jo ikke godt ikke at være uddannelsesparat. Jeg talte også meget med vores klasselærer, som sagde, at jeg skulle tage skolen seriøst'* (Aksel, niende klasse). Aksel siger selv, at han tog sig 'mere sammen' og det resulterede også i at han blev vurderet parat til en eud i niende klasse. Men som det senere skal vise sig, så er Aksel en af de elever, som har en negativ selvopfattelse, som får betydning for hans uddannelsesvalg.

Som beskrevet i afsnit 5.6.3, så er der grund til at formode, at UPV har været med til at skabe et større fokus på muligheden for at komme i gymnasiet. Dette sker, fordi der bliver sat krav om, at skolen med udgangspunkt i UPV skal skabe rammer for, at eleverne kan arbejde med deres personlige, faglige og sociale udvikling med henblik på at blive parat til en ungdomsuddannelse. Dette betyder, at de unge disciplineres til at gøre sig parat (med en gymnasial uddannelse som det øverste mål). Det forstærker den forståelse, som Erik Jørgen Hansen hævder, altid har eksisteret; at hvis man får en positiv egnetheds-vurdering ses det som en opfordring til, at man udnytter det. I dag er der endda nærmere en forventning om, at man udnytter det, og ikke bare en opfordring til det.

7.3.4. Snævre bedømmelseskriterier

For de elever, som selv giver udtryk for at have faglige vanskeligheder, er begrundelsen for ikke at blive uddannelsesparat ofte en blanding mellem faglige, sociale og personlige kriterier. Ofte giver de unge udtryk for, at de ikke helt forstår begrundelsen. Det illustreres nedenfor af Dina:

Jeg blev sådan nå! ..overrasket. Jeg blev overrasket fordi jeg troede at jeg var uddannelsesparat. Men da jeg fik dårlige karakterer, så. ..De sagde 'Du er ikke uddannelsesparat', de sagde ikke helt hvorfor. De sagde sådan: 'du har ikke afleveret den der ene stil, og der var også nogle af prøverne i dansk. Jeg tror, at de sagde, at jeg ikke var uddannelsesparat pga. mine karakterer. (...) De sagde bare sådan, at jeg skulle være mere aktiv i timen og få styr på mine lektier, så jeg var forberedt til timen. (Dina, FG)

Dina er overrasket over ikke at blive uddannelsesparat, og hun er i tvivl om hvorfor. Hun tror, det hænger sammen med karaktererne (faglige kompetencer), men lærerne giver nogle andre begrundelser, som handler om, at hun ikke får lavet sine lektier og ikke er aktiv nok (personlige kompetencer).

Det samme skete for Aicha som både fik af vide, at hun ikke var god nok i matematik, og at hun ikke kunne samarbejde:

Jeg tror, det var noget med min matematikkarakter, der var for lav. Men jeg brugte meget tid på at øve matematik, så jeg fik bedre karakter. Så blev jeg uddannelsesparat til sidst. Det var også noget med at jeg ikke arbejdede godt sammen med nogle som ikke var mine venner (...) det kunne jeg faktisk ikke forstå. Hvis jeg

hele tiden arbejder sammen med mine venner, hvordan kan mine venner så få kryds i 'ja'. Som om de kan finde ud af det! (...) Jeg synes det (red. UPV) er fint nok, for man skal se om personen er klar til gymnasiet. Det er bare irriterende, når man rigtig gerne vil det og ved at man godt kan at det så er dét (red. samarbejdsevne), som afgør, om man kan komme på gymnasiet. (Aicha, niende klasse)

Aicha fortæller, at hun efterfølgende gjorde en indsats for at forbedre sig i matematik, hvilket også lykkedes, men kravet om samarbejdsevne var mere diffust, primært fordi hun ikke selv kunne genkende problemet, men også fordi hun ikke vidste, hvor hun skulle rette sin indsats. Den pædagogiske formidling til Aicha kan – ud fra hendes opfattelse – karakteriseres som værende en usynlig pædagogik med en svag rammesætning, hvor det er op til hende selv at finde ud af, hvad det vil sige at samarbejde (jf. Bernstein teoriansnit 3.2.3). Omvendt har Aichas faglige udfordringer i matematik været langt mere håndgribelige for hende at tage fat i. Det kan skyldes, at der er en langt mere synlig rammesætning for, hvad hun skal arbejde med. Aicha er en af de elever, som siger, at hun i udgangspunktet synes, det er fint med en vurdering, hvis det er klart, hvad man skal gøre for at forbedre sig.

Mita fortæller ved andet interview i slutningen af niende klasse, at hun har valgt tiende klasse, inden hun vil søge ind på gymnasiet. Det viser sig dog senere i interviewet, at hun blev vurderet 'ikke-uddannelsesparat' til gymnasiet og, at hun i forlængelse af denne vurdering 'besluttende' sig for at vælge tiende klasse. Mita fortæller, at det kun handler om, at hun skal lære at komme til tiden og aflevere sine ting:

Mita: Jeg synes faktisk, det har været lidt svært (at vælge uddannelse). Fordi du ved, nu hvor man kommer så meget for sent, som jeg gør, så er det svært at gå på gym, for du ved, når man skal gå på gym, skal man komme til tiden hver dag og aflevere sine ting. Jeg afleverer mine ting, men jeg har bare svært ved at aflevere dem, og det ved min lærer også. (...)

Interviewer: Du siger, du har svært ved at komme til tiden. Det tror du bliver bedre om et år.

Mita: Ja, det må jeg håbe jeg gør. Jeg prøver mit bedste (grin).

Interviewer: Havde du håbet, at du kunne komme på gymnasiet med det samme.

Mita: Nej ikke rigtigt, for jeg var bange for, at jeg ikke kunne klare det.

Interviewer: Okay, bange fordi det var for hårdt fagligt?

Mita: Nej, ikke fagligt. Det er mest det med (at komme til) tiden.

Mita mener ikke, hun har faglige udfordringer, men begrundes udelukkende sin udskyldelse af gymnasievalget med, at hun ikke kan møde og aflevere sine opgaver til tiden. Den samme type forklaring kommer Isaam med. Han blev ikke vurderet uddannelsesparat, men han tænkte, at han *'var lige glad, fordi det der med at sidde og skrive, det er ikke lige mig'* og han *'kommer altid for*

sent fordi han *'har problemer med at sove'*. Ifølge Isaam var lærernes begrundelse for vurderingen, at han *'kommer for sent. Men ellers klarer jeg det godt i skolen'* (Isaam, FG). Denne fortælling om, at han er ligeglad med vurderingen, og at han alligevel ikke vil *'sidde og skrive'* (i gymnasiet) og fagligt ingen problemer har, er interessant. Isaam siger nemlig tidligere i interviewet, at han klarer sig dårligt i skolen og ikke føler, han er noget værd, fordi han, som ikke-uddannelsesparat, er blevet udvalgt til særlige aktiviteter (jf. afsnit 7.3.2).

Isaam og Mitas måde at skabe en ny fortælling om deres uddannelsesvalg kan ses som et led i processen med at legitimere uddannelsesvalget som deres eget (jf. kapitel 6). Men årsagen kan også være, at de forsøger at beskytte deres selvværd, da det er bedre at fremstå som *'doven'* end som en elev, der ikke kan præstere fagligt. De norske uddannelsesforskere Skaalvik og Skaalvik peger på, at der er en sammenhæng mellem faglig selvopfattelse og motiveret adfærd, som fx kan være at yde en lav indsats (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Ydes der en høj indsats kan det nemlig, for eleven, ses som et bevis på, at skolepræstationer skyldes ringe evner. Denne forsvarsmekanisme benyttes for at undgå at mislykkes i forhold til omgivelsernes forventninger. Dog kan det, ifølge Skaalvik og Skaalvik, være endnu mere skadeligt for selvværdet i det lange løb, da en lav indsats fører til, at det går fortsat dårligere, og på et tidspunkt indser eleven, at præstationerne ikke har været så gode. Derfor er det afgørende, at de professionelle i skolen er opmærksomme på disse forsvarsmekanismer og ikke indgår i de samme fortolkningsmønstre som eleven, da det kan medvirke til at konstituere elevens selvopfattelse (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Derfor kan det være problematisk at vurdere ud fra sociale og personlige kompetencer, da fokus har en tendens til at blive flyttet over på egenskaber ved eleven fremfor strukturelle forhold, som kan være den grundlæggende årsag til at eleven præsterer ringe i skolen. Dette kan være en af forklaringerne på at unge i højere grad peger på egen indsats som hovedårsag til problemerne, og at unge generelt har en forestilling om, at det er op til en selv, hvis man vil opnå sine drømme.

Det kan være en udemærket intension, at lærerne vejleder eleverne i, hvordan de ved at yde en ekstra indsats kan præstere bedre i fagene, men det er væsentligt, at eleverne gøres opmærksomme på, hvor og hvordan denne indsats skal lægges. Ofte har udfordringerne langt mere komplekse forklaringer end blot at handle om elevens indsats. I Mitas tilfælde kan det formodes, at hendes udfordringer bunder i hendes sociale baggrund, hvor begge forældre er uden uddannelse og beskæftigelse og ikke bakker hende op i forhold til skolen, og at hun qua en lav kulturel kapital har svært ved at afkode skolens krav og forventninger. Derfor handler det også i høj grad om de rammer og muligheder, der er til stede i uddannelsessystemet (Reay, 2006; Pless *m.fl.*, 2015).

Flere af disse unge har således behov for hjælp til at afkode krav og forventninger på uddannelsen, samt støtte til de (faglige) udfordringer de står med. Disse behov kan arbejdet med uddannelsesparathedsvurderingerne godt være med til at sætte fokus på, men det skal ske gennem konkret instrumentel og relationel støtte til eleverne.

7.3.5. Negativ selvopfattelse skaber symbolske barrierer

Mens elever som Aicha og Dina stadig har forhåbninger til at gennemføre en uddannelse, så fremstår andre elever, som om de helt har opgivet tanken om uddannelse og samtidig ikke har andre drømme og planer for fremtiden. De taler ligeledes egenskaber ved dem selv frem som årsag til deres situation. En af dem er Johan, som aldrig har brudt sig om skolen og kun har interesseret sig for fodbold. Han har længe tænkt, at det kunne blive en levevej, men har for nylig erkendt, at det ikke bliver til noget, fordi han også dér mangler engagement, er for doven og altid er den langsomste på banen. Denne dovenskab taler han frem som en egenskab, der generelt er et problem i alle livets sammenhænge, og som også betyder, at han ikke kan se sig selv i uddannelse.

Johan: Jeg laver ikke en skid (...) Selvfølgelig, jeg er ude og træne og sådan noget, når jeg har tid, men ellers sidder jeg bare derhjemme og i skolen laver jeg heller ikke en skid, enten sover jeg, eller også er jeg ikke tilstede (...) vi skal finde en måde, vi kan få min dovenskab væk på, for det er det, der er problemet, det har min træner også sagt. (...) Jeg skal lave noget mere. Altså, det kan tage mig to timer at begynde at rydde op, når jeg får det at vide og så, det er noget lort (...) Dovenskaben er slem, det er den (...) Det er noget jeg har haft hele livet. Den er slem, den rammer hårdt (...)

Interviewer: Ok, ja. Men hvis du nu kom væk med dovenskaben, ville du så gerne have en uddannelse?

Johan: Det ved jeg ikke, altså. (Johan, FG)

En anden elev, som helt har opgivet uddannelse, er Aksel (jf. afsnit 4.4). Aksel er bange for, at han skal få de samme dårlige oplevelser på en ny uddannelse, som han har haft i folkeskolen. Han beskriver også sig selv om viljesvag i forhold til at træffe valg. *'Jeg har rigtig svært ved at tage sådan nogle valg (...) Altså det behøver ikke at være sindssygt store valg (...) Jeg har også svært ved at vælge sådan noget som nye sko eller tøj, stole, bord, telefon, cykel og seng'* (Aksel, tiende skoleår). Aksel havde egentlig søgt ind på SOSU-uddannelsen efter niende klasse, men sprang fra i sidste øjeblik efter et informationsmøde, da det ifølge Aksel, *'virkede som et sted, hvor man skulle have styr på sine ting, som jeg ikke altid lige har'* og derudover *'skulle man vide, hvad man ville bagefter, og hvor man ville hen af'*, hvilket Aksel ikke *'ved en skid om'* (Aksel, tiende skoleår). Aksel startede derfor på moderens initiativ på en produktionsskole og efterfølgende har han opgivet uddannelse og har fundet

et job. Intentionen fra de, som formidlede SOSU-uddannelsen, har formentlig været at stedet skulle fremstå som et seriøst uddannelsessted, som mange unge også vægter (Pless, Juul og Katznelson, 2016) og som ligeledes har været intensjonen i den nye erhvervsskolereform (Regeringen *m.fl.*, 2014). Men denne stærke rammesætning for det, som Bernstein kalder den regulative orden, har tilsyneladende betydet, at Aksel følte, at han ikke passede ind med sine personlige kompetencer, fordi det ud fra hans iagttagelser krævede, at han var *struktureret, målrettet og afklaret*. Hvis rammesætningen for den regulative orden er stærk, vil der være snævrere grænser for, hvad der kendetegner en god elev og det vil være nemmere at opnå etiketter og dermed sværere for eleverne selv at være med til at sætte sit præg på tingene. Winter & Nielsen har vist at kombinationen af en stærk faglig rammesætning og en mindre stærk regulativ rammesætning synes at have fordele for elever med svag uddannelsesbaggrund (Winter og Nielsen, 2013).

Opsamlende kan det siges, at UPV både kan være med til at nedbryde symbolske barrierer for, hvilke uddannelser unge oplever som mulige at vælge. Her kan UPV'en være med til at synliggøre, hvad den unge skal arbejde med for at gøre sig parat til en ønsket uddannelse og her er en gymnasial uddannelse for mange førstevalget. Her hjælper en synlig pædagogik og en tydelig rammesætning de unge. Omvendt kan UPV også være med til at skabe en negativ selvforståelse hos den unge, som kan føre til, at den unge opgiver uddannelse. Dette bliver særligt forstærket, hvis der bliver fokuseret på personlige kompetencer. I Aksel tilfælde betød hans egen selvforståelse, at han ikke kunne se sig selv som elev på eud. Dette kan dog også være forstærket af den måde erhvervsskolen signalerer 'den gode elev'.

7.3.6. Opsamling og diskussion

Uddannelsesparathedsvurderingen er helt konkret en strukturel barriere for unges 'frie' valg og efter indførelsen af karakterkrav på erhvervsuddannelser og gymnasier, har den fået en skærpet betydning. KORA dokumenterer på baggrund af en registeranalyse, at knap hver fjerde elev, som blev optaget på eud direkte fra grundskolen i perioden 2010-2014 (før der kom adgangskrav), ikke ville kunne blive optaget i dag med de nye krav (Flarup *m.fl.*, 2016). Samtidig viser det sig, at hver tredje af dem, som gennemførte en erhvervsuddannelse, ikke ville kunne leve op til de nye adgangskrav (Lilmoes, 2014). Samme konsekvens forventes det at få for optaget på de gymnasiale uddannelser, når karakterkravet træder i kraft næste år. En analyse fra Arbejdernes Erhvervsråd (AE) viser, at et karakterkrav på 4 forventes at afskære 13 % af en studenterårgang fra at komme i gymnasiet og et krav på 7 vil afskære 50 %. Karakterkravet er som nævnt endt med at være 5 for hhx, htx og stx og 4

for hf. Samtidig viser AE's analyser at karakterkravet til gymnasiet vil ramme socialt skævt, idet det forventes at ramme hver fjerde fra underklassen, hver syvende fra arbejderklassen og hver tiende fra overklassen/middelklassen (Pihl, 2014). Det at indføre karakterkrav, kan ses som en tvangsregulering og en synlig markering af det skift, som tidligere er beskrevet i afsnit 5.6.3; at uddannelsespolitikken i højere grad har fokus på 'retfærdige muligheder' end 'lige muligheder'. Karakterkravet vil givet vis være med til at flytte unge fra de gymnasiale uddannelser til erhvervsuddannelserne, men også fra de tre-tre-årige gymnasieuddannelser til hf.

Når der bliver lavet differentierede adgangsbegrænsninger, kan det samtidig forventes, at hierarkiet mellem de forskellige ungdomsuddannelser vil blive forstærket. Som analysen i afsnit 7.1.2 viste, så er unge optagede af, hvem de forskellige uddannelser henvender sig til, og her bliver det faglige niveau blandt de elever, som går på uddannelserne set som et væsentligt parameter for at vurdere uddannelsens kvalitet. Her var de nye karakterkrav på eud allerede blevet en vurderingsmarkør, da jeg interviewede eleverne i 2015. Som Miro fortalte, så har han hørt, at man kun skal have 2 i gennemsnit på eud, hvilket han tror kommer til at betyde, at flere fagligt svage 'bliver lukket ind'. Samtidig er det med til at konstituere dikotomien mellem det praktiske og det teoretiske, da et lavere karakterkrav på eud signalerer, at boglige kompetencer ikke er vigtige i en erhvervsuddannelse.

Udover at UPV'en har funktion af en synlig strukturel barriere, så viser analysen, at den også har en symbolsk betydning i forhold til, om elever oplever at kunne få adgang til særlige uddannelser. Her kan UPV'en både nedbryde og skabe barrierer. UPV'en, som individuelt styringsredskab, er med til at give eleverne konkrete kompetenceudviklingsmål at arbejde med. Dette er med til at bevidstgøre de unge om muligheden for at komme videre i uddannelse (med en gymnasialuddannelse som øverste mål), hvis de bare udnytter de muligheder, som skolesystemet giver dem. At det ses som et individuelt ansvar, kommer til udtryk gennem alle de unge, som taler om 'at de bare skal tage sig sammen'. Samtidig betyder UPV'en, at der stilles krav om indsatser fra skolens side, så de unge kan gøres parate. Søgningen til gymnasiet viser også, at tilgangen, siden indførelsen af UPV og uddannelsesplaner, kun har været stigende og at den procentvise andel af elever, som søger, selvom de ikke er egnede/uddannelsesparate og derfor afkrævet optagelsesprøve, har været den samme (jf. afsnit 5.6.3).

I relation til det indførte karakterkrav er det bemærkelsesværdigt at 2/3 af de elever, som fik under 4 i folkeskolen ellers forbedrede deres karakterer til studentereksamen – før karakterkravet blev indført. Undersøgelser viser her, at unges faglige præstationer (fx Pihl, 2015) og motivation for uddannelse kan

ændre sig fundamentalt i en 'positiv' retning i mødet med ungdomsuddannelserne, og her er en positiv skolekultur og et understøttende læringsmiljø afgørende (Trondman m.fl., 2012). Trondman hævder, at det er væsentligt, at de unge bliver mødt med positive forventninger, men også at de unge får den instrumentelle hjælp de har brug for (Trondman, 2013, s. 173). Dette er i sig selv interessant og stiller spørgsmålstejn ved, hvorvidt man bør vurdere personlige kompetencer i en UPV. Personlige kompetencer, som motivation og tolerance, er sjældent statiske, men er afhængige af det miljø, som den unge er en del af. Samtidig rører det ved diskussionen om, hvorvidt der er et problem med unges motivation i skolen. Ove Kaj Pedersen siger i relation til den stigende opmærksomhed, der er på at unges motivation:

I dag skal man ikke bare lære og uddanne sig, man skal også være motiveret. Motivationsprojektet kan siges at være et disciplineringsprojekt, hvor den positive fremhævelse af motivation samtidig synliggør og stigmatiserer mangel på motivation (...) Derved glider motivation væk fra at være lystbetonet over mod det tvangsbetonede, og så kan man vist begynde at tale om et paradoks (Pedersen, 2013, s. 224).

Det vil sige, at Pedersen også har noteret den tendens, som jeg ser komme til udtryk: unge kan ikke længere bare kan vælge en uddannelse, fordi man skal eller fordi det er en god idé, men der er også krav om, at man skal være motiveret for det. Dette kommer som tidligere nævnt til udtryk ved det store fokus på, at unge skal vælge ud fra interesser, men det er også et konkret krav i UPV'en. Når motivation er noget den enkelte unge bliver vurderet i forhold til, skal man passe på ikke at opfatte motivation, som noget den enkelte er i besiddelse af, selvom det at *prøve* at udvise motivation dog kan ses som en positiv værdi. Her viser nyere dansk ungdomsforskning at motivation i højere grad skal ses i et samspil med omgivelserne (Pless m.fl., 2015).

Ovenstående analyser viser ligeledes nogle problematikker ved at fokusere på de sociale og personlige kompetencer i UPV-processen. For det første har de unge i nogle sammenhænge svært ved at forstå, hvad de gør forkert. Det gælder blandt andet, når det handler om manglende samarbejdsevne. Det kan skyldes, at det kan være svært at konkretisere for læreren, hvad en god samarbejdsevne vil sige, men det kan også formodes at være sværere for den gruppe af unge, som i forvejen har svært ved at afkode de normer og forventninger, som er til stede i skolen (jf. Bourdieu afsnit 3.2.2). For det andet viser analysen, at unge, som ikke bliver vurderet uddannelsesparate, har en tendens til at fokusere på de begrundelser, som handler om personlige kompetencer og får det til at fremstå, som om det bare er et spørgsmål om, at de skal 'tage sig sammen'. Det kan være en måde midlertidigt at beskytte selvværdet på, da det er bedre at fremstå som doven, end som fagligt svag. Skaalvik og Skaalvik (2011) peger her på at det er væsentligt, at lærerne ikke bakker eleverne op i

disse tolkningsmønstre, hvilke man nogen grad kan sige, at de gør ved netop at pege på personlige kompetencer som årsag til problemerne.

En tredje udfordring er, at nogle unges fokus på manglende personlige kompetencer kan påvirke deres selvforståelse på længere sigt. Denne forståelse kan de unge bringe med sig videre i nye uddannelsessammenhænge eller det kan gøre, at unge får en forestilling om, at de ikke passer ind i uddannelsessystemet. Dette kan forstærkes, hvis uddannelsesstederne også signalerer, at man skal være på en bestemt måde, hvis man skal høre til. Ifølge Bernstein (2001) kan snævre kriterier for den regulative orden gøre det nemmere at opnå etiketter og dermed gøre, at eleverne nemmere føler sig stigmatiseret. Winter & Nielsen har vist, at en mindre stærk rammesætning for den regulativ orden synes at have fordele for elever med svag uddannelsesbaggrund (Winter og Nielsen, 2013).

Omvendt har Winther og Nielsen vist, at elever med svag uddannelsesbaggrund profiterer af en stærk rammesætning for den diskursive orden. Her viser ovenstående analyse også, at de unge, som ikke er blevet uddannelsesparate, i højere grad kan håndtere, når begrundelserne er med udgangspunkt i faglige udfordringer. Dette kan skyldes, at det er mere synligt og håndgribeligt for eleverne samt at det er nemmere for skolen, at støtte eleven instrumentelt i denne udviklingsproces.

7.4. OPSAMLING

Dette kapitel har set nærmere unges viden om ungdomsuddannelser og hvordan UPV er med til at styre de unges valg. En central pointe er, at de dominerende samfundsdiskurser, som er blevet identificeret i de forrige kapitler, også udmøntes gennem pædagogikken.

Første hovedafsnit undersøgte unges forestillinger om ungdomsuddannelserne med særlig henblik på forskellene mellem eud og gymnasiale uddannelser. Her viser det sig, at unge har en forestilling om, at eud primært er for elever med lave karakterer, men det er også en realitet, idet en overvægt af elever med lave karakterer orienterer sig mod eud. Dette er med til at forstærke forestillingen om gymnasiet som den bedste vej til 'succes'. En forestilling som både lærere og forældre bakker op om.

En anden pointe er, at de unge ser en gymnasial uddannelse som mere 'sikker' primært fordi den åbner op for flere muligheder, men også fordi den giver adgang til prestigefulde erhverv som giver gode indtjeningsmuligheder. Her er der dog en fejlagtig opfattelse af, at stx åbner for flere videregående uddannelser end htx og hhx. I forhold til eud er der strukturelle forhold, som gør, at den opfattes som mere usikker både i forhold til at gennemførelse, men også

fordi den i højere grad fører til blindgyder i form af manglende synlige overgange til det videregående uddannelsessystem.

I andet hovedafsnit fremgik det, at de unge som ved mest om uddannelse, kommer fra uddannelsesstærke hjem, og at unges karakterniveau har en mindre betydning. Det peger på, at unges tilegnelse af viden om uddannelse i vejledningsmæssige sammenhænge ikke er kognitivt bestemt, men at elevernes tilegnelse i højere grad er bestemt af, hvilke vidensformer de bærer med sig hjemmefra og ind i vejledningssammenhænge. De unge, som vælger stx og htx, er dem som generelt har det største overblik over uddannelseslandskabet, hvilket udfordrer den myte, der er om, at stx-elever træffer valg på et ureflekteret grundlag. En sidste pointe er, at viden ikke altid er ekspliciteret (deklarativ viden), men at viden også kan komme til udtryk gennem andre vidensformer; den implicitte forståelse, den impressionistiske forståelse og den episodiske viden. De to sidstnævnte vidensformer rummer den erfaringsbaserede vejledning desuden potentialer for at udvikle.

I tredje hovedafsnit blev uddannelsesparathedsvurderingen brugt som eksempel på, hvordan styringsteknologier kan påvirke individer i praksis. UPV'en er en synlig strukturel barriere, hvor igennem unge fremover 'tvinges' til at træffe bestemte valg (når nye adgangskrav træder i kraft). Men UPV'en har også en pædagogisk signalværdi. For nogle unge kan den være med til at nedbryde symbolske barrierer, idet den bevidstgør de unge om muligheden for at komme videre i uddannelse (med en gymnasial uddannelse som øverste mål), hvis de bare udnytter de muligheder, som skolesystemet giver dem. For andre unge kan UPV'en være med til at skabe symbolske barrierer i forhold til, hvilke uddannelser den unge kan se sig selv som en del af, og om den unge overhovedet kan se sig selv som en del af uddannelse. Her er det en udfordring, når begrundelserne for ikke at blive uddannelsesparat bygger på personlige og sociale kompetencer. Dels er der risiko for, at den unge tillægger egenskaber ved sig selv om årsag til problemerne, hvilket kan føre til en negativ selvforståelse og manglende tro på, at den unge kan passe ind i uddannelsessystemet. Den proces kan ses som symbolsk vold, fordi der i uddannelsesparathedsvurderingen er skabt en konsensus om, hvad der kendetegner den gode elev og hvem som gør sig fortjent til at komme videre i uddannelse (jf. teoriafsnit 3.2.2).

Desuden kan personlige og sociale kompetencer være mere uhåndgribelige at arbejde med end konkrete faglige mål. Dette knytter an til Bernsteins begreber om synlig og usynlig pædagogik og rammesætning, hvor en synlig pædagogik og en tydelig rammesætning af den diskursive orden er nemmere at håndtere for unge, som har sværere ved at afkode skolens krav og normer.

Fælles for alle tre afsnit er, at der bliver talt en dikotomi frem mellem eud og gymnasiet, hvor særligt begreber som 'faglig stærk/faglig svag, hovedet/hænderne, bruge kroppen/sidde stille' benyttes om hhv. gymnasiet og eud. Denne diskussion vil blive videreført i afhandlingens konklusion.

KAPITEL 8. UNGES MOTIVER FOR UDDANNELSE OG JOB

Uddannelsen påvirker meget ens fremtid. Hvis man gerne vil have et godt liv, så skal man tage sig sammen i hvert fald i de sidste tre år af ens folkeskole. For hvis man ikke gør, så ender det helt galt for en selv. Måske ender man som en, der får kontanthjælp, det synes jeg ikke er godt nok, hvis man vil leve et godt liv og skabe en dejlig familie (Boas, essay)

Boas går i ottende klasse og er meget optaget af at få en uddannelse, og som det fremgår, er hans uddannelsesmotivation drevet af, at han ser uddannelse som en forudsætning for overhovedet at kunne få et godt liv. Der er heller ingen tvivl om, at unge, i lighed med Boas, ser uddannelse som værende meget vigtig. Som det fremgik i analyserne i projektets indledende publikation, så mener 85 % af de unge, at uddannelse er *meget* vigtigt, og blot 1,5 % mener slet ikke, uddannelse er vigtig (Pless, Juul og Katznelson, 2016, s. 31). Denne undersøgelse bekræfter således en generel tendens, der tegner sig i en lang række undersøgelser om unge og uddannelse i Danmark og i det øvrige Norden (Frønes og Brusdal, 2000; Hutter, 2004; Pless og Katznelson, 2005; Balvig, 2006; Runfors, 2008; Andersen og Skov, 2012).

Den kvantitative analyse viste dog samtidig forskelle i graden af uddannelsesmotivation blandt forskellige grupper af unge (Pless, Juul og Katznelson, 2016, s. 31). For det *første* blev der peget på, at piger har en smule højere uddannelsesmotivation end drenge, hvilket dels forklares med at drenge karaktermæssigt halter en smule bagud sammenlignet med piger. I denne forbindelse fremhæves det, at drenge også har en lavere gennemførelsesprocent på ungdomsuddannelserne end piger (Hansen, 2005). Det kan også hænge sammen med forskelle i de unges fremtidsperspektiver: Her peger andre undersøgelser på at drenge oplever at have flere mulige karriereveje til rådighed *ved siden af* uddannelsessystemet end piger (Henningsen, 2008; Hutter, Nielsen og Pless, 2013). Dette understøttes af, at mænd statistisk set har større chancer for at klare sig på arbejdsmarkedet uden uddannelse, end kvinder har – både hvad angår indkomst samt sandsynlighed for at opnå en lederpost (Holt *m.fl.*, 2006).

For det *andet* viste analyserne at unge, som ikke trives i skolen og ikke forventer at gennemføre en uddannelse, tillægger uddannelse mindre værdi. Umiddelbart kan det forekomme logisk, at man ikke har planer om at gennemføre en uddannelse, hvis ikke man synes, det er vigtigt, og man i øvrigt ikke kan lide at uddanne sig. Dog kan det også forklares omvendt: Idet man ikke tror, at man kan gennemføre, så tillægger man uddannelse mindre betydning. Anden forskning viser her, at det at tillægge uddannelse mindre betydning og

mere generelt at distancere sig fra skole og uddannelse kan være en form for forsvarsstrategi, som kan beskytte selvværdet, hvis man ser det som en udfordring at kunne gennemføre en uddannelse (Gørlich, 2016; Jackson, 2006; Juul, Brahe, & Hansen, 2014; Pless, Katznelson, Hjort-Madsen, & Nielsen, 2015).

I projektets indledende rapport fremgår det ligeledes, at unges overordnede motiv for uddannelse er rettet mod arbejdsmarkedet. Unge ser generelt uddannelse som en nødvendighed for at kunne få et job og dermed sikre sig mod social deroute og arbejdsløshed. De unge har en klar opfattelse af, at det er blevet sværere at få et arbejde uden en uddannelse, da de ufaglærte jobs bliver færre og færre. Ligeledes har de også opmærksomhed på, at de fleste jobs kræver en specifik uddannelse (Pless, Juul og Katznelson, 2016, s. 34–35). Dette peger tilbage på analysen i afsnit 5.4.4 som viste, at mange professioner i dag efterspørger formel uddannelse (blåstemplede færdigheder), hvilket de unge i høj grad er bevidste om. Således har de unge i vid udstrækning overtaget den forståelse, der gør sig gældende uddannelsespolitisk; at uddannelse er vigtigt for, at vi kan klare os i 'videnssamfundet' (jf. afsnit 5.6.1.).

Når de unge taler om motiver for uddannelse, er dét at kunne bruge uddannelse i en civil sammenhæng mere eller mindre fraværende. Det gælder både uddannelsesmål i relation til kvalifikation, socialisation og subjektifikation (Biesta, 2009). Eksempelvis er det de færreste, som nævner at uddannelse kan bidrage til kvalifikationer eller erkendelser, som kan bruges i familielivet eller foreningslivet. Ej heller ses dét, at blive klogere eller kunne fordybe sig, som en værdi i sig selv. Det kan skyldes, at unge ikke har en metaforståelse af, hvad uddannelse kan bidrage til, men det kan også ses som et udtryk for, den betydning uddannelse har fået. Som det fremgik af analyserne i afsnit 5.5.3, er uddannelse ikke længere et gode, som man kan vælge og drage fordele af, men det er blevet et uundgåeligt krav, som bør følges for at undgå risici og marginalisering.

Pga. de unges stærke fokus på arbejdsmarkedet giver det ikke mening isoleret at se på unges motiver for valg af ungdomsuddannelser. De fleste unge vælger ungdomsuddannelse ud fra en midlertidig målrational logik, altså at ungdomsuddannelsen er et middel til at få et job. Det er min vurdering, at det er væsentligt at erkende, at vil man undersøge, hvad unge kan og er motiveret af i uddannelsessammenhænge, så er det nødvendigt i et bredere perspektiv at se på deres ønsker og forventninger til fremtiden. Heri kan man få øje på andre motiver og rationaler (end det målrationalle), som de unge også er drevet af. Dette giver også mulighed for at afsøge, hvordan de unge kan opleve at være spændt ud mellem forskellige samfundsmæssige forventninger. I et samfundsmæssigt perspektiv kan det være interessant at forstå, hvilke motiver unge er

drevet af gennem deres valgproces, idet denne viden kan åbne for en diskussion af, hvordan og i hvilken retning uddannelse, vejledning og arbejdsmarked kan udvikles.

8.1. IDEALTYPEN

I dette kapitel vil jeg med udgangspunkt i Webers idealhandletyper (jf. afsnit 3.1) undersøge, hvilke drivkræfter og rationaler, som ligger bag unges overvejelser om uddannelse og job.

Som beskrevet i teoriafsnittet er der aspekter af Webers kategorisering, som jeg har fundet det kompliceret at arbejde med i forhold til det empiriske materiale. Dels ser jeg svagheder ved Webers teori, som delvist kan skyldes, at ændrede samfundsforhold udfordrer det grundlag, som Webers teoriudvikling tog afsæt i. Blandt andet vil jeg hævde, at unge sjældent træffer rent ubevidste traditionelle valg pga. aftraditionisering og øget refleksion. Dels er der det forhold, at idealtypen altid vil være svære at arbejde med i empirisk sammenhæng, netop fordi de er idealtypen. Selvom det ikke er hensigten, at informanterne skal kunne afspejles som en idealtypen, så skal de enkelte udsagn gerne kunne bruges som genstand for analyse i en idealtypisk ramme, hvilket også ofte er tilfældet i dette materiale. Alligevel har jeg fundet udsagn og tendenser i mit materiale, som går så meget på tværs af og udenfor kategorierne, at jeg har fundet det nødvendigt at konstruere fem nye differentieringer af idealtypiske motiver for unges valgovervejelser. De fem motivationer kan kort beskrives således:

Det affektive intrinsiske interessemotiv. Valget begrundes ud fra, hvad den unge finder interessant at beskæftige sig med, og er drevet af nysgerrighed og lyst.

Det værdirationelle altruistiske motiv. Valget er drevet af at komme til at lave noget, som giver værdi for offentligheden uafhængigt af selv at opnå personlige fordele herved.

Det målrationelle ekstrinsiske motiv. Den unge ser uddannelse og job som et middel til at kunne opnå en ydre personlig belønning i form af penge eller prestige.

Det tilhørsorienterede motiv. Indrammer det at være optaget af, at uddannelse skal give adgang til et fællesskab.

Meta-’rationelle’ motiv ’Målet er at undgå risici ved ikke at træffe valg, der binder.

De tre første idealtyper knytter sig generelt bredere til unges forestillinger om fremtiden, hvor de to sidste primært knytter sig til unges valg af ungdomsuddannelse.

De fem typer vil blive beskrevet nærmere i nedenstående analyser.

Det skal understreges at mine konstruktioner også er idealtyper, og at informanterne derfor stadig kan være drevet af forskellige motiver på samme tid, ligesom de også kan ændre deres motiver over tid. Dette vil også komme til udtryk i analyserne.

8.2. DET AFFEKTIVE INTRINSISKE INTERESSEMOTIV

Det affektive intrinsiske interesse motiv er funderet i Webers affektive idealtipe. Motivationen tager udgangspunkt i, hvad den unge synes, er interessant at beskæftige sig med og er drevet af nysgerrighed og lyst. I idealtypens rene form skeles der ikke til, hvad uddannelsen eller interessedyrkelsen kan føre til på sigt, og ej heller om interessen har værdi for andre. Hvis den unge vælger ungdomsuddannelse ud fra dette motiv, er det med henblik på muligheden for at dyrke interessen i uddannelsen. På denne måde kan uddannelse ses som et forbrugsgode. Til forskel fra Webers beskrivelse af den affektive idealtypiske handling, så betragter jeg denne motivation som bevidstgjort. Det betyder dog ikke, at jeg generelt betragter den affektive idealtipe som bevidstgjort.

8.2.1. Interesser i centrum

De fleste unge er optagede af, at deres fremtidige uddannelse og job skal relatere sig til deres interesse. Det kommer til udtryk gennem den kvantitative undersøgelse, hvor interesse bliver fremhævet, som den vigtigste faktor at vælge uddannelse ud fra. (Juul og Pless, 2015). Når unge i interviewsituationer skal legitimere deres valg af ungdomsuddannelse, bruger de også interessen som argumentation. Her er mange unge optagede af vigtigheden af at komme til at lave noget, som de synes er interessant og varieret, da de har en opfattelse af, at det er noget, de skal lave resten af livet. Unge, som vælger en gymnasial uddannelse, lægger ofte vægt på, at de har valgt en studieretning, som har deres interesser, og generelt bliver det at kunne vælge fag fremhævet som en positiv ting ved de gymnasiale uddannelser. Fiona fortæller bl.a., at valget mellem htx og stx blev afgjort, da hun på nettet var *'inde og se på deres linjer og faldt over en linje som (hun) syntes lød rigtig god'* Det var *'samfunds-fag A, matematik B og natur/geografi B'* (Fiona, niende klasse). Netop indførelsen af 'studieretningsgymnasiet' med gymnasireformen i 2005 ser ud

til at øge interessen for stx. Flere af de unge bruger som argument for at orientere sig mod stx, at det er spændende med alle de faglige valgmuligheder. Ligeledes bliver valg af det enkelte gymnasium (særligt i København) blandt andet truffet på baggrund af udbuddet af studieretninger.

En del af de unge fortæller om at have interesse i 'fag', som enten findes i uddannelse eller arbejde. I forhold til skolefag er det de færreste unge i grundskolen, der fortæller, at de har en inkarneret boglig interesse, som de taler om med nysgerrighed og begejstring. Cornelius (afsnit 4.1) er en af de få elever, som fortæller om det at være videbegærlig, og at interessen for biologi også er noget han bruger sin fritid på.

Jeg har altid haft interessen for at lære ting. Det har altid drevet mig, jeg *elsker at blive klogere*. Jeg synes virkelig man kan *lære noget*, det er en interessant verden. Så læste jeg nogle artikler, jeg tror det var min mormor, der startede med at vise mig en artikel af Eske Willerslev i avisen og så har jeg også læst hans biografi. Så læste jeg sådan noget. Men allerede før det, havde jeg besluttet mig for at det var det jeg ville. (Cornelius, niende klasse)

Cornelius vil gerne læse bioteknologi, fordi han har en stor interesse inden for feltet. Det særlige ved Cornelius er, at han ser selve uddannelsen, som en mulighed for at blive 'klogere', selvom det dog også giver ham et jobperspektiv. Det gælder ligeledes Ellen (afsnit 4.7), som bliver inspireret af det franske sprog:

Jeg elsker fransk og engelsk, jeg elsker fransk. Siden 0. klasse har jeg vidst, at jeg skulle have fransk i syvende. Jeg har altid været inspireret af sproget. Det er så dejligt at høre (...) mine forældre har selv haft tysk, men min tante har haft fransk. Hun har også lært mig nogle franske ting (Ellen, ottende klasse).

Ellen overvejede i niende klasse at blive dansk- og fransklærer. For disse elever er det nemmere at overføre deres interesse direkte til uddannelse.

Der er også elever, der fortæller om praktiske interesser og erfaringer, som de tager med sig i deres valgovertøjelser. Det gælder Tobias, som fortæller i interviewet, at han har en del erfaringer med havearbejde i sin fars sommerhus, hvor han har hjulpet meget til. Han nyder at være ude og føler sig fri:

Jeg kan jo rigtig godt lide at være udenfor, fx sådan noget med at fælde træer og hugge brænde (...) så måske gartner, men altså, hvis man er sådan en anlægsgartner, så tror jeg bare sådan, at det ville være sådan lidt... Hvis man føler, det er interessant at kende alle de dér navne på latin, og slå græs og sådan noget, der er jo mange, der føler sig fri, eller hvad det hedder, ude i naturen (...) Det var noget, jeg overvejede på et tidspunkt, men jeg tror, jeg er gået lidt fra det igen. Sådan at være det hele dagen, det er måske lidt voldsomt (Tobias, FG)

Alligevel er han nervøs for, at jobbet vil blive for ensformigt, og han er derfor gået væk fra tanken. Her eksemplificeres det, hvordan det *meta-'rationelle'* motiv kommer i konflikt med de unges *affektive intrinsiske interessestiver*.

Blandt andet kan tanken om at låse sig fast på et tidligt erhvervsvalg ud fra interesser skabe en angst for, at det kan blive for ensformigt i længden.

En anden dreng, Hjalte, vil være kok og drømmer om sin egen restaurant, fordi han elsker at lave mad (på trods af at lærerne opfordrer ham til at udnytte sine boglige evner til noget andet). Han har dog valgt at tage en hhx i første omgang, da han forestiller sig, at han vil få brug for disse kompetencer, hvis han skal starte en virksomhed. Heri kan ligge et meta-’rationelt’ motiv om at ville sikre sig.

Et ønske om at starte sin egen virksomhed er noget, som en stor del af de unge beretter om i deres essays (Pless, Juul og Katznelson, 2016). Dette kan der ligge flere motiver bag. Ofte er det et affektivt intrinsisk interessemotiv, som handler om at være drevet af en fascination af at få noget til at vokse. De unge fortæller ofte om, at det er en spændende ’udfordring’ at starte firma. Kristoffer skriver, at han drømmer om at starte sit eget designfirma, fordi han *’synes, det kunne være sjovt at se, hvordan det kommer til at udfolde sig, og om det kommer til at gå godt’* (Kristoffer, essay). Mange af de unge, som drømmer om iværksætteri, beretter i deres forestillede fremtid om, hvor hård processen er, både økonomisk og indsatsmæssigt, men alle ender med at få succes. Heri ligger et *målrationalt ekstrinsisk motiv*.

Der er dog også en tendens til at iværksætteri er traditionsbundet. En af de skoler, hvor mange er optagede af dette, ligger i et forholdsvis økonomisk velstående område, hvor flere forældre er selvstændige (bl.a. håndværksmestre). Det er dog også et område, hvor størstedelen af de unge i første omgang vælger en gymnasial uddannelse. En anden gruppe unge som taler om firmaer, er unge fra udenlandske familier. Det gælder fx Melanie:

Jeg er vokset op i en businessfamilie, min familie har ejet mange restauranter, tøjbutikker og massagebutikker i Thailand. (...) Da jeg blev egnet i niende klasse, tog jeg videreuddannelse i HHX (business & handel) fordi jeg ville gerne gå i min families fodspor (...) Jeg har altid drømt om at åbne mit eget firma med mit eget tøjdesign og blive rig ved hjælp af mig selv og støtte fra familien. (Melanie essay)

Melanie fortæller direkte om at ville gå i sin families fodspor. Hendes motiv er ikke et affektivt intrinsisk interessemotiv, men trækker nærmere på Webers traditionelle idealhandling og den målrationalle ekstrinske. Værd at bemærke er, at Melanie ligesom Hjalte også vil starte med at tage hhx. Dette knytter sig til den generelle forestilling om hhx, som blandt de unge menes at være henvendt til de unge, som vil starte deres eget firma (Juul og Pless, 2015, s. 53).

8.2.2. Kreative processer er svære at afprøve

Der er en gruppe af unge med inkarnerede kunstneriske eller sportslige fritidsinteresser, som de drømmer om at kunne overføre i uddannelsessammenhænge – eller kunne leve af uden uddannelse.

Linus, Ronja og Luna (jf. kapitel 4) er tre af de unge, der har en kreativ interesse (tegning, skuespil og musik), og som ser uddannelse som en mulighed for at kunne dyrke deres interesse. Luna er interesseret i musik, og i niende klasse drømte hun lidt om *'at blive en rigtig musiker i et band'*. I tiende skoleår er hun gået væk fra idéen om at spille i band og har i stedet fundet ud af, at hun vil læse musikterapi, som et alternativ til musikerdrømmene. Dette skyldes formentlig, at barndomsdrømmen blev skubbet til side i takt med, at uddannelsesvalget bliver overhængende, og der derfor gøres overvejelser over, hvad der er realistisk. Luna går dog, tre måneder efter at hun er startet i gymnasiet, væk fra musikinteressen og vælger en studieretning med en helt anden toning.

Linus og Ronja er noget mere dedikerede til deres 'fritidsinteresse', men som deres fortællinger viser, er det rigtig svært for unge med kreative interesser og talent at finde uddannelser, hvor dette kan lade sig gøre. For Ronjas vedkommende kan hun først søge ind på skuespillerskolen, når hun bliver 18 år, og i de ordinære ungdomsuddannelser er der meget begrænsede muligheder for at komme til at beskæftige sig med drama. For Linus var udfordringen, at den relevante erhvervsuddannelse lå i Jylland, hvilket ville betyde, at han skulle flytte hjemmefra som 15-årig. For disse to unge var det strukturelle forhold i uddannelsessystemet, som forhindrede dem i at vælge efter det affektive intrinsiske interessemotiv. For Ronjas vedkommende resulterede det i, at hun valgte at droppe helt ud af uddannelse for at gå efter sin interesse.

En yderligere udfordring for unge med kreative interesser er, at det er svært for omgivelserne at acceptere, når de unge vil gå en kreativ vej, da det opfattes som usikkert. (jf. afsnit 6.3.2). Ud over Linus og Ronja gør det sig også gældende for Flora, som har det sådan at *'det eneste, der sådan fanger mig, det er bare dans'* (Flora, Ottende klasse, FG). Derfor hun vil være danser og danseinstruktør. Hun oplever, at læreren og vejlederen bliver ved med at presse på for, at hun skal tage en 'rigtig' uddannelse, da de synes, det er for usikkert med dans på længere sigt, blandt andet af fysiologiske årsager. Læreren fortæller, at de har erklæret hende ikke-uddannelsesparat for at få hende til at tænke over en plan-b, som kan give hende en 'sikker' uddannelse. At der eksisterer nogle forestillinger om, at boglige uddannelser er mere sikre eller seriøse er også noget som kommer til udtryk i Linus fortælling (jf. afsnit 4.9). Ved skiftet fra erhvervsuddannelsen til gymnasiet bliver Linus ved med at

sige, at gymnasiet er en *bedre og mindre risikobetonet* uddannelse, og at erhvervsuddannelsen i højere grad er *sjovt og spændende*.

Sebastian og Karl (jf. afsnit 4.1 og 4.4) er to af de unge, som har drømt om at kunne blive professionelle sportsudøvere. Karl indså dog hurtigt, at talentet ikke kunne bære og har i stedet søgt efter fag på gymnasiet, som relaterer til idræt, selvom omfanget af 'interessetimer' er begrænset. Sebastian forsøger sideløbende med sin High School-uddannelse at udleve drømmen om en professionel karriere, som også ifølge hans forældre er realistisk. Det er meget karakteristisk, at det primært er drenge, som taler om en professionel sportskarriere, og som er villige til helt eller delvist at tilsidesætte uddannelse. Også selvom der i empirimaterialet er piger, som dyrker elitesport på landsholdsniveau (fx Fiona, afsnit 4.5). En netop udkommet undersøgelse af Talentidrætsklasser viser ligeledes, at piger har en markant øget tilbøjelighed til at prioritere uddannelse over sporten. Her forklares den kønnede forskel med, at mænd har markant større sandsynlighed for at kunne leve af deres sport end kvinder (Nielsen og Olesen, 2017, s. 110). At Fiona sætter uddannelse højere end sin sport/interesse ses også ved, at hun indtil videre ikke har valgt at benytte sig af muligheden for at forlænge sin gymnasietid, selvom hun er Team Danmark godkendt. Dvs. Fiona oplever ikke sin (fritids)interesse som mulig at tænke ind i en uddannelses- eller erhvervsmæssig kontekst.

Som det fremgår af ovenstående, er der to udfordringer for de unge med kreative interesser: For det første oplever de, at det er svært at udleve gennem uddannelse, blandt andet fordi kunstneriske fag ikke er opprioriteret i det videre uddannelsessystem. Dette kan føre til at de unge opgiver at uddanne sig eller falder fra uddannelse. Ofte er denne gruppe blandt unge som ikke trives i det traditionelle uddannelsessystem. For det andet er de udfordret af, at omgivelserne står i tvivl om, hvorvidt det er for risikofyldt at satse på.

Ifølge Bereiters definition af viden, så indgår kreative processer som en del af den impressionistiske viden, idet et kreativt mål indebærer usikkerhed om resultater. Ønsker man som ung at udvikle sin kreative kompetencer, så vil det være et usikkert valg. Men disse kompetencer har også et samfundsmæssigt potentiale. Skolen bør ifølge Bereiter være langt mere opmærksom på sammenhængen mellem udviklingen af impressionistisk viden og intelligent undersøgelse og problemløsning. Han påpeger samtidig, at '*kun ved hele tiden at vove sig ud over de kendte stier akkumulerer man impressionistisk viden, der gør en i stand til at vælge lovende veje mod kreative mål (...). Men denne viden er domænespecifik*' (...) '*Hvad angår udvikling af en eller anden generel disposition til at tackle kreative udfordringer, så smager det af ønsketænkning*' (Bereiter, 2002, s. 336, 364). Med det mener Bereiter, at man samfundet bør satse mere på kreative læreprocesser i uddannelsessystemet, men det kræver samtidig, at man giver plads til at lade de unge eksperimentere inden for

et særligt domæne. Uddannelsespolitisk efterspørges de innovative kompetencer også, dog ofte i et håb om at gøre den instrumentel, så den kan udnyttes til vækst. Paradoksalt i denne sammenhæng er det, når denne efterspørgsel knyttes tæt sammen med et ønske om kontrol af målopfyldelse. Det er i modstrid med Bereiters opfattelse af, hvordan impressionistisk viden øges og skaber grundlag for kreativ udvikling.

8.2.3. Unges interesser er flygtige

Ifølge ovenstående har rigtig mange unge behov for at kunne legitimere deres uddannelsesvalg gennem interesse. Italesættelsen af interesse som vigtig afspejler den forståelse og forventning, som gør sig gældende hos både vejledere og forældre – og særligt blandt forældre med dansk baggrund og høj uddannelseskapital (Jf. afsnit 6.3.2); at unge skal vælge uddannelse efter interesse. I et bourdieusk perspektiv kan de unges iver efter at fremhæve, at de vælger ud fra interesse, ses som et spil om *illusio*. De vælger ikke at stille spørgsmålstejn ved spillets regler, idet det kan ødelægge deres egne muligheder. Når man har interesser, kan man nemmere legitimere sit uddannelsesvalg, og man vil på den måde blive set som en 'afklaret elev'.

Det, at have en oplevelse af at man bør vælge uddannelse ud fra interesse, er dog ikke uden udfordringer. For det første er der en stor gruppe af unge, som ikke oplever at have tydelige interesser, som spiller sammen med deres planer for fremtiden. Dette kommer blandt andet til udtryk ved, at mange ikke har tænkt over fremtidige jobmuligheder. I spørgeskemaundersøgelsen fremgår det, at knap en fjerdedel slet ikke har nogle idéer til et fremtidigt job og yderligere en fjerdedel har 'måske' idéer. Den gruppe af unge, som har idéer, har ofte meget uklare og diffuse forestillinger om arbejdsmarkedet. Dette ses gennem spørgeskemaundersøgelsen, hvor de unge bliver bedt om at notere, hvilke mulige jobs de overvejer i fremtiden. Nogle unge kombinerer vidt forskellige uddannelser, som både varierer i uddannelsesniveau og branche; så som 'advokat, bygningsingeniør og politi' eller 'kok, flymekaniker og fysik/kemi'. Andre er mere ukonkrete og nævner fx: 'noget med dyr' eller 'noget med idræt'. Ligeledes kommer de unges manglende kendskab til jobmuligheder og arbejdsmarkedet også til udtryk gennem det kvalitative materiale. Blandt andet kan det spores i de unges essays, hvor flere unge har en tendens til at skrive, at de tager en specifik uddannelse. Men når fortællingen kommer til deres indtræden på arbejdsmarkedet, har de svært ved at sætte ord på, hvad det er, de laver i deres job, og i nogle tilfælde skriver de om, at de tager et job som folkeskolelærer (på deres gamle skole) eller i en butik efter fx at være blevet uddannet psykolog. I spørgeskemaundersøgelsen kommer manglende arbejdsmarkedskendskab til udtryk ved, at mange af de jobs, som nævnes, er

nogle, der kendes fra hverdagslivet og medierne (ovenstående dokumenteres i Pless, Juul og Katznelson, 2016). Det, at der stilles 'krav' om interesse, kan blive oplevet som et pres og kan gøre det svært at vælge uddannelse. Det skyldes, at der skabes en forestilling om, at der er et rigtigt valg for den enkelte, og at det løses, hvis man bare finder sin interesse og får lagt en plan. Dette kan betyde, at unge bliver bange for at træffe valg og det meta-'rationelle' motiv tager over.

Det skal dog fremhæves, at det at have jobønsker ikke behøver at være ensbetydende med, at man er drevet af et affektivt intrinsisk interessemotiv. Det kan også tage afsæt i det *værdirationelle* eller det *målråtionelle ekstrinsiske* motiv.

I de unges fortællinger i kapitel 4 er det et gennemgået træk, at de unge, som har idéer til fremtidige jobs, løbende skifter deres idéer ud. Denne tendens er ikke kun et fænomen, som ses i grundskoleårene. Forskning om uddannelsesvalg i gymnasiet viser, at en del unge ligefrem bliver mindre afklarede i løbet af gymnasietiden. Det vil sige at unge, som havde en klar fremtidshorisont, da de startede på gymnasiet i løbet af gymnasietiden skrotter deres idéer (Katznelson, Lundby og Hansen, 2016). Dette viser sig også at ske for både Ellen, Miro og Luna, som er tre af de elever, som umiddelbart før de startede på gymnasiet ellers havde en klar idé om, hvilken videregående uddannelse de ville tage. Ligeledes viser Henriette Holmegaards longitudinale studie af unge i overgangen til videregående uddannelse også, at unge løbende skifter idéer og justerer deres valgnarrativer herefter (Holmegaard, 2012).

De unges skiftende interesser har flere forklaringspotentialer. Camilla Hutters konkluderer i sin ph.d.-afhandling, at unges subjektive oplevelse af lyst og interesse er drivende i forhold til, hvilke uddannelser de unge orienterer sig mod, men at dette også er socialt konstituerende. Det skyldes på den ene side, at de positioner, de har indtaget gennem deres liv, fører til bestemte handlingsdispositioner. På den anden side er der også systemer og hierarkier af positioner til stede i uddannelsessystemet, som konstituerer den unges mulighedshorisont (Hutters, 2004). Det vil sige, at de unge i dette perspektiv er nødt til at tilpasse deres ønsker i forhold til, hvad der ses som realistisk. Her kan både strukturelle barrierer i form af fx adgangsbegrænsninger eller social kapital (i form af branchenetværk) være afgørende faktorer, men også symbolske barrierer i forhold til, hvor man vil passe ind, kan spille en rolle.

I Bereiters perspektiv kan ændrede 'interesser' skyldes, at den unge har kvalificeret sin viden om uddannelse og job gennem nye erfaringer, inspiration, afprøvelser mm. Eksempelvis rummer den episodiske viden ifølge Bereiter en stor intellektuel ressource, og som det senere vil fremgå, er denne vidensform ofte grundlag for, at de unge drives af det værdirationelle altruistiske motiv, som bliver beskrevet nedenfor.

Senere vil jeg komme ind på under det meta-’rationelle’ motiv, at det at angive interesser også ses om en måde at håndtere angsten for at vælge, hvor strategisk planlægning kan virke beroligende (jf. afsnit 8.6.3).

8.3. DET VÆRDIRATIONELLE ALTRUISTISKE MOTIV

Det værdirationelle altruistiske motiv kommer i spil, når unge fortæller, at de er drevet af at komme til at lave noget, som giver værdi for offentligheden uafhængigt af selv at opnå personlige fordele herved. Forstået på den måde at man håber på og har en forventning om at kunne ændre på samfundsforhold eller forhold for en særlig gruppe af mennesker eller enkelte personer. Motivet knytter an til Webers værdirationelle idealhandling, der beskrives som en handling, der tager udgangspunkt i individets overbevisning om, hvad der er etisk og moralsk rigtigt at gøre. Her er der udelukkede fokus på målets moralske eller lidenskabelige værdi (jf. teoriafsnit 3.1). Det kan diskuteres, om dette motiv kan betegnes som rationelt eftersom det oftest tager udgangspunkt i følelser. Men i Webers forståelse er det rationelt, fordi den unge har reflekteret på baggrund af sine følelser og derudfra ræsonneret sig frem til, hvad det vil være ’rigtigt’ at orientere sig mod. Dog vil dette motiv, som det også vil fremgå af analyserne, sjældent stå alene, men ofte ledsages af ’den affektive intrinsiske interesse-motivation’.

Det værdirationelle motiv lægger sig op ad de motiver, som er beskrevet i teorien om Public Service Motivation. Hondeghem & Perry forstår Public Service Motivation som *’an individual’s orientation to delivering service to people with the purpose of doing good for others and society’* (Hondeghem og Perry, 2009, s. 6). Inden for denne forskningstradition er der forskellige definitioner af, hvad Public Service indebærer, herunder om ydelsen både kan leveres af offentlige og private sektorer, og om ydelsen alene kan rette sig mod kollektive enheder, eller om det også kan rette sig mod enkeltpersoner (Andersen og Pedersen, 2014, s. 50–51). Perry arbejder med fire forskellige underdimensioner af Public Service Motivation (Perry, 1996):

- 1) ’Commitment to the public interest’, som kan ses som en pligt- og loyalitetsmotivation over for samfundet og er båret af normative interesser.
- 2) ’Compassion’ som udspringer af følelser og baseret på en lyst til at gøre noget godt for andre eller for samfundet.
- 3) ’attraction to public policy’ baserer sig på et instrumentelt ønske om at påvirke politiske beslutninger med henblik på at forbedre forholdene for andre og samfundet

4) Self-sacrifice, som handler om viljen til at tilsidesætte egne behov for at hjælpe andre. Denne tager ligesom compassion udgangspunkt i medfølelse.

8.3.1. Demokratisk samfundsdeltagelse

Uddannelse kan have til formål at uddanne samfundsborgere i en politisk (demokratisk deltagelse) eller civil betydning (medborgerskab). Den demokratiske dannelse og dens vigtighed er noget, som har været diskuteret siden antikken og ligeledes har været centralt for de tidlige klassiske pædagogiske, sociologiske og filosofiske teorier (fx Durkheim, 1975; Kant, 2000). I denne sammenhæng handler dannelsen om at kvalificere unge til at deltage og handle, som myndige og selvstændige personer. Konkret skal uddannelse give et nødvendigt vidensgrundlag om samfund og demokrati, men også lære de unge at reflektere, analysere og give rum for aktiv deltagelse for at give dem mulighed for at indtage en kritisk position i samfundet (Dorf og Jensen, 2014).

At se uddannelse som en mulighed for politisk deltagelse i en civil sammenhæng er ikke noget, som fylder i de unges bevidsthed, når de bliver spurgt til motiver for uddannelse. Der er ikke nogen unge, der nævner uddannelse som en forudsætning for at deltage i demokratiet, hverken i en civil sammenhæng (fx foreningslivet) eller i en politisk sammenhæng (uden for erhverv). Heller ikke direkte adspurgt, hvor flere svarer, at det aldrig er noget, de har tænkt på. Som Miro siger det, så er det ikke noget, han har tænkt på, og *'tror heller ikke der er særlig mange af (hans) klassekammerater som tænker på det, når de vågner om morgenen og skal i skole'* (Miro, 1.g).

En umiddelbar forklaring på dette kan være at unge i 14-16 årsalderen ikke ser uddannelse som en forudsætning for politisk deltagelse eller for det at være ung i et velfærdssamfund. I et velfærdssamfund står mulighederne relativt åbne og 'tvinger' dermed ikke unge til politisk deltagelse. Dermed er det ikke noget, de er særlig bevidste om. En teoretisk forklaring på det kunne være at nye begreber om dannelse har skubbet den demokratiske dannelse i baggrunden i folkeskolen de seneste 20-30 år, hvilket historiske policyanalyser af skolens udvikling kan understøtte (Hermann, 2007; Pedersen, 2011; Mouritsen, 2015).

Forskning viser dog, at danske unge ikke mangler forudsætninger for at kunne deltage i demokratiet (i konventionel politisk forstand). Brun og Lieberkind har på baggrund af *International Civil and Citizenship Education Study* (ICCS 2009), som er et kvantitativt studie af 14-årige unges demokratiske og politiske fundament og dannelse, der er gennemført i 38 lande over flere gange senest i 2009, undersøgt unges bevæggrunde for politisk deltagelse. Undersøgelsen viser, at danske unge sammen med finske unge ligger i top i forhold til

indsigt i og forståelse for idéerne og reglerne bag politik, demokrati og det at være samfundsborger. De har hermed en signifikant større viden om dette end de lande, som vi normalt sammenligner os med (Bruun og Lieberkind, 2011). Men omvendt viser undersøgelsen, at danske unge relativt set ikke opfatter det som vigtigt at engagere sig og deltage i politiske aktiviteter (fx demonstration), ud over at stemme ved folketingsvalget. Denne tendens bekræftes af den seneste ICCS-undersøgelse (Bruun, Lieberkind og Schunck, 2017). Samtidig fremgår det, at danske unge har en lav politisk selvtillid, hvilket vil sige, at de er usikre på at forstå politiske problemstillinger, mene noget politisk og argumentere for deres synspunkter. Dette til trods for at de unge i folkeskolens klasseværelser oplever, at der er stor åbenhed, og at de gerne deltager i diskussioner i disse lukkede fora. Det vil kort sagt sige, at unge har forudsætningerne for politisk deltagelse, men ikke har modet til. Kritiske samfundsteoretikere ville tolke dette som et udtryk for enten at ungdommen i dag ikke har den kollektive samfundsmæssige interesse, da individualiseringen gør, at unge søger individuelle (opportunistiske) muligheder (Sennett, 1999; Pedersen, 2011). Eller at de ikke føler sig i stand til at forandre samfundsvilkår i en verden, der er under konstant forandring (Bauman, 2009).

Hansen og Lieberkind (2015) har lavet en analyse med udgangspunkt i ICCS undersøgelsen (Bruun og Lieberkind, 2011, 2012) samt en kvalitativ empirisk undersøgelse af unges politiske engagement som netop kan forklare dette modsætningsforhold. En overordnet konklusion er *'at de unges syn på politik i disse år ændrer karakter, og at deres politiske deltagelse er viklet ind i og udfordret af et generelt og stigende krav fra de unge selv og omverdenen om, at kunne navigere mellem stadigt flere interessesfærer: 'sig selv', det sociale liv, jobs, uddannelse, karriere til fællesskabets generelle interesser og deltagelse'* (Lieberkind og Hansen, 2015). Ligeledes begrundes noget ældre og aktive unge i denne analyse, at det politiske engagement er sårbart, da det i høj grad implicerer en række strategiske evner og personlighed, som kan være grunden til, at unge er forbeholdne for deltagelse. Dette kan bekræfte, at der kan være en tendens til, at unge i mindre grad ønsker at deltage i konventionelle politiske aktiviteter.

8.3.2. Public Service Motivationen

Selvom de unge ikke er optagede af eller bevidste om uddannelse som forudsætning for demokratisk deltagelse, kan de godt være optagede af samfundsforskel. Der er unge, som i deres overvejelser om fremtidigt job, er motiveret af muligheden for at kunne ændre på samfundsmæssige forhold, hvilket kan karakteriseres, som det Perry (2009) kalder *'attraction to public policy'*. Det gælder blandt andet de unge, som drømmer om at blive politikere, fx Emil:

En af de værdier der skal være i mit job er, at jeg vil vælge noget, der vil gøre en forskel. På den ene eller den anden måde. Det er også en af grundene til, at jeg har tænkt mig at læse statskundskab. Statskundskab har meget med politik at gøre, og for at forstå faget, må jeg også prøve på at forstå politik. Det er grunden til, at jeg specielt har sørget for at følge med i nyhederne, spurgt mine forældre og fulgt godt med i samfundsfag (...) En af de største grunde til, at jeg vil læse statskundskab, er fordi, jeg gerne vil have indflydelse på samfundsmæssige beslutninger. Dette kunne være alt lige fra uddannelsesområdet, til f.eks. hospitalsvæsenet. Min store drøm er, at jeg en dag bliver medlem af Folketinget. (Emil, Essay).

Emil vil gerne deltage aktivt og direkte i de politiske beslutningsprocesser, og han ser derfor statskundskab som en uddannelse, der kan ruste ham til at forstå det politiske system. Men han fortæller også efterfølgende, at han samtidig ser det som en karrierevej, hvor han kan tjene gode penge (målrationalt ekstrinsisk motiv).

Der er også unge, som er utilfredse med, hvordan samfundet håndterer specifikke problemstillinger. Det kan være retssystemet eller sundhedssystemet, hvilket ansporer dem til at vælge karriereveje, som kan give dem mulighed for at være med til at ændre på samfundsmæssige forhold. Et eksempel er Rikke, som i sin forestillede fremtid begrundet, hvorfor hun valgte at læse Ernæring og Sundhed.

Jeg blev student, og var ikke tvivl om, hvilken uddannelse jeg ville tage. Ernæring og sundhed. Jeg syntes, at hver gang man kiggede ud af bilruden, så man 6 ud af 10 tykke børn. Det irriterede mig nemlig at forældrene ikke sørgede for at deres børn spiste ordenligt, og dyrkede motion. Jeg synes det er sundt for børnene, for det er nemlig forældres ansvar at tage stilling til det spiser sundt, og dyrker noget motion. Det synes jeg, at vi i Danmark er for dårlig til (Rikke, Essay).

Rikkens motivation kan også ses som en form for 'attraction to public policy'. Hun taler dog ikke direkte om at være med til at ændre på politikker, men hun fremhæver, at Danmark som land/myndighed gør for lidt for en gruppe af mennesker, hvilket hun gerne vil være med til at forandre. Udover at Rikke ønsker at ændre på en samfundstendens, så fortæller hun også om glæden ved at hjælpe familierne og se dem komme af med '*de dårlige vaner*', hvilket mere er et udtryk for compassion.

'Compassion' er der en del unge, som taler om i interviewene. Det gælder særligt piger, som taler om at ville udøve omsorg eller hjælpe andre, fx ved at ville være sygeplejerske, psykolog eller politibetjent.

Ellen (jf. afsnit 4.7) har haft skiftende planer om videregående uddannelse og job gennem den tid, jeg har fulgt hende. Dog tager hendes overvejelser for valg af uddannelse gennemgående udgangspunkt i, at hun er optaget af at hjælpe andre. I niende klasse var Ellens ønske at blive folkeskolelærer, fordi hendes erfaringer med læringstilgange havde inspireret hende til at blive lærer. Hun fortæller, at hendes ønske er, '*at kunne give det videre til andre, sidde og*

forklare og tegne nogle tegninger og forklare det på en nem måde' (Ellen, niende klasse). I det hele taget tænker hun meget over *'det med at hjælpe andre mennesker, det er det, jeg har været optaget af'*. Hun har også tænkt over *'at holde foredrag for nogle, som også har søskende med autisme, så man kunne hjælpe dem på vej igen'* (Ellen, niende klasse). Ellen har selv en lillebror, som er autist og har en stor rolle i hendes liv, men som også har bragt mange bekymringer med sig. Ellen har føler derfor solidaritet med andre pårørende, som hun ønsker at hjælpe. I tiende klasse vender Ellen tilbage til en tidligere drøm om at blive sygeplejerske: *'Jeg elsker at være iblandt mennesker, og jo mere jeg tænker på det, så vil jeg gerne være sygeplejerske. Jeg kan godt lide at få andre mennesker til at føle sig godt tilpas'* (Ellen, tiende klasse).

Motivationen 'compassion' deles også af Esma, som i sit essay fortæller, hvordan hendes overvejelser om videregående uddannelse tager udgangspunkt i et ønske om at hjælpe:

Nu vil jeg gerne være læge eller politi. Jeg er ikke helt sikker, men indtil videre er det en af mine drømme. Jeg vil gerne være læge, neurokirurgi/hjernekirurgi eller børnelæge. Det hele startede med, at jeg så en serie om læger. Jeg syntes, de var så seje, og jeg ville være ligesom dem. Jeg har ikke noget imod at være børnelæge eller børnepsykolog. Det ville være dejligt at hjælpe de små børn, og fordi jeg elsker børn. (...) Politie er noget, jeg meget overvejer. Jeg ved godt, politi ikke handler om at gå ud være superhelt og se super sej ud i deres uniformer. Politibetjent handler i høj grad om at forstå andre mennesker og kunne sætte sig ind i forskellige situationer. Det er heller ikke nemt at være politi. Grunden til at jeg vil være politi er at hjælpe folk. Men der er også noget, som kan gøre, at jeg kan overveje at skifte mening. Det er at have tanken om 'når jeg får en pistol, kan jeg dræbe et andet menneske'. Det er ikke en rar følelse. (Esma, essay)

Esma fremhæver, at hun 'gerne vil være ligesom dem'. Det viser, at hendes motivation bliver vækket af en episodisk oplevelse, hvor konkrete mennesker agerer forbilleder. Hun lægger vægt på, at det for hende ikke handler om at være superhelt, dvs. det er ikke en målrational ekstrinsisk motivation, hvor hun belønnes gennem prestige. Men hun gerne vil hjælpe folk, og samtidig betoner hun risikoen ved at kunne komme til at skade andre. I dette viser vise hun en form for *self-sacrifice*-motivation. Denne motivation deles også med unge, som gerne vil til udlandet for at for at hjælpe fattige mennesker. Det gælder for Lucy, som udover at ville give omsorg (compassion) også gerne vil ofre sine egne penge (self-sacrifice) for at give andre bedre vilkår:

Jeg kunne godt også tænke mig at rejse i Afrika, hvor jeg kan hjælpe de fleste fattige børn, der ikke har en familie, og give dem kærlig omsorg, som de har brug for, og så vil jeg gerne hjælpe med deres økonomiske situation ved at støtte dem med penge, så kan de få det godt og købe tøj, sko, mad og drikke. Jeg kunne godt tænkte mig i min fremtid at købe et land et sted i Afrika, hvor jeg kan bygge en skole, hvor børnene, der arbejder, som ikke går ikke skole, fordi deres forældre

ikke har råd, som kan så blive undervist i min skole, så kan de få en god fremtid.
(Lucy, essay, familie i Italien, Afrika og USA)

De unges stærke fokus på at ville hjælpe andre rækker bredere end blot at være i form af relationel hjælp. Unge nævner fx også dét at hjælpe andre i en materiel sammenhæng, fx med at løse deres computerproblemer eller at opfinde en app, som andre mennesker kan bruge. På denne måde kan man sige, at det værdirationelle motiv rækker ud over de ydelser, som traditionelt leveres af den offentlige sektor, særligt gennem omsorgs- og pædagogiske fag.

Et perspektiv, som rækker ud over Perrys (2009) definitioner af Public Service Motivation, er det at være drevet af lysten til at udvikle videnskaben, som i fremtiden kan komme menneskeheden til gode på globalt plan. Cornelius taler om, at videnskaben altid har fascineret ham:

Jeg har altid været meget interesseret i videnskab. Så har jeg en drøm om at gøre en forskel i den her verden. Få mit navn skrevet ind i en del af verdenshistorien, inden jeg forsvinder. Så det her genmanipulation er så fascinerende. (...) Jeg vil gerne opdage/opfinde noget nyt. Det skal være ting, som vi ikke allerede ved noget om. Før bioteknolog ville jeg gerne være havbiolog, så jeg kunne udforske havet - gå steder, hvor mennesket ikke har været før (...) De her ting med at gøre en forskel, opdage/udforske nye ting og sådan har altid fascineret mig (Cornelius, 1.g).

Denne motivation kan læne sig op ad 'attraction to public policy making', idet den indeholder et ønske om fremtidige forbedringer. Cornelius ønsker at gøre en forskel, hvilket er et altruistisk ønske, men samtidig vil han også gerne have skrevet sit navn ind i verdenshistorien (ekstrinsisk målrationelt motiv) og er drevet af en nysgerrighed for emnet (affektivt egoistisk motiv). Dette er et eksempel på, hvordan empirien ofte går på tværs af kategorierne. Odin skriver ligeledes i sit essay: *'Jeg ved bare, at jeg vil lave noget der giver mening. Noget hvor jeg føler, at jeg hjælper til. Noget hvor folk kan se op til mig'* (Odin, essay). I dette perspektiv kan der også peges på, at det værdirationelle motiv ikke kun er altruistisk, men også kan rumme en snert af egoistiske interesser. Det samme gælder, når de unge piger ovenfor nævner, at det tilfører dem glæde at se andre bliver glade for deres hjælp.

8.3.3. Den gode borger

Den sidste variant af det værdirationelle motiv er det, som kan sammenlignes med Perrys (2009) underdimension af Public Service Motivet, som kaldes 'Commitment to the Public interest'. Dette er en pligt- og loyalitetsbaseret motivation for at levere offentlige ydelser, som kan gavne samfundet. Det kan dog diskuteres, om dette motiv hælder mod en målrationel idealtype i Webers forstand. Dog i en anden forklædning. Webers oprindelige definition af den

målrationalle idealtype i relation til arbejde tog udgangspunkt i en teknokratisk forståelse af den bureaukratiske organisation. Her vil den målrationalle bureaukratiske medarbejder dygtiggøre sig for at kunne administrere de mål, som samfundet har bestemt (Weber, 2003a). I dag afspejler målet i højere grad en human capital-tænkning, hvor der kalkuleres med, hvordan man bedst muligt kan give nytteværdi for staten.

En del unge taler om, at borgeren skal være til nytte for samfundet, og selv fremhæver de unge, at de ikke ønsker at 'være' dovne eller unyttige. Et eksempel er Maja, som *'ikke vil være ligesom Dovne-Robert'* (Maja, FG), et ud-sagn, som er præget af en forestilling om arbejdsløshed som dovenskab. Kevin fortæller, at han oplever det som mere prestigefyldt at have en uddannelse, fordi man i hans perspektiv giver mere nytteværdi for samfundet end hvis man arbejder ufaglært: *'Jeg synes, at folk, der uddanner sig, det er der lidt mere prestige i (...) Jeg synes, det er prestige, at man bidrager til samfundet i stedet for fx at arbejde, lad os sige, på en chokoladefabrik. Fx ingeniører, de bidrager til samfundet – det, synes jeg, der er prestige i'* (Kevin, FG).

Christian taler også om uddannelse, og et 'godt' job er det, man bør stræbe efter, da samfundet ellers vil mangle penge. Som han siger; *'Hvis man ikke får en uddannelse, så kan man ikke få et job eller i hvert fald ikke et godt job, og så kan statskassen ikke få så mange penge. Og så mister vi en masse penge i forhold til, hvis vi havde fået en uddannelse'* (Christian, FG). Dette argument går også igen, når de unge skal argumentere for deres valg af ungdomsuddannelse, hvor enkelte unge fortæller, at de vil vælge gymnasiet og en videregående uddannelse, fordi de gerne vil give mest muligt til samfundet. En dreng begrundes i spørgeskemaet sit fravalg af eud med, at *'jeg føler jeg kan give mere til samfundet'* (spørgeskemabesvarelse).

Dette fokus på økonomisk at ville bidrage til samfundet kan hænge sammen med, at der de senere år har været et politisk fokus på og italesættelse af, at uddannelse kan være med til at styrke landets konkurrenceevne. Der har været et stærkt fokus på, at et højere uddannelsesniveau i befolkningen skal løse de udfordringer, som Danmark i kraft af en øget globalisering kommer til at få (Regeringen, 2005, 2011). Men det kan også være et udtryk for, at de seneste års økonomiske krise har sat sig som en øget risikobevidsthed i de unges overvejelser om fremtiden. Som det også blev beskrevet i afsnit 5.7 kan den dominerende uddannelsespolitiske diskurs - hvor et højt uddannelsesniveau ses som vejen til økonomisk vækst og konkurrencedygtighed - være en af årsagerne til, at flere og flere unge stiler mod videregående uddannelser og i mindre grad mod erhvervsuddannelserne.

Bekymringen for, at Danmark skal blive udkonkurreret af asiatiske lande, er også noget, som enkelte forældre udtrykker. Henrik, hvis søn står usikkert i

forhold til uddannelse, er bekymret, men ikke specifikt for sin søn, men for generationen. Han fortæller, at han *'har været bekymret (...) Altså, inderne kommer og kineserne (...) Vi kan ikke blive ved med at konkurrere på løn, så vi er nødt til at konkurrere på hoveder, og hvis ikke vi har det, så er den svær'* (Henrik, forælder, ph.d. grad). Henrik mener, at tingene er kommet for let til den unge generation, og at de derfor ikke er målrettede nok: *'De her drenge, jeg ved ikke, hvor mange gange de har været ude og flyve, og da jeg var i deres alder, så vidste jeg godt, hvor mange gange jeg havde været ude og flyve. Det er tiden, der ændrer sig'* (Henrik, forælder, ph.d.). Henrik mener derfor, det er vigtigt, at unge uddanner sig, men det er dog ikke væsentligt, hvilken uddannelse det er, bare man bliver dygtig til noget. Dette er også en bekymring som i mange år har været genstand for debat om, hvorvidt danske børn og unge er 'dygtige nok' (jf. afsnit 5.6.1.).

I 'konkurrencefasen' (jf. afsnit 5.6) er den gode borger talt frem som én, der økonomisk gør nytte for samfundet, i modsætning til borgere uden arbejde, der fremstilles som en belastning for samfundet (fx Pedersen, 2011). I denne sammenhæng er der gennem medierne blevet formidlet konkrete, personificerede fortællinger om mennesker, som bliver gjort til begreber for særlige samfundstilstande. Eksempelvis vakte historien om 'Fattig-Carina' ikke bare forargelse i befolkningen (Eskesen, 2011), men førte også til brug af begrebet 'Carina-effekten', som er et udtryk for en samfundstilstand, hvor mennesker på kontanthjælp har den samme disponible indkomst som beskæftigede personer. Professor i arbejdsmarkedsforskning Jørgen Goul Andersen hævder, at denne historie var med til at stigmatisere førtidspensionister og kontanthjælpsmodtagere generelt. Det bygger han blandt andet på en undersøgelse, som i kølvandet på debatten viste, at folk, som ikke kender en kontanthjælpsmodtager, i langt højere grad synes, kontanthjælpsydelsen er for høj sammenlignet med folk, som kender nogle (Redder, 2012). Dette er et tegn på, at det vækker en solidaritet, hvis man kender konkrete historier fra civillivet.

Et andet eksempel på offentlige fortællinger er Dovne-Robert, som også blev genstand for kontanthjælpsdebatten, idet han foretrak at leve på kontanthjælp frem for at tage et lavtlønnet job. Ph.d.-studerende Troels Hedegaard konkluderer i en analyse, at debatten om Fattig-Carina og Dovne-Robert har ført til en offentlig vrede og utilfredshed samt moralsk panik omkring kontanthjælpen, selvom der dog også har været modreaktioner (Hedegaard, 2014). Når unge siger, at de er motiveret af at få et job for ikke at havne på kontanthjælp ligesom Dovne-Robert, kan man næppe tale om, at deres motivation er funderet i indlevelse og solidaritet med andre mennesker, men mere en afstandstagen fra noget, man ikke ønsker at være. Netop derfor kan der, som indledningsvis nævnt, sås tvivl om, hvorvidt denne motivation er værdirationel.

8.3.4. Fortællingen som meningsskabende

Blandt de unge, som er drevet af den altruistiske værdirationelle motivation, fremgår det, at deres motivation udspringer af enten solidaritet og medfølelse eller af det at ville lave noget, som giver mening eller kan gøre en forskel. I et bourdieusk perspektiv vil den symbolske struktur i den unges ydre miljø indlejres som en del af den unges habituelle præferencer. Fx kan det at være hjælpsom over for andre i nogle familier være en egenskab, som giver symbolsk kapital, hvilket kan medvirke til, at unge oplever, at de bør handle i overensstemmelse med disse værdier. Det interessante i de unges udsagn er dog, at flere af dem beretter om særlige episoder eller konkrete fortællinger, som har fået dem til at føle solidaritet eller medfølelse eller af historier, som inspirerer dem til at gøre en forskel. Esma har set dokumentarudsendelser om hospitalslæger og politibetjente. Ellen har en lillebror med autisme. Cornelius er inspireret af en biografi af Eske Willerslev. Luna (jf. 4.8) har set en udsendelse om børn med psykiske lidelser. Miro (jf. 4.6) er blevet inspireret af behandlinger hos en osteopat til at tage uddannelsen for at kunne hjælpe andre. Miro i øvrigt er et eksempel på en ung, som har flyttet sit primære motiv fra at være stærkt (ekstrinsisk) målrational til at være primært værdirationel i løbet af sin valgproces. De unges beretninger om episoder, som har haft betydning for deres motiver, peger på, at de unges følelses- og meningsstrukturer ikke bare kan forklares ud fra den dominerende sociale diskurs, men også skabes gennem episodiske oplevelser og fortællinger.

Den amerikanske kultursociolog Jeffrey Alexander kritiserer strukturalistiske teorier såsom fx Bourdieu og Foucault for i deres kulturstudier at mangle en flerdimensionel forståelse af kulturens autonomi. Alexander peger på, at forståelsen af kultur, forstået som levet meningsstruktur, alt for hurtigt og entydigt reduceres til instrumentel fornuft og bliver til endimensionelle udtryk for kapitalisme, klasseproduktion, styringsteknologi og produktion af kultur uden interesse for betydningen af det menings- og følelsesbærende subjekt (Trondman, Lund og Mast, 2011).

Udgangspunktet i den kulturelle sociologi er, at alle samfundsinstitutioner og sociale handlinger, som er genstand for sociologisk analyse, altid er indblandede i menings- og følelsesstrukturer. Uanset hvor stærke institutioner og handlinger er formet af materielle forhold og instrumentel stræben, så styrer betydninger og følelser aktørers handlinger. Mening er altid til stede, idet den findes som en symbolsk struktur i vores ydre miljø. Vi kan som individer og grupper ikke undgå dens nærvær, men når vi forsøger at forstå og håndtere mening, præges vi af den. Alexander har ud fra denne forståelse udarbejdet en teori om 'The Civil Sphere', for hvilken følgende citat er centralt:

We need a new concept of civil society as a civil sphere, a world of values and institutions that generates the capacity for social criticism and democratic integration at the same time. Such a sphere relies on solidarity, on feelings for others whom we do not know but whom we respect out of principle, not experience, because of our putative commitment to a common secular faith. (Alexander, 2006, s. 4)

For Alexander er 'The Civil Sphere' ikke foreninger, i hvilke borgere i et demokratisk samfund er aktive i deres fritid. Det er ej heller en markering af skillelinjer mellem det civile samfund på den ene side og stat, marked og familiens intimsfære på den anden. Civilsamfundet forstås kultursociologisk som en civilsfære, som er en aktiverende symbolsk struktur af mening og følelser (Alexander, 2006). Det kan eksempelvis være en social bevægelse, en minoritet eller en religiøs sammenslutning, som føler solidaritet med hinanden.

Alexander afviser ikke de materielle strukturer, men han mener, at man også er nødt til at se på, hvordan de symbolske menings- og følelsesstrukturer skabes, og han hævder, at de også kan skabes uafhængigt af strukturelle forhold og gennem meningsfulde fortællinger. Den kulturelle sociologis opgave er at synliggøre de symbolske og sociomaterielle strukturers kraft, som præger vores liv. Dette forudsætter en erkendelse af 'kulturens autonomi', der på den ene side betyder, at en kultursociologisk analyse må begynde med en beskrivelse og analyse af netop meningsbærende symbolske strukturer. For det andet, at kulturen udgør en kausal kraft, som virker gennem det indre miljøes forståelse og håndtering heraf. De bliver forklarende, når vi forstår kultur som en aktiverende menings- og følelsesstruktur. Han nævner blandt andet romanlæsning som et eksempel på noget, som tilbyder et menings- og følelsesunivers. Dette er interessant i forhold til de unges beretninger om, hvordan de har fået deres viden og værdier gennem specifikke episodiske oplevelser. Dette knytter an til Bereiters vidensbegreb 'den episodiske viden', som er en vidensform, der kan trækkes frem og anvendes i relevante sammenhænge (Jf. 3.4.2). Ifølge Bereiter repræsenterer episodisk viden en stor intellektuel ressource, der i vid udstrækning går til spilde i skolens arbejde med kundskaber. Denne viden om, hvordan unges værdirationelle motiver kan skabes, kan bidrage til refleksioner om, hvordan man i vejlednings- og undervisningssammenhænge kan inddrage sanselige, narrative, billedlige fortællinger, som kan skabe følelses- og meningsstrukturer hos unge.

8.4. DET MÅLRATIONELLE EKSTRINSISKE MOTIV

Det målrationalle ekstrinsiske motiv vil sige, at den unge ser uddannelse og job som et middel til at kunne opnå en ydre personlig belønning i form af penge eller prestige. Denne definition tager afsæt i Webers målrationalle

idealtipe, som er kendetegnet ved, at aktøren bevidst kalkulerer mellem forskellige handlinger for at kunne opnå sit mål. I det målrationelle ekstrinsiske motiv er det penge og prestige, som er målet, og derfor adskiller den sig fra den bureaukratiske form, som Weber beskrev den til. Her var målet i en arbejdsmæssig sammenhæng, at aktøren dygtiggjorde sig med henblik på at kunne administrere de mål, som samfundet stillede op. Den økonomiske *rational choice*-tænkning, som præger uddannelses- og arbejdsmarkedspolitikken, har i nogen grad medført en økonomisk forkortet mål-middel-tænkning, hvor nytteværdien i de unges perspektiv skal udmøntes i en individuel belønning. Men som tidligere nævnt er der også unge, der taler om mål, som minder om den bureaukratiske form (jf. 8.3.3).

8.4.1. Penge og krævende jobs

De unge, som primært er orienteret mod det ekstrinsiske målrationelle motiv, har ønsker om lange uddannelser og velbetalte jobs. En af de unge er Emil:

Astronaut, læge eller måske en eller anden form for chef i et stort firma af en art er bare nogle få af de mange svært faglige uddannelser, jeg har villet være gennem mit liv. (...) Jeg har egentlig ikke tænkt rigtig over jobs, der ikke giver ordentlig løn. Det er bare, som om at det er så udelukket, at det simpelthen er spild af tid af tænke over. (...) Prestige og penge, det er det, jeg stræber efter. For mig er det ligegyldigt, hvor krævende jobbet er og på hvilken måde krævende. Pengene spiller dog den største rolle i mit karrierevalg. (Emil, essay, far ingeniør, mor KVU inden for økonomi)

Emil tænker primært på at tjene penge, og han siger direkte, at han aldrig har tænkt over jobs, som ikke fører til en ordentlig løn. Dette udgangspunkt står i direkte modsætning til andre elever, som nævner, at de aldrig har tænkt over, om et job fører til en god løn. Saga fortæller, at hendes tanker tager udgangspunkt i interesser *'og det er ikke pga. penge... jeg ved faktisk ikke helt, om man vil tjene mange penge på det. Når jeg tænker over det, har jeg aldrig tænkt over, hvor mange penge jeg vil tjene på det'* (essay). Saga viser her, at hendes motivation udspringer af det affektive intrinsiske interessemotiv. Omvendt nævner Emil, at de konsekvenser, som jobbet kan medføre i form af indhold og krav, er underordnet. Her nævner han, at det ikke betyder noget, at jobbet er krævende. Generelt ved de unge, at der er en sammenhæng mellem arbejdstid og dét at tjene mange penge og at det kan have andre omkostninger. Ligeledes ser de også en sammenhæng mellem det at tjene penge og at have lange uddannelser. Emra er en af de unge, som undrer sig over dette: *'Men hvorfor er det, at læger, ingeniører, advokater og alle de andre med store jobs kan tjene mange penge? Hvorfor skal det tage lang tid for at blive uddannet læge, ingeniør, advokat og alle de andre langvarige uddannelser?'* (Emra,

essay). Emra er også opmærksom på, at det ikke er nemt og hurtigt at gennemføre en af de – i hans optik - 'prestigefyldte' uddannelser. At akademiske uddannelser som læge, ingeniør og advokat bliver relateret til høje lønninger og prestige, peger tilbage til Archers pointe i 5.4.4, der omhandler professionernes positionering gennem blåstemplede færdigheder og høje lønninger.

Der ser ud til at være en stærk sammenhæng mellem dét, at forældre går op i penge, og om den unge selv ser penge som vigtigt. I den kvantitative undersøgelse fremgår det, at 52 % af de unge, som tror, deres forældre opfatter høj indkomst som vigtig, også selv opfatter det sådan. Blandt de unge, som tror, at deres forældre vægter interesse højest, er der blot 21 %, som selv angiver en god indtægt som væsentligt. Men der er også en tendens til, at unge, som taler om penge, kommer fra familier, som har jobs inden for den økonomiske eller tekniske branche, hvilket understøtter J. P. Thomsens konklusioner, der blev beskrevet i afsnit 6.3.3, som omhandlede forældrenes forventninger.

Der er også en meget tydelig tendens til, at drenge er mere optagede af muligheden for høj indtjening end piger, når der tales om en fremtidig uddannelse og job. Denne kønsforskel viser sig kvantitativt ved, at 47 % af drengene angiver, at de godt kan lide at 'man tjener mange penge' ved det job, de forestiller sig. Dette gælder blot for 28 % af pigerne¹⁶.

I fokusgruppeinterviewene sker det flere gange, at spørgsmålet om vigtigheden af penge kontra vigtigheden af interesse, bliver genstand for en diskussion mellem kønnene, som fx mellem Søren og Helene på Æblelundens Skole:

Helene: Jeg synes, pengene er sådan det mindste af det. Det skal være noget, man har lyst til, hvis man tænker; 'i virkeligheden kunne jeg godt tænke mig at blive konditor, for det er dét, jeg synes er sjovt.'

Søren: Sagde du, at penge var det mindste af det?! Det bliver meget svært, hvis du får ti kroner i timen. 'Bare det er hyggeligt!' (imiterer Helene)

Helene: Nej, men hvis man ikke tjener særlig meget, må det vel være sådan, det er. Fordi det er dét, man har lyst til. Hvis det er sådan, at man vil have mange penge og vil være advokat, og man synes, det er røvsygt, altså at man overhovedet ikke har lyst til det. Så må det være virkelig nederen!

I: Du er ikke helt enig, Søren?

Søren: Nej, selvfølgelig skal det også være fedt at komme på arbejde, ikk'? At det ikke bare er dødsens kedeligt, men man skal også kunne tjene gode penge. Det er vigtigt at få tjent nogle gode penge, så man kan forsørge éns familie, hvis man har eller får sådan én. Og at man lever godt.

¹⁶ Eleverne kunne sætte kryds ved op til tre værdier ud af 11, som de godt kan lide ved de jobs som de overvejer i fremtiden. Det at tjene mange penge rangerer samlet som nummer tre.

Flere piger har en tendens til – ligesom Helene – at være mest optaget af, at man skal være interesseret i sit job, hvilket kan være en forudsætning for overhovedet at få et arbejdsliv til at fungere. Flere drenge har en tendens til også at tænke på det økonomiske aspekt med den begrundelse, at man skal kunne forsøge sin familie, for som Søren siger, så er det *'vigtigt at få tjent nogle gode penge, så man kan forsørge éns familie'*. Det er uddannelse og det rette job, der skaber mulighed for en god økonomi, som er en forudsætning for at kunne leve et godt liv, hvor man kan forsørge sin familie og købe nødvendige materielle goder og oplevelser.

Langt færre piger nævner eksplicit forsørgerrollen. Til gengæld fremhæver nogle piger, at hvis man går for meget op i at tjene penge, så vil det netop gå ud over den omsorg, man kan yde familien. Saga, der som ovenfor nævnt aldrig har tænkt på penge, mener også, at det vil være tidskrævende at skulle tjene mange penge, og hvis *'man bruger alt sin tid på et arbejde, vil man slet ikke have tid til sin familie'* (Saga, essay), og i så fald tror hun, man bliver ulykkelig.

Søren er tydeligt præget af de kønsrollemæssige mønstre, som er tilstede i hans eget hjem. Søren fortæller, at hans far tjener en del flere penge end hans mor, men til gengæld er det hans indtryk, at faren ikke er glad for sit job, og Søren *'kan godt forstå, at han tænker: 'Åh, kill me! Nu skal jeg på arbejde!'*. Omvendt føler hans mor, *'at det er fedt at komme på arbejde'* (Søren, FG).

For unge, som primært er drevet af det *målrationalle ekstrinsiske* motiv fylder det *affektive egoistiske* motiv meget lidt. Dvs. at hverken uddannelse eller arbejde bliver talt frem som en mulighed for at kunne dyrke en faglig interesse. Som Emil nævnte ovenfor, så er det ikke så vigtigt, hvad arbejdet kræver, bare han tjener gode penge. Det er en gennemgående opfattelse blandt de unge, at det ikke er en dans på roser at skulle tage en lang uddannelse og at skulle varetage et velbetalt job, og der er opmærksomhed på, at det kan få konsekvenser for familielivet. Her taler flere om en opdeling mellem arbejdsliv og fritidsliv, hvor de er optaget af vigtigheden af at skabe en balance. Stort set alle de unge skriver i deres essays, at de stifter familie og får børn. I både interviewene og i deres essays giver flere elever udtryk for, at det er vigtigt, at man har tid til at være sammen med sin familie, og nogle efterlyser konkret, at det er vigtigt med faste arbejdstider (8-16). Flere unge associerer til deres egne forældre, når de fortæller, hvordan man bør adskille arbejdsliv og fritid. En af de unge, der gør det, er Agnes, som oplever, at moderen dog kommer hjem i ordentlig tid, men at hun ofte har arbejde med hjem og derfor ikke er særlig meget mentalt til stede:

Min mor kommer normalt hjem ved fire-fem-tiden. Men så tager hun arbejdet med hjem, og så sidder hun og arbejder til kl. 10 om aftenen, og man kan slet ikke

snakke med hende, for hun er helt optaget af sit arbejde. Det synes jeg ikke man skal. (Agnes, FG)

Det er primært et hensyn til familien, der gør, at Agnes og andre unge gerne vil have adskilt arbejde og fritid. Denne adskillelse mellem arbejdsliv og fritid kan hænge sammen med, at unge spejler sig i forældrenes (mindre eksemplariske) adfærd. Dette skaber associationer til Dahls beskrivelse af familietypen '*Den demokratiske-individualistiske*', som er overrepræsenteret af højtuddannede forældre, hvor prioritering af arbejdet får den konsekvens, at de følelsesmæssige bånd mellem børn og forældre bliver svagere. Dette fører til mindre trivsel og følelse af autonomi blandt de unge (jf. 3.3.4). Men for denne gruppe af unge kan ønsket om en afgrænsning mellem arbejde og fritid også være et tegn på, at de i højere grad ser jobbet som et lønarbejde og ikke som en mulighed for selvudfoldelse/at dyrke interesser. Flere af de unge, som vil tjene mange penge, fortæller også om, at de skal bruges til at gøre fritiden fornøjelig, og nogle taler sågar om, at de gerne vil have mange penge, når de bliver gamle, så de kan komme ud og rejse. Denne adskillelse mellem arbejdsliv og fritid hænger fint sammen med det målrationalle ekstrinsiske motiv. Dog er det dilemmafyldt, at fritiden er knap, når man er nødt til at arbejde meget, når man skal varetage et velbetalt job.

8.4.2. Succes og prestige

Et andet mål, som den målrationalle ekstrinsiske idealhandletype orienterer sig mod, er prestige og succes. De unge signalerer både bevidst eller ubevidst, at typen af uddannelse og job er med til at definere ens samfundsmæssige position. Dette stemmer særdeles overens med de af Diane Reays analyser, som beskæftiger sig med forholdet mellem uddannelse og socialklasser, hvor det lader til at være universelt for alle vestlige lande, at uddannelse i dag ses som den væsentligste markør til at definere socialklasser (Reay, 2001). Dette pointeres på lignende vis af Bourdieu, som hævder, at eksamenstitler udfylder samme funktion, som adelige titler gjorde i feudalsamfundet. Det, at jobfunktioner nu kræver blåstemplede færdigheder (jf. afsnit 5.4.4), bidrager til at opretholde strukturen i magtfordelingen ved fortsat at tildele titler. Samtidig legitimeres det gennem retfærdighed og meritokrati, selvom det reelt fordeles skævt til fordel for agenter med en stærk kulturel kapital (Bourdieu, 1990a).

Miro fortæller meget direkte, hvordan uddannelse og arbejde er med til at tildele positioner:

Det (ens uddannelse) viser lidt hvem man er. Arbejde definerer jo én lidt, hvad man har valgt. At være en af dem, der står bag kassen i et supermarked eller bor i en papkasse, det siger vores lærer tit - det er ikke sjovt at være der. Hvis man selv har valgt det, okay, men jeg er ikke en af dem! Det er ikke noget dårligt jo, det kan man jo sagtens vælge, men jeg tror ikke, jeg vil gøre sådan (Miro, ottende klasse).

Miro fortæller, at lærerne hele tiden gør dem opmærksomme på, at det ikke er sjovt, hvis man er nødt til at nøjes med et ufaglært job, eller hvis man ikke kan bo ordentligt. Miro fremhæver, at det ikke er, fordi han vil dømme folk, som vælger det, men han hentyder samtidig til, at det er et individuelt ansvar, hvis man ender sådan. Citatet illustrerer, hvordan uddannelsesdiskursen bliver talt frem gennem læreren, som er med til at skabe konsensus om, at uddannelse er vigtigt, og at man selv har ansvarlig for ens fremtid (symbolsk vold).

Udover at ufaglærte jobs bliver talt frem som havende dårlige lønvilkår og usikre ansættelser, så tales det også frem, at sådanne jobs er med til at definere, at man er en person, som ikke *er i udvikling*. Der er en udpræget tendens til, at de unge nævner jobbet 'kasseekspedient' som et billede på et ikke-prestige fyldt job. For de unge handler dette ikke om, at de arbejdsopgaver, som kasseekspedienten har, kan være kedelige eller hårde, men at det er et job, der signalerer, at man ikke er kommet 'videre'. Det illustreres i dette eksempel:

(Kassedame er) lidt - lige som McDonald's - for folk, der ikke rigtig er kommet videre. Med mindre man bruger det som et fritidsarbejde, når man er en på vores alder. Men hvis man arbejder i Netto og sidder ved kassen som, lad os sige 40-årig, det er sådan lidt (...) man er gået lidt i stå. (Kevin, FG)

Mange unge nævner, ligesom Kevin, at kasseekspedient er et godt fritidsjob, men hvis man er voksen, vil det signalere mangel på udvikling. Dette kan ses som et tegn på, at unge er opmærksomme på at holde sig i gang for at kunne være fleksible (Jf. Sennett 3.3.2), men det kan også ses som et tegn på, at unge gerne vil ses som succesfulde.

Forholdsvist mange unge taler om, at de gerne vil have succes. Dette kommer til udtryk på flere måder. For det første er unge bemærkelsesværdigt optagede af karakterer, ikke kun fordi det kan give dem adgang til uddannelser, men i de unges essays tales der også om karakterer som tegn på succes og som noget, der bidrager til lykkefølelse og livskvalitet (Pless, Juul og Katznelson, 2016). Dette empiriske fokus på præstationer blandt eleverne er et perspektiv, der også viser sig i række andre undersøgelser om unge og uddannelse (Hegna, Ødegård og Strandbu, 2013; Låftman, Almquist og Östberg, 2013; Sørensen *m.fl.*, 2013; Pless *m.fl.*, 2015).

På samme måde taler flere unge også om, at succes skaber glæde og lykke, og talen om succes er altid forbundet med job eller uddannelse. Det illustreres af Emra og Ahmad:

I mit liv vil jeg gerne opnå succes. Jeg vil gerne have, at jeg bliver glad ved at opnå succes (...) Alt i alt vil jeg gerne have succes. Succes kan jeg opnå ved bl.a. at blive advokat, blive gift med en dame, som har langt hår og har en god uddannelse (Emra, essay).

Men hvorfor skal man have succes? Handler livet ikke bare om at være lykkelig? (...) Det mener jeg, at det gør. Men jeg mener også, at det bare vil være en lille del

af det at være succesfuld (...) Fx kan det være, at jeg altid har villet være læge, så skal jeg selvfølgelig arbejde for at opnå mit mål. Man skal ikke tro, at succes automatisk falder over en, man skal selv arbejde for at opnå det (Ahmad, essay).

For nogle grupper af unge bliver bare dét at kunne gennemføre en uddannelse talt frem som 'succesfuldt'. Særligt elever, som kommer fra en uddannelsesfremmed baggrund, giver udtryk for, at dét at gennemføre en uddannelse er vigtigt for dem, da de gerne vil vise omgivelserne, at de kan blive til 'noget'. Et eksempel på dette er Stephanie, som skriver i sit essay:

Mit mål er at komme i gymnasiet, fordi jeg vil gerne bryde den sociale arv og have et godt liv. Jeg vil gerne læse videre på et højt fagligt niveau. Det er ikke for at få prestige, men jeg vil virkelig gerne blive til noget. Jeg vil gerne have den røde hue og gøre min mor stolt af mig. (Stephanie, essay)

Stephanie (mor er sosu-hjælper og far er ufaglært) fortæller, at det er vigtigt for hende at bryde den sociale arv og gøre sin mor stolt. Og hun fremhæver gymnasiet og et 'højt fagligt niveau' som adgangsbilletten hertil. Selvom Stephanies fortælling også handler om at 'få et godt liv', så knytter det også an til bredere forestillinger om uddannelse som det, der definerer, om man kan 'blive til noget' – og for overhovedet at opleve sig som en del af en 'normalitet'. I forskningsprojekterne 'Ung og ordblind' og 'Unge på kanten' fortæller lidt ældre unge, som ikke har magtet at gennemføre en ungdomsuddannelse, at deres ønsker om at få uddannelse i høj grad handler om at kunne være en del af et uddannelsesfællesskab, da man som ung uden uddannelse kan føle sig marginaliseret (Juul, Brahe og Hansen, 2014, s. 126; Katznelson, Jørgensen og Sørensen, 2015).

Nogle af de elever, som oplever sig selv som fagligt svage, er usikre på, om de kan leve op til egne og omgivelsernes forventninger til faglige præstationer og oplever det klart som et pres at skulle gennemføre en uddannelse. Mita (jf. kapitel 5) drømmer, lettere presset af sine forældre (som selv er ufaglærte og uden for arbejdsmarkedet), om en god uddannelse, men er bange for, at hun ikke kan klare det og ser det derfor som noget, der skal overstås:

Nogle gange orker jeg ikke skolen, men jeg bliver nødt til det, for det handler om fremtiden (...) Det (uddannelse) er noget, der skal overstås, for jeg er bange for, at jeg ikke bliver det, som jeg gerne vil være. (...) Fx hvis jeg ikke klarer mig godt eller dropper ud. Men hvis jeg vil, så kan jeg. (Mita, 8. klasse)

Mita nævner afslutningsvis: 'hvis jeg vil, så kan jeg' og fremhæver her en individualiseret opfattelse af vejen til succes. Andre unge, som kæmper med det faglige indhold i skolen, fortæller, hvordan de ønsker, at deres dårlige oplevelser med skolen forandrer sig i overgangen til ungdomsuddannelserne. Liva fortæller i sin fremtidsstil om, hvordan hun forestiller sig dét at afslutte folkeskolen som et vendepunkt i sit liv:

Jeg var aldrig den bedste i folkeskolen. Jeg var altid den, som fik de dårligste karakterer. Jeg følte mig ikke andet end værdiløs. Jeg glædede mig mere end noget andet til at komme ud af folkeskolen. Jeg var bare ikke så meget for at være i folkeskolen. Jeg kunne huske, at jeg kom hjem hver dag, trættede end nogensinde. Jeg lavede næsten intet andet end at ligge i min seng. Jeg fik næsten helt ondt af mig selv. (...) Da jeg så gik i ottende klasse, indså jeg virkelig, at jeg snart skulle komme videre i mit liv, og at jeg snart skulle beslutte en uddannelse. Jeg følte et stort pres på mig, fordi jeg følte mig ikke klar endnu eller klog nok til at komme videre. (...) Jeg skulle simpelthen tage mig sammen. Jeg ville smide min dovenskab væk. Det var som at starte et helt nyt kapitel i mit liv. (Liva, essay)

Livas fortælling kan ses som et eksempel på, hvordan faglige udfordringer for mange unge kobles til oplevelser af at være 'værdiløs' og 'udenfor' (jf. Pless, 2009). Men selvom skolelivet for Liva er forbundet med nederlag, ser hun ikke andre veje frem end uddannelse. Det er gennem uddannelse og bedre faglige præstationer, at hun vil kunne ændre dette. Og i Livas selvforståelse handler det i høj grad om at smide sin 'dovenskab' væk. Liva har dog stadig en forestilling om, at hun får en uddannelse. Omvendt er der også unge i denne gruppe af skoletrætte, som mere eller mindre fremstår som opgivende over for tanken om uddannelse og heller ikke viser engagement inden for andre interesseområder (som beskrevet i afsnit 7.3.5). Ifølge Reay tvinger den stigende præstationsorientering i uddannelsessystemet de unge ind i et værdihierarki, som får konsekvenser for de unges faglige præstationer og selvtillid (Reay, 2006; Sørensen *m.fl.*, 2013). Når dette bliver kombineret med stigende individualisering både samfundsmæssigt og i uddannelsessystemet, så får de unge ikke andre muligheder for at forklare og forstå deres udfordringer end ved at give sig selv ansvaret. (Illeris *m.fl.*, 2009; Pless, 2009; Görlich, 2016). Diskussionen om risikoen ved marginalisering af unge, som ikke lever op til standardidealene i uddannelsessammenhænge, knytter an til et mere generelt senmoderne perspektiv vedrørende individualisering (jf. teoriafsnit 3.3.1). Men det rører også ved diskussionen om, hvorvidt og i hvor høj grad uddannelsespolitikken og konkrete styringsredskaber er med til at skabe disse senmoderne 'tendenser' (jf. afsnit 5.6.1). I afsnit 7.3.4 viste jeg et eksempel på, hvordan uddannelsesparathedsvurderinger (UPV) som styringsredskab kan være med til at marginalisere unge. Dette knytter an til afsnit 5.6.3, som peger på, at uddannelsespolitikken har ændret syn på lighed, hvor det ikke længere er målet at skabe lighed med henblik på at inkludere og undgå socialdifferentiering, men at det i højere grad er et mål at skabe 'retfærdige' muligheder, hvor det er op til den enkelte at udnytte sine evner med udgangspunkt i de krav og rammer, der bliver stillet. Ovenstående viser netop, hvordan unge oplever at en risiko for marginalisering, hvis ikke de lever op til kravet om uddannelse.

Succes gennem uddannelse behøver derfor ikke kun at handle om at ville positionere sig i forhold til andre, men også om at undgå fiasko. Dette peger

tilbage til Archers karakteristik af uddannelsens rolle for mikroaktørerne i inflationsfasen. Her ændrede uddannelse sig fra at være en mulighed, som kunne give den enkelte sociale fordele til at være en uundgåelig faktor for at undgå sociale ulemper (jf. afsnit 5.5.3). Bauman peger på, at unges utrættelige søgen efter tegn på succes skyldes den stigende individualisering, hvor det er et individuelt ansvar, at livet ikke ender med en fiasko. Dette kan dog føre til stress og en følelse af utilstrækkelighed (Jacobsen i Bauman, 2009, s. 31). Flere nyere undersøgelser peger også på, at stress er et udbredt fænomen blandt unge i uddannelsessystemet (fx Nielsen og Lagermann, 2017; Katznelson og Louw, 2018). Louw og Katznelson peger dog på, at dette ikke er entydigt, da mange unge også trives i uddannelse og stiller spørgsmål ved, om stress i nogen grad er blevet et diskursivt fænomen.

Denne individualisering skal dog ikke kun ses som et samfundsmæssigt vilkår, men kan også være et produkt af uddannelsespolitiske tendenser – eller i hvert fald forstærket heraf. Som beskrevet i afsnit 5.6.1 har den danske uddannelsespolitik i kølvandet på den transnationale dagsorden indført en lang række evalueringsredskaber, som måler og sammenligner unges præstationer i folkeskolen, hvilket er med til at sætte fokus på præstationer.

8.4.3. Overvejelser om jobsikkerhed

Når man som ung er drevet af et *målrationalt ekstrinsisk* motiv kunne det være nærliggende at forestille sig, at de unge også her tænker målrationalt i forhold til hvilke brancher, der er størst jobsikkerhed og dermed mulighed for økonomisk afkast. Men spørges de unge til, hvorvidt bekymring for arbejdsløshed har betydning for overvejelser om konkrete uddannelser, er det ikke noget, som fylder hos de unge. Dette er i øvrigt uafhængigt af, hvilke uddannelsesmotiver, de unge er drevet af, og gælder således også for unge, som primært er drevet af værdirationelle eller affektive motiver. De bekymringer, der måtte være, handler om, hvorvidt man kan gennemføre en uddannelse, få adgang til den ønskede uddannelse eller leve op til egne forventninger, som beskrevet i forrige afsnit. Overvejelser i forhold til om en konkret uddannelse kan give risiko for arbejdsløshed, er ikke noget, de unge tænker på. Det kan der være flere årsager til.

For det *første* kan det skyldes, at unge har en begrænset viden om arbejdsmarkedet, og at deres forestillinger derfor stadig er uklare og diffuse. Luna (jf. kapitel 4) er en af dem, som har fået idéen til sin fremtidige uddannelse – dog en mere atypisk uddannelse - gennem medierne. Hun havde i tiende klasse en klar forestilling om at skulle læse musikterapi, men på trods af at faget er smalt, har hun ikke tænkt over, om uddannelsen giver jobsikkerhed.

Jeg tænker ikke så meget over det, men jeg tænker også, at i forhold til musikterapi er der ikke noget problem med at blive arbejdsløs, for det er noget med at hjælpe psykotiske børn, og via DR- dokumentar har jeg hørt, at det stiger med, at der kommer flere børn ind på psykiatrien, så jeg er ikke så bange for det (Luna, tiende klasse).

I interviewsituationen ræsonnerer Luna sig frem til, at hvis der er mange børn med psykiske problemer, så må der også være brug for mange musikterapeuter. Hun er dog uvidende om, at branchens størrelse også er påvirket af andre faktorer, såsom økonomiske bevillinger.

Et *andet* argument, som de unge temmelig ofte anvender, er, at de ikke bekymrer sig om risiko for arbejdsløshed, fordi de mener, at en opfyldelse af fremtidsdrømmen blot er et spørgsmål om at yde sit bedste og brænde nok for det. Ellen siger, at hun *'har det sådan, at hvis der er noget, som jeg vil, så vil jeg give mig 100%, og så skal jeg nok klare mig, selvom der ikke behøves mange inden for det fag'* (Ellen, tiende klasse). Den samme indstilling har Leila, som slår fast, at *'det SKAL altså bare lykkes for mig, jamen altså, hvorfor tage en uddannelse, man ikke er så glad for, men fordi der er en god chance for at få et job, når man kan tage en uddannelse, man 100% er tilfreds med'* (Leila, 1.g). Leila mener, at man som ung har alle muligheder for selv at vælge en uddannelse, så derfor skal man også gå efter det, man drømmer om at lave (affektivt intrinsisk interessemotiv). Ellen og Leilas udsagn kan ses som en opfattelse af, at uddannelses- og erhvervsvejene er et individuelt ansvar, men det fremstår også for dem, som om mulighederne er åbne for alle.

En *tredje* årsag til, at de unge ikke bekymrer sig om jobsikkerhed, kan hænge sammen med, at et egentlig erhvervsvalg for hovedparten af de unge ligger nogle år ude i fremtiden. Dette giver Leila også udtryk for, da hun bliver spurgt om, hvorvidt bekymringer om ledighed er noget, hun tænker over i forbindelse med uddannelsesvalget: *'i øjeblikket er der ikke noget, jeg er bekymret over nej, men hvem ved, hvor jeg måske er om 4-5 år.'* (Leila, 1.g). I Baumans perspektiv kan dette være et udtryk for, at unge forholder sig til *'øjeblikkets tyranni'*, som betyder, at de handler ud fra, hvad der lige nu og her vurderes som bedst. Her skal et valg ikke træffes ud fra langsigtet planlægning, som er værdiløs, idet arbejdsmarkedets udvikling er uforudsigelig og foranderlig (jf. afsnit 3.3.2). Dette kan være en forklaring på, at unge i denne alder ikke er optagede af mangel på praktikpladser i deres valgovervejelser. Det er ofte først noget, de unge giver opmærksomhed, i det øjeblik det bliver aktuelt. Eksempelvis i Linus' (afsnit 4.9) tilfælde, hvor han først i sidste øjeblik droppede tanken om erhvervsuddannelsen, hvor usikkerheden omkring den geografiske beliggenhed af en kommende praktikplads skabte usikkerhed. Muligheden for praktikplads var også noget, der blev talt om hjemme hos Jesper (afsnit 4.1), da han valgte at søge ind på mureruddannelsen. Men hans forældre var ikke

bekymrede, da de havde *'set (red. i TV), at der mangler masser murere'* (Jesper, grundforløb).

8.4.4. Målrationalt fokus kan demotivere¹⁷

En konsekvens af et stærkt målrationalt ekstrinsisk motivation kan være, at fokus på uddannelsesprocessen og dét, at fordybe sig i læreprocesserne bliver mere sekundært. Selvom de unge tillægger det at få en uddannelse en høj værdi, er dette langt fra altid forbundet med, at de unge tillægger selve uddannelsesprocessen samme værdi. Emra var en af de unge, som overfor talte om, at han gerne ville opnå succes gennem uddannelse, men han synes samtidig, at uddannelsesprocessen fylder for meget:

Jeg undrer mig over, hvorfor det er så hårdt at blive uddannet til noget (...) Hvorfor skal man gå i skole/læse til sin uddannelse i så lang tid? Kan man ikke bare klare det hele på kort tid? (...) Jeg synes, at det burde være lettere at blive uddannet til noget. Jeg synes ikke, at man skal være på et universitet i mange år efter folkeskole og gymnasiet. (Emra, essay)

Selvom Emra drømmer om succes og ser uddannelsen som vejen hertil, er hans beskrivelse af sit uddannelsesforløb præget af et markant fravær af overvejelser over, hvad det mere konkret indebærer. Det er nok forventeligt på dette tidspunkt i de unges liv, at mulige fremtidsdrømme og scenarier ikke altid kobles tæt til overvejelser om, hvad det indebærer af uddannelseskrav og indsatser. Men det er det bemærkelsesmæssigt, hvor mange elever, der har drømme om lange uddannelser (og de jobmuligheder, der følger heraf), men som ikke beskriver uddannelsesprocessen eller forestillingen herom som noget, der er forbundet med glæde og interesse, men nærmere noget, der skal overstås.

For nogle unge synes dette at handle om, at de er trætte af at gå i skole, og udsigten til endnu flere år i uddannelsessystemet kan derfor synes uoverskuelig. Men opfattelsen af uddannelse som noget, der skal overstås, er ikke noget, som kun omfatter elever, der kæmper med faglige udfordringer og skoletræthed (som Emra ovenfor). Der er også elever, som præsterer godt i skolen, der taler om, at de gerne vil have det hele overstået og komme ud på arbejdsmarkedet eller sågar kunne slappe af efterfølgende:

Tobias: (...) Jeg glæder mig til at komme ud på en arbejdsplads og få et arbejde og alt sådan noget, ikk'? Men uddannelse og sådan noget, det har jeg lidt sådan tjep, tjep.

Interviewer: Det er sådan lidt mere noget, der skal overstås...?

¹⁷ Afsnittet bygger videre på analyser fra (Pless, Juul og Katznelson, 2016)

Tobias: Ja, det tror jeg. (Tobias, FG)

Jeg er sådan lidt mere, jeg vil gerne have det overstået så hurtigt som muligt, så jeg kan have fri og nyde det bagefter. Og når jeg så måske er færdig med alt det, så kunne holde lidt pause. Men jeg har tænkt mig at køre det... Det skal bare være færdigt! (Oliver, FG)

Det at se uddannelse som noget, der skal overstås, ses i højere grad blandt drengene end pigerne, hvilket kan skyldes tre faktorer: 1) at drenge i højere grad end piger er drevet af det målrationalle ekstrinsiske motiv, som vist tidligere i afsnittet. 2) at drenge generelt er mere orienterede mod arbejdsmarkedet (Hutters, Nielsen og Pless, 2013). 3) at det er mere legalt at sige, at man ikke at 'gider skolen' som dreng, hvilket kan hænge sammen med, at 'omverdenen' (fx forældre og skole) ofte har forskellige forventninger til piger og drenge i relation til uddannelse (Nordberg, 2008, 2010).

8.5. DET TILHØRSORIENTEREDE MOTIV

Det tilhørsorienterede motiv vil sige, at uddannelse skal give en følelse af at høre til i et fællesskab. Motivet trækker primært på Webers affektive idealhandling, da det at høre til, er en følelse, men trækker også på den traditionelle idealhandletyper. Dette motiv adskiller sig fra de andre idealtyper ved primært at være ubevidst.

I dette afsnit vil der blive beskrevet to forskellige overvejelser om tilhør. Den første handler om, hvorvidt man føler, man passer ind på en given uddannelse, som er bestemt af habituelle præferencer. I dette tilfælde tager følelsen udgangspunkt i den traditionelle idealhandletype, da følelserne kan ses som værende forbundet med elevens habitus. Det andet motiv omhandler følelser, som er forbundet med det at ville være en del af et særligt fællesskab, som unge forsøger at definere sig selv ud fra. Dette perspektiv trækker på den affektive idealhandletype. Som det vil vise sig i analysen lægger det sig også op ad det målrationalle ekstrinsiske motiv, idet de fællesskaber som unge tiltrækkes af ses som succesfulde.

8.5.1. 'Stx er bare mere mig'

Den første version af det tilhørsorienterede motiv tager udgangspunkt i Webers traditionelle idealhandletype, idet de unges orienteringer skal ses som et produkt af deres habitus.

For nogle elever er uddannelsesvalget ukompliceret, fordi valget bygger på en fornemmelse af, hvor de hører hjemme. Det gælder for en del af de unge, som

har en 'ubekymret valgproces' (jf. afsnit 4.1). Det gjaldt blandt andet for Jesper, som valgte at blive murer. Mange i hans familie er håndværkere og hans mor arbejder på en teknisk skole. Jespers far har også forbindelser i håndværksbranchen og skaffede herigennem en erhvervspraktikplads, som var afsættet for at Jesper besluttede sig for murerfaget. Jespers valg blev i indledningen til kapitel 6 forklaret ud fra Bourdieus begreb om praktisk sans. Jesper havde en implicit forståelse af, at hvad murerfaget var for noget, og han kunne hurtigt fornemme, at det passede til ham. Det har efterfølgende også vist sig, at han har det som 'en fisk i vandet' på uddannelsen. Et andet eksempel er Fiona, som legitimerede sit valg med udsagnet: 'stx er bare mere mig'. Begge Fionas forældre og hendes storesøster har gået på stx og forældrene har længerevarende uddannelser. Selvom der ikke tales meget om uddannelse i hjemmet, og forældrene ikke siger hvad, de råder Fiona til, så har hun en implicit forståelse af, hvad gymnasiet er for en størrelse. Fiona oplever ligesom Jesper, at hun passer perfekt ind på den uddannelse, hun har valgt.

I forbindelse med introduktionsbesøg eller uddannelsessamarbejde er mange unge optaget af, om de passer ind eller netop ikke gør (se også Pless, Juul og Katznelson, 2016, s. 109). Efter et undervisningssamarbejde med htx, er Bertram blevet overbevist om, at uddannelsen ikke er noget, han er tiltrukket af. Det skyldes dels manglende 'interesse' for fagene, men også hvordan han ser sig selv i forhold til de andre elever:

De var meget flinke, sådan. Størstedelen var drenge. Det var meget sådan fysiknørder - eller hvad man siger. Det var ikke sådan nogle, ligesom på film, der går på stranden, med dejlige damer og sådan noget (...) Jeg ved ikke, om det skræmmer mig, men det kommer an på, hvad for en type man er. Hvis man godt kan lide fysik, så er det jo det perfekte, men hvis man er sådan lidt, elsker fodbold og hader fysik, så skal man nok ikke starte derude, tror jeg. Jeg ville nok ikke starte derude! (Bertram, mor folkeskolelærer, far arkitekt)

Bertram giver udtryk for, at han ikke er interesseret i fysik og fortæller samtidig, at han ikke kan se sig selv som en 'fysiknørd', men nærmere som en 'fodbold drenge' med tilhørende dametække. Bertrams interesser og orienteringer kan skyldes hans habituelle præferencer, som gør, at han fornemmer, at han ikke vil passe ind.

Elevernes valgproces har således tæt sammenhæng med identitetsmæssige spørgsmål og refleksioner over, hvem er jeg, og hvor passer jeg ind. Diane Reay beskriver med reference til Bourdieu og Lawler, hvordan unge fra arbejderklassen pga. kravet om uddannelsesmobilitet kan befinde sig i et 'gap between being and seeming', altså mellem hvem man *er* og hvordan man gerne vil *fremstå*. Hvor valget af gymnasiet for middelklassen (eksempelvis Bertram) mere handler om at '*finde sig selv*', så handler valget for arbejderklassen, ifølge Reay, mere om en kamp om at opnå samhørighed med de andre,

ved at udnytte sine potentialer, men samtidig opretholde en følelse af et autentisk jeg, dvs. ikke at miste sig selv. Ofte er arbejderklassens unge båret af en stræben efter at blive som andre frem for at acceptere sig selv i forhold til uddannelse. Her kan de unge bliver afkrævet en vanskelig transition, som identitetsmæssigt kan give dem en oplevelse af at være splittet mellem at være og at give indtryk af at være (Reay, 2001).

En af de elever, som befinder sig i denne udfordrende proces, er Luna, der har haft en 'tvivlende valgproces' (jf. afsnit 4.3). På den ene side mener hun, at hun passer bedst ind på en erhvervsskole, hvilket også stemmer overens med hendes baggrund, hvor begge forældre er håndværkere. Men på den anden side har hun en impressionistisk fornemmelse af, at gymnasiet kan være noget for hende. Hun giver også udtryk for at have 'nørdede' interesser inden for litteratur og musik. Dog identificerer Luna sig mest med dem fra sin klasse, som har valgt en erhvervsuddannelse:

Jeg ved jo at Aksel, ham kender jeg rimelig godt. Han siger ikke så meget i klassen, og han skal jo på en erhvervsuddannelse. Nu siger jeg ikke, at alle er ligesom Aksel, overhovedet. Men jeg tænker lidt, at de folk, som vælger en eud, er lidt mindre... du ved kloghed... eller kan man sige det? Det er ikke fordi de er dumme, men der er måske flere klogere og flittigere i klassen. Sidste år var der mange idioter, der bare sagde svarene uden at række fingeren op og jeg er jo lidt stille ligesom Aksel, ikke fordi jeg gider vælge en eud. Jeg tror bare de fleste, som vælger en eud er mere stille og har brug for at komme ud. Og jeg ved godt, at jeg lige har sagt, at jeg er lidt mere stille, men jeg gider bare ikke det der erhvervsting.

Luna er meget stille og hader folk, som fører sig frem og styrer. Hun oplever at dem, som vælger en eud er stille ligesom hende selv, men alligevel vil hun hellere i gymnasiet. På samme måde har hun også en forestilling om, at eud-elever er meget løse i tøjet, selvom hun også selv går i løst tøj. Luna fortæller i interviewet, at hun opfatter sig selv som anderledes, men at hun ikke vil lave om på sig selv ved at gå op i de samme ting som andre piger. Luna er tydeligvis i konflikt med sig selv om, hvorvidt hun kan vælge gymnasiet, selvom hun ikke er ligesom de andre, der vælger stx. Omvendt vil Luna gerne have en gymnasial uddannelse, da hun fornemmer at det indholdsmæssigt vil være noget for hende, og hun ser sig selv som 'klogere og flittigere' end dem, der vælger en erhvervsuddannelse. Lige inden Luna starter i gymnasiet taler hun om, at hun bekymret for, hvordan det vil være at starte på gymnasiet, men hendes bekymringer drejer sig ikke om det faglige, men mere om hvorvidt hun vil passe ind socialt samt uvisheden om, hvad hun går ind til. Hun fortæller, at dog vil afprøve gymnasiet, og ellers vil hun bare springe fra og vælge en eud. Lunas fortælling viser hvordan det at høre til er væsentligt og står særligt centralt i hendes valgovervejelser. Men det viser også, hvordan det at kunne udnytte sine potentialer har betydning for valget.

8.5.2. At være en del af en kulturel fortælling

Den kulturelle fortælling om en særlig uddannelse kan også have betydning for unges valgovervejelser. Her har det betydning i hvilke kredse man befinder sig, hvor både familiebaggrund og tilhørsgruppe spiller en rolle, men i høj grad også hvilken fortælling, som dominerer i det geografiske område, man kommer fra. Generelt spiller 'fortællingen om gymnasiet' en særlig rolle i mange ungdomsmiljøer, hvilket tiltrækker de unge til at blive del af dette. Den samme rolle har fortællingen om efterskoler i nogle områder, hvor fællesskabet bliver talt frem som noget særligt magisk, man gerne vil prøve at være en del af. Det gælder særlig i Jylland og på Fyn, og fylder mindre i hovedstadsområdet. Disse motiver om valg af efterskole kan læses i andre empiriske undersøgelser (Oettingen, 2011; Juul, 2014; Juul, Brahe og Hansen, 2014). Fortællingen om efterskolefællesskabet er også noget som kommer til udtryk i denne undersøgelse, men ikke så markant, hvilket sandsynligvis skyldes, at empirien er indsamlet i Region Hovedstaden.

I forhold til stx er der en stærk fortælling om, at det er 'de tre bedste år i ens liv', hvor særligt 'venskaber for livet' er noget, der bliver fremhævet. Leila har i interviewet i niende klasse udvalgt det billede, som for hende bedst symboliserer den forestilling, hun har om stx, som er den uddannelse, hun har søgt ind på:

På det her billede er der en masse elever, der har hænderne på hinanden, jeg synes, det symboliserer et tæt bånd. De har lavet en cirkel, hvor de smiler og er glade. Ud over lektier, så har jeg hørt, at der intet er som gymnasievenner. Man har et godt bånd med hinanden. Det er nogle helt andre mennesker, fordi man er på samme niveau, så man kan bedre forstå hinanden. (Leila, niende klasse)

Ligesom Leila fortæller, er der en del andre unge, som i deres forestillede fremtid (essays) ser tilbage på gymnasietiden som en sjov tid, hvor de blandt andet etablerede venskaber. De samme unge beretter sideløbende om, at de har hørt, at gymnasiet er hårdt rent fagligt, men som noget man nok skal komme igennem, hvis man arbejder hårdt. Leila fortæller, at hun *'nok skal komme til at klare det, for der er så mange unge, der har været igennem det'*. Hun fortæller, at *'det bliver talt, som om det virkeligt er et fængsel - ikke fængsel, men det er meget disciplineret. Jeg er jo meget for det, men holdop som de beskriver det'*. Leilas fortælling om gymnasiet har nærmest en eventyrlig karakter, som en prøvelse hun ser frem til (for hun er jo selv 'meget for det'), men samtidig er der udsigt til at få venner for livet, som hun kan gennemgå prøvelserne sammen med. Det samme fortæller Ellen om stx:

Jeg tror, der er mange elever på et gymnasium og at det bliver virkelig sjovt at møde nye mennesker og blive venner med dem, men jeg tror samtidig også at det bliver hårdt, at gå på gymnasiet med alle de lektier. Jeg tror også man skal tage det ekstremt seriøst, fordi man skal tænke på sin fremtid og ens uddannelse betyder virkelig meget for ens fremtid. (Ellen, niende klasse)

Ellen taler ligesom Leila frem at man får venner på gymnasiet og at det samtidig er hårdt. Men hun får også fremhævet at det er en nødvendighed at være seriøs da det gælder fremtiden. De to piger skaber i lighed med mange andre en fortælling om gymnasiet for unge som er seriøse, hårdtarbejdende og gerne vil sikre deres fremtid. En karakteristik som de også fremhæver ved sig selv. Men samtidig er der også en stærk fortælling om fællesskabet.

Selvom de unge er optaget af fællesskabet, er de ikke orienteret mod, hvad bestemte venner gør. Faktisk fremhæver mange, at de ikke vil lade sig diktere af hvad vennerne gør. Emil siger, at han helst vil *'vælge et sted, hvor mine venner IKKE er. Fordi jeg gerne vil prøve noget nyt, ikke være sammen med de samme, man har været sammen i 10 år'* (Emil, FG). Selvom fællesskabet på ungdomsuddannelsen fylder meget, så understreger eleverne hermed vigtigheden af at *'møde nye mennesker'*. Som Leila gav udtryk for, så siger fortællingen også, at det er nogle andre mennesker man møder, som man vil passe bedre sammen med fordi man er på *'niveau'*. At de gamle venner ikke er vigtige ses også i spørgeskemaundersøgelsen, hvor ganske få af de unge (9 %) angiver det, at *'gå sammen med mine venner'* som en væsentlig prioritet (Juul og Pless, 2015). Dette kan dog også ses som et udtryk for en bredere tendens i forhold til unges overgang mellem grundskolen og ungdomsuddannelse. Efter mange år i grundskolen med de samme lærere, kammerater og fag, oplever mange unge en form for folkeskole-mæthed, og ser frem til nye udfordringer både fagligt og socialt (Pless, Katznelson, Hjort-Madsen, & Nielsen). Nogle unge nævner faktisk overgangen som en mulighed for at komme væk fra kammerater og de mønstre, som gør sig gældende i klassen.

Dog kan det, at unge fortæller, at de ikke vil gå sammen med vennerne også hænge sammen med, at det ikke er legitimt at træffe valg efter, hvad andre gør. Det individuelle valg er som tidligere beskrevet en del af de unges selvforståelse og fortællingen om, at man selv skal træffe sit valg, kommer også frem i denne sammenhæng. Leonora *'synes ikke, man skal lade vennerne eller nogle andre afgøre, hvad man skal. Jeg synes, man skal gå efter det, man har tænkt sig, det man vil og ikke: 'nå, men mine venner vælger det, så det vil jeg også'*. På samme måde bliver argumentet afvist, når der bliver talt om, hvorvidt festmiljøet kan have betydning for valg af ungdomsuddannelse. Det at nævne fester som et argument bliver primært anvendt af unge, som ikke er vurderet parate til gymnasiet, eller som vil noget andet end. Kristinas forestillede fremtid viser, at hun er i konflikt mellem sine umiddelbare lyst til at skulle være en del af gymnasielivet på Æblelundens Gymnasium (med det sociale liv, som hun forestiller sig, at det indebærer) og et valg med udgangspunkt i sine faglige interesser:

Siden jeg var 13 år, havde jeg altid tænkt mig at være pædagog. Jeg startede med at søge ind på Æblelundens Gymnasium. Og hvis det var for røvsygt, ville jeg søge

ind på den der erhvervsuddannelse (red. PGU) (...) Så kom jeg i 1.g på Æblelundens Gymnasium. Det var sjovt. Altså festerne. Alt andet var faktisk ret kedeligt. Så jeg tog en erhvervsuddannelse. (Kristina, essay)

Fester er dog ikke et argument for valget hos de elever, som ender med at vælge stx, hvor der nærmere er en forargelse til stede over, at nogle kan finde på at vælge ud fra det motiv:

Men jeg vil overhovedet ikke vælge Æblelundens Gymnasium, fordi der er fester. Det har jeg hørt, at der er nogle der gør. Dem, der går på Æblelundens Gymnasium - har jeg bare hørt - de vælger det, fordi der er gode fester. Det er ikke derfor, jeg vil gå der. Jeg vil tænke, at de fester nok skal komme alligevel, hvis det er. Jeg tænker, at man går i skole, fordi man gerne vil noget og ikke fordi, der er fester. (Ellen, niende klasse)

For Ellen er det primære argument det indholdsmæssige, som uddannelsen byder, men hun har også mulighed for at byde ind med denne legitime begrundelse, da hun har interesser og mål, som passer sammen med valget af gymnasiet. At fester ikke bliver set som legitimt at bruge som argument kommer frem i et af fokusgruppeinterviewene. Her fortæller en af de fagligt svage og ikke-uddannelsesparate unge, at hun overvejer at vælge det lokale gymnasium, fordi hun har hørt *'at på Æblelundens Gymnasium, der holder de nogle fede fester'* (Sille, FG). Dette bliver umiddelbart ikke set som et legitimt argument blandt de andre i gruppen. En af drengene viser sin foragt med sit kropssprog og hvisker ud i luften: *'meget, meget sygt'* (Martin, FG) som kommentar til, at hun overvejer at bruge fester, som argument for sit valg. Selvom Kristina og Sille ikke ender med at vælge gymnasiet og heller ikke fagligt kan se sig selv i gymnasiet, så vidner deres udsagn om, at der er en fortælling om gymnasiet med et særligt socialt miljø, som de gerne vil være en del af. Dette kan også være forstærket af at netop det lokale gymnasium, hvor de bor, har en helt særlig status for de unge i lokalmiljøet, fordi størstedelen af de unge går der.

I de byer hvor der kun er en ungdomsuddannelse (som oftest er stx) er der en stærk tendens til, at selve stx-skolen tiltrækker de unge som en magnet, hvilket medfører, at det i højere grad bliver et valg af skole, end det bliver et valg af ungdomsuddannelsesretning. På Æblelundens Skole er dette markant, hvor Æblelundens Gymnasium er den eneste ungdomsuddannelse, som ligger i byen. Når de unge i interviewene bliver spurgt hvilken ungdomsuddannelse, de vil vælge, så svarer de *'Æblelundens Gymnasium'* og ikke *'stx'*. Flere nævner Æblelundens Gymnasium som et sted, hvor alle vil gå eller har gået. Helene fortæller, at *'er er rigtig mange, der siger, at stx er et rigtig fedt sted at gå. I hvert fald Æblelundens Gymnasium. Og jeg kender også rigtig mange, som rigtig gerne vil dertil selvom, de ligesom bor andre steder'* (Helene, FG). I et lokalt miljø som dette kan det lokale gymnasium mere eller mindre fjerne

fokus fra valg af andre ungdomsuddannelser. Ifølge vejleder og lærere på Æblelundens Skole, så ender 80 % af deres elever også med en studentereksamen eller hf-eksamen fra netop Æblelundens Gymnasium. Få elever orienterer sig mod de erhvervsgymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser. Dette begrundes af en lærer med den ungdomskultur, som gymnasiet tilbyder. Det så læreren blandt andet, efter at klassen havde været på introduktionskurser på alle typer ungdomsuddannelser:

'Isabella (red. Elev) sagde til mig deroppe (red. På Æblelundens Gymnasium), at hun fik sådan et sus af ungdomsenergi. Der ville hun rigtig gerne op efter 10. klasse. Det er hendes mål. (...) Mange sagde om htx, at der ikke er særlig meget liv på gangene. Og dét er der ikke, fordi den htx-afdeling er rigtig lille. Når man så dagen efter kommer ind på Æblelundens Gymnasium og der er 1100 elever samlet på det de kalder torvet, så giver det en enorm kontrast, her er liv og glade dage og gang i den og masser af unge mennesker. Det er ligesom det de bliver sat op imod når de er rundt i vores område'. (Lærer, Æblelundens Skole)

I de unges måder at tale om stx tegner der sig et billede af uddannelsen, som dét man vælger, hvis man vil være en del af et rigtigt 'ungdomsliv'. Det er dog sjældent, at de bruger denne argumentation. Det kan skyldes, at det på den ene side er væsentlig for dem at understrege, at valget er deres eget og at de vælger ud fra interesse og 'rationalitet', men samtidig ser der ud til at være et betydeligt konformitets- og tilpasningskrav i gruppen af jævnaldrende, hvor det er væsentligt at være blandt dem, 'der hører til' og undgå at være udenfor.

Denne kulturelle fortælling om stx bliver forstærket i områder, hvor mange går på stx, men også hvis forældrene har gået på stx. Som Lea siger, så går man 'i skole, og så går man i gymnasiet (...) Det er bare som om, det er sådan livet hænger sammen (...) alle kender til gymnasiet, og der er bare rigtig mange, der har gået på gymnasiet. Så jeg tænker også, det som Helene siger, det som éns mor og far har gjort; gået på gymnasiet' (Lea, FG).

Der er i mit materiale også antydninger af, at unge vælger det specifikke gymnasium ud fra de fortællinger (ry og rygter) de hører om de enkelte gymnasier.¹⁸ I den forbindelse vurderer de, om de pågældende karakteristika af gymnasiet er noget, de kan se sig selv som en del af. Dette er mest udbredt i områder, hvor flere gymnasier ligger inden for det samme geografiske område. Eksempelvis er der fortællinger om at Æblelundens Gymnasium mest er for 'curlingbørn, som har fået det meste serveret igennem deres liv, det handler meget om mode, stil og om popularitet og mindre om fx politik, dybere tanker og sådan. En smule snobbet' (Cornelius, 1.g.). Cornelius mener, at gymnasiet er for 'overklassebørn', men han har alligevel selv valgt det gymnasium. Han tager dog afstand fra det, hvilket formentlig kan skyldes, at det ikke er legitimt at

¹⁸ Mit materiale rummer ikke mulighed for at lave brede analyser af dette.

orientere sig mod det 'snobbende'. Men samtidig kan det siges, at Cornelius selv er et 'overklassebarn' og han oplever også at passe ind. Men alle de informanter, som bor tæt på Æblelundens Gymnasium vælger også at gå der, og som før nævnt, er der i byen også en stærk fortælling om, at det er der, alle unge går. Og samtidig er der en klar tendens i det samlede materiale til, at unge gerne vil undgå at skulle transportere sig.

Fortælling om, at Æblelundens Gymnasium er snobbet, bekræftes af alle andre informanter, som bor i området. Nordkystens Gymnasium, som ligger i nærheden har mere ry for at tiltrække *'en mere blandet skare'* (Cornelius), men der er *'åbenhed og plads til alle'* (Esther, Fionas mor) og *'det er mere et socialt gymnasium, hvor 3.g'er taler med 1.g'er'* (Fiona, niende klasse). Dem, som bor midt i mellem Æblelundens og Nordkystens Gymnasium vælger i overvejende grad Nordkystens Gymnasium, fordi de har *'hørt, at der er mange snobber på Æblelundens Gymnasium. Man hører meget. Jeg vil hellere på Nordkystens Gymnasium, jeg føler mig lidt mere tryk dér'* (Linus, niende klasse). Udsagnene viser, at de fortællinger, som bliver skabt i det konkrete lokalmiljø, er med at skabe overvejelser hos de unge i forhold til at forstå og definere sig selv i forhold til andre.

I den svenske forskning har Lund lavet mere dybdegående analyser af hvordan unge med 'migrationsbaggrund' har motiver for at søge prestigefyldte naturfaglige gymnasieskoler, som knytter sig til definitioner og forståelser om hvordan 'vi' er. Unge benytter her blandt andet kategorier som etnicitet og social klasse, men også egenskaber som 'ambitiøs' og 'havende god opførsel' til at definere sig selv som hørende til på et særligt gymnasium (Lund, 2015). Her benytter Lund Alexanders perspektiv fra The Civil Sphere (beskrevet i afsnit 8.3.4) til at forstå, hvordan følelses- og meningsstrukturer har indflydelse på unges valgproces. Alexander hævder at *'The affective and moral meaning of us might be called 'we-ness' is a fundamentally structuring social force. The other side of we-ness, equally potent, is difference: who are they, and why are they here?'* (Alexander, 2003, s. 336).

Dette er interessant i forhold til unges forestillinger om hhv. mellem gymnasiale uddannelser og eud, som blev beskrevet i kapitel 7, hvor eud bliver set som et sted primært for fagligt svage elever, som der også er en samfundsmæssig fortælling om.

8.6. DET META-'RATIONELLE' MOTIV

I det meta-'rationelle' motiv er 'målet' at undgå den risiko, der knytter sig til at træffe et potentielt 'forkert' valg. Dermed adskiller det sig fra de andre motiver, idet målet ikke har et fikspunkt, men er, at valget fortsat skal stå åbent.

I første omgang tager dette motiv udgangspunkt i følelser, som enten kan være angst for at vælge forkert eller en impressionistisk fornemmelse af ikke helt af have afsøgt givne muligheder. Det 'rationelle' middel til dette er at vælge en uddannelse, der holder mulighederne åbne for hvad som helst, hvilket dæmper følelsen af risiko for 'knuste drømme', af hvilken art de så måtte være eller blive. Denne idealtype forholder sig dermed frit til Webers idealhandletyper.

8.6.1. Det 'rigtige' valg

Ifølge Salecl (jf. afsnit 3.3.3) betyder forestillingen om det frie valg at den enkelte bebyrdes med teser om, at der findes 'det gode valg' og 'det dårlige valg'. Dette kan medføre en ængstelse og en angst, der bliver styrende for valgprocessen. Ifølge Salecl skyldes forestillingen om 'rigtige' og 'forkerte' valg bl.a. *rational choice* –teoriens udbredelse, heri ligger en forståelse af, at folk tænker, før de handler, og at de i enhver situation vil forsøge at maksimere nytten og minimere omkostningerne. Som ovenstående analyser har vist, er der mange rationaler på spil, når der skal træffes valg om ungdomsuddannelse og som langt fra altid er 'nyttige' i en økonomisk rational choice logik.

Denne bekymring eller ængstelse for at træffe det forkerte valg ses også i det empiriske materiale - særligt for elever, som tilhører 'den fokuserede valgproces' (15 %) og 'den tvivlende valgproces' (30 %) (jf. afsnit 4.2 og 4.3). Patricia fortæller her, hvordan hun føler at uddannelsesvalget er et pres, fordi hun er bange for at vælge forkert, fordi man så skal gå om: *'Det er presset (...) Det er ikke det fedeste i verden (...) Fordi man altid er bange for, at man vælger det forkerte (...) jeg tænker bare, hvis jeg tager det forkerte valg, så gider jeg ikke at starte om, altså'* (Patricia, FG).

Frygten for at vælge forkert gjaldt også for Linus (jf. afsnit 4.9), som *'var sådan i tvivl, fordi jeg gerne ville vælge det helt rigtige'*. Hermed giver Linus udtryk for at der i hans forståelse er et ideelt valg, og at valget ikke bare er ét blandt flere mulige. Her kan det nævnes, at de mange valgmuligheder som unge har i dag også er med til at gøre valget komplekst, hvilket mange unge også nævner.

I forlængelse af Salecls argumentation om at rational-choice-teoriens udbredelse skal ses som årsag til de unges tankermønstre, kan man pege på, at uddannelsespolitiske initiativer er medskabere af denne tankegang. For det første er der et generelt politisk fokus på, at få unge hurtigt gennem uddannelse, herunder at undgå omvalg og dobbeltuddannelser (jf. 5.6.1). I denne kontekst bliver der talt ud fra en økonomisk og rationel logik. Denne hastighedsoptik kommer også til udtryk gennem de unges udsagn, hvor mange taler om, at de ikke vil 'spilde tid' (Pless, Juul og Katznelson, 2016, s. 53). For det andet er der institutionelt – bl.a. gennem vejledningen - et stærkt fokus på, at unge skal

kunne lægge planer for deres fremtid med henblik på at kunne træffe det 'rette' valg. Som tidligere nævnt er der her en forventning om, at den unge skal vælge ud fra interesser, samtidig med at der er krav om, at valget skal være realistisk og 'fornuftigt', og ikke mindst at de unge selv skal kunne tage ansvar for deres valg. I forlængelse af dette, hævde Bauman, at de unges frygt for at træffe det 'forkerte' valg skyldes samtidens udbredte ambivalens, men også at de unge mangler autoritativ vejledning. Alle muligheder forekommer at ligge åbne, fordi ingen tør fortælle de unge, hvad man skal og bør gøre. Ambivalensen gør, at unge hele tiden skal være opmærksomme på faldgruber, tvetydigheder eller åbninger, som kan vise sig at være blindgyder (Jacobsen i Bauman, 2009, s. 30). Dette peger tilbage på de unges søgen efter vejledning hos deres forældre, som i højere grad forholder sig normativt til deres valg. Som det fremgik af afsnit 6.4, er det dog ikke alle forældre, som har tid til eller forudsætninger for at kunne holde sig ajour med den viden, det forudsætter at kunne give en autoritativ vejledning. Ligesom det kan være rigtig svært, for ikke at sige umuligt, for både unge og deres forældre at forudse, hvad der vil være et 'sikkert' valg i fremtiden.

8.6.2. At udskyde eller planlægge

For at undgå at træffe det 'forkerte' valg baserer individet, ifølge Salecl sine valg på at undgå risici eller at gøre dem forudsigelige ved at lægge planer for fremtiden (jf. afsnit 3.3.3). Empirisk viser der sig fire forskellige 'strategier' for dette.

Den ene mulighed er at udskyde valget ved at vælge noget midlertidigt. Den unge kan her købe sig tid ved at vælge tiende klasse, som Dina har planer om: *'jeg tror nok jeg vil tage 10. klasse først, for jeg ved ikke, hvad jeg vil bagefter'* (Dina, FG). Dette går dog ofte i konflikt med rational choice-logikken, da tiende klasse af mange opleves som *'spild af tid'* (Pless, Juul og Katznelson, 2016, s. 53). Alternativt kan den unge vælge en gymnasial uddannelse. Som det fremgik i afsnit 7.1.5, er der en udpræget forestilling om at man ved at vælge gymnasiet kan købe tid til at tænke sig om.

Der er også unge, som har en fornemmelse for i hvilken retning deres interesser peger, men som pga. en angst for at lukke muligheder, vælger det 'sikre'.

Jeg var splittet mellem stx eller hhx. Tankerne med hhx var, at jeg gerne ville være advokat, have mit eget firma eller være en benhård forretningskvinde. Jeg kunne meget godt lide tanken omkring alle de ting, men jeg blev ved med at tænke, at stx kunne åbne op for flere muligheder for videregående uddannelser. Jeg endte med at vælge stx. (Cecilie, essay)

Citatet viser, hvordan det *meta-rationelle motiv* kan overtrumfe andre uddannelsesmotiver (her det affektive intrinsiske interessemotiv). I udgangspunktet

vil Cecilie gerne vælge ud fra sin interesse og orienterer sig primært mod hhx, da hun ser det som et godt grundlag for eventuelt at kunne læse jura eller blive selvstændig. Men da hendes jobforestillinger fortsat er baseret på (impressionistiske) fornemmelser, er hun bange for at lukke døre og vælger derfor stx (i sin forestillede fremtid). Her fremhæves stx, som mere sikker fordi den ud fra de unges betragtninger opfattes som den uddannelse, der giver flest muligheder (jf. afsnit 7.1.5). Dette er ofte en årsag til at unge med interesse for erhvervsuddannelser hellere vil tage gymnasiet først. De er ikke sikre, og tør derfor ikke satse.

Et andet anvendt argument som benyttes for, at stx er mere sikker, er, at mange andre unge også vælger stx. Unge fortæller, at når så mange andre unge også vælger stx, så kan det ikke være helt forkert valg (jf. afsnit 7.1.5). Dette er netop en af de konsekvenser som Salecl påpeger ved det frie valg; at man sætter spørgsmålstejn ved, hvad andre vil tænke om ens valg, og skeler til hvad andre mon vælger (jf. Salecl 3.3.3).

Den *anden* mulighed for at udskyde valget er at satse på generiske fremfor specifikke kompetencer. Her fremhæves stx af nogle forældre og unge, som en bred almindelig uddannelse, der giver et godt afsæt for videreuddannelse (jf. afsnit 6.4.3). I denne sammenhæng ses en erhvervsuddannelse som usikker, fordi man ikke har noget 'at falde tilbage på'. Det var blandt andet en af Linus' argumentationer for at springe fra 3D-college og vælge stx:

Så får jeg en god uddannelse, og det er godt og lidt mere beroligende at have en god uddannelse, også hvis man skal være selvstændig, så er der noget at falde tilbage på. Lidt mere sikkert, det er måske dumt at have det sjovt i tre år (red. på en erhvervsuddannelse) og senere står man uden en god uddannelse. Det er lidt for risikabelt. (Linus, niende klasse)

Den *tredje* måde at udskyde valget på er ved *ikke* at vælge noget, hvilket kan ses som en form for handlingslammelse. Ifølge Salecl kan det frie valg føre til overvejelser over, om man overhovedet har lyst til at have ansvaret for selv at vælge. Dette udtrykker Tim i et fokusgruppeinterview, hvor han fortæller, at han ville ønske at beslutningen bare blev taget af nogle andre.

Jeg har det faktisk dårligt med at vælge uddannelse. Jeg ville ønske, at det var lidt ligesom i en film, hvor man bare fik et sted at være (...) i sådan nogle fremtidsfilm fx, så er det sådan, du får ligesom valgt et sted, du skal være, og så er det sådan, så arbejder du der! Det ville jeg have det bedre med, fordi så ville jeg bare være der (...) så skulle jeg ikke tage stilling, det har jeg meget svært ved at tage stilling til sådan nogle ting (Tim, FG).

Dette ønske kan handle om; hvis man ikke selv har valgt, skal man heller ikke på samme måde stå til ansvar for eventuelle konsekvenser. Den samme følelse havde Aksel (jf. afsnit 4.4), som var så nervøs for at vælge den forkerte uddannelse, at han ikke søgte nogen uddannelse efter niende klasse. Han startede

kun på produktionsskole, fordi hans mor tog beslutningen og efterfølgende har han opgivet tanken om uddannelse. Aksels angst for at vælge forkert bundede i, at han kun havde haft negative skoleoplevelser, og derfor var bange for flere nederlag.

8.6.3. Strategisk planlægning¹⁹

En *fjerde* måde at håndtere usikkerheden eller angsten for at vælge forkert på er strategisk planlægning. Spørgeskemabesvareelserne viser at de unge, som ikke har 'idéer om et job' oplever uddannelsesvalget, som et større pres end dem, som har eller måske har idéer. Både gennem spørgeskema og interviews er der indikationer på, at unges valgproces er styret af forestillinger om deres fremtid på arbejdsmarkedet. Dette kommer også til udtryk gennem fire øvrige idealtypiske handlinger. Flere peger på, hvordan de oplever det som stressende og usikkert ikke at 'have en plan', selvom langt hovedparten af de unge på dette tidspunkt dog kun har vage forestillinger om konkrete jobs samt uklare forventninger til uddannelses- og arbejdslivet. At det opleves som en nødvendighed at have klare planer for fremtiden, fremgår også i andre undersøgelser (fx Pless og Katznelson, 2007; Hutter og Lundby, 2014).

Dette fokus på planer kan skyldes, at unge generelt er prægede af en forestilling om lineære karriereforsløb. Dette kan blandt andet læses i de unges essays. Her er der kun én enkelt elev, som har skrevet, at hun undervejs i sit liv skifter uddannelse, og hovedparten af fortællingerne rummer en lige vej fra folkeskolen til ungdomsuddannelser og til videregående uddannelser/erhvervsuddannelser og til (det samme) job. Kun enkelte forestiller sig at skifte jobbranche. Dette kan skyldes manglende indsigt i, hvordan livsforsløb ofte forløber ad krogede veje, men også at de færreste ligefrem har et ønske om at tage deciderede omvalg. Men de kan også være prægede af det politiske fokus på, at unge skal hurtigt igennem uddannelse, hvilket de forsøger at indordne sig under.

Planlægning kan indebære, at man finder ud af, hvad man vil arbejde med i fremtiden. Eller i hvert fald midlertidigt beslutter sig for, hvad man sigter mod. Dette er særligt kendetegnende for de unge, som har en 'fokuseret valgproces'. De sætter sig grundligt ind i mulighederne for at kunne kontrollere den usikkerhed, der er forbundet med valget. Dette gjorde sig blandt andet gældende for Miro, som valgte at sigte efter jurastudiet og for Luna, som ville læse musikterapi. For Luna er det tydeligt, at hendes tvivl forsvinder, da hun kan legitimere sit uddannelsesvalg ud fra en plan om fremtiden: *'Jeg er så stolt over,*

¹⁹ Afsnittet bygger videre på analyser fra (Pless, Juul og Katznelson, 2016)

at jeg i en alder af 17 år har fundet en plan for mit liv'. For både Luna og Miro viser det sig dog, at deres planer ændrer sig lige så snart de er startet på gymnasiet. Det kan skyldes, at de har fået nye indsigter og erfaringer, men det kan også ses som et tegn på, at deres planlægning blot var en nødvendighed for at kunne legitimere deres valg over for dem selv og omgivelserne.

Den strategiske planlægning kommer også til udtryk, når de unge skal vælge gymnasier og studieretninger. Her er eleverne allerede i folkeskolen meget optagede af adgangsbegrænsninger på videregående uddannelser, og dette betyder for nogle, at den *meta-'rationelle'* idealhandling kan overskygge andre idealtypiske handletyper. Dette illustreres i et fokusgruppeinterview med Amira:

Min storebror har gået på Kirkeby Gymnasium, også hans kæreste. De siger, at det meget er gamle lærere derude og, det er nemmere at få høje karakterer der. Men på Hovedstadens Gymnasium - det er noget de har hørt - der lærer man mere, men det er sværere at få høje karakterer. Så jeg har det dilemma, om jeg skal prioritere at lære mere eller få høje karakterer (...) når man skal videre bagefter, så kigger de ikke på hvad man har lært, de kigger kun på karaktereren. Jeg ved ikke, men det er godt at have lært noget, så det er lidt et dilemma. (Amira, FG)

Amira ved godt, at der er en værdi i at lære noget (værdirationelt argument), hvilket hun også oplever er det 'rigtige' at vælge ud fra. Men samtidig er hun påvirket af nogle ydre strukturelle rammer, som gør, at hun føler sig presset til at vælge ud fra et 'meta-'rationelt' kriterium.

De samme meta-'rationelle' overvejelser kom til udtryk i Miros fortælling i forhold til at vælge linjefag. Miro ville ikke vælge psykologi, selvom han fandt det interessant og relevant, fordi det ikke ville blive tillagt værdi, at han havde gennemført faget, når han skulle søge ind på videregående uddannelser. Miro var yderligere ved at skifte klasse midt i 1.g. fordi hans mor havde fundet ud af at en naturvidenskabelig linje åbnede op for flere valgmuligheder. Det skyldtes moderens opmærksomhed på indførelsen af en ny lov som betød, at det ville trække ned i hans gennemsnit, hvis det blev nødvendigt for ham efterfølgende at tage suppleringsfag. Miro valgte dog at blive i klassen, dels fordi han godt kunne lide det sociale miljø (tilhørsorienteret idealhandling) men særlig vægtede han også at lærerne havde fået et godt fagligt indtryk af ham, hvilket han ikke ville ødelægge. Dette har igen karakter af en meta-'rationel' overvejelse, da den gik på om et skift ville kunne betyde lavere karakterer og dermed færre muligheder i fremtiden.

8.7. OPSAMLING

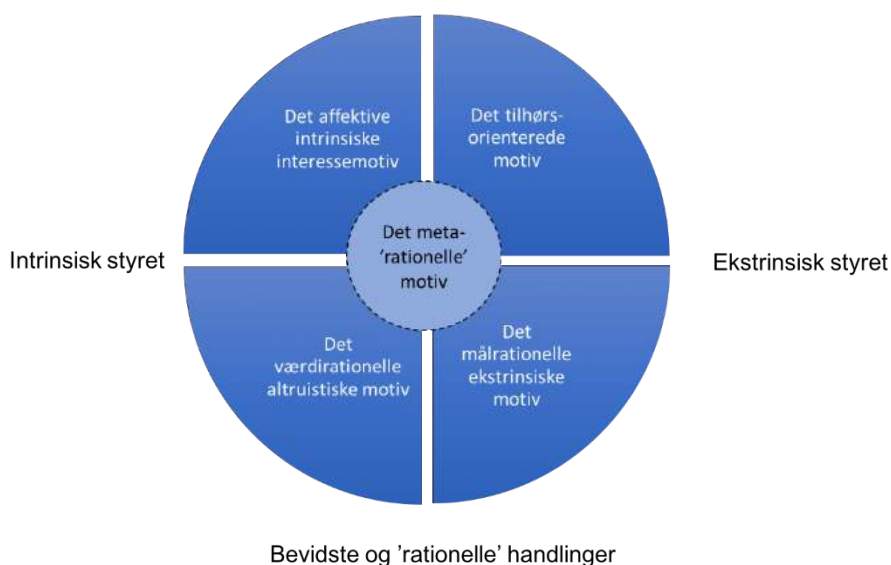
I dette kapitel har jeg identificeret og beskrevet fem forskellige idealtypiske motiver, som empirisk kommer til udtryk i mit interviewmateriale. De fire første tager alle udgangspunkt i Webers idealhandletyper, men fordi jeg ikke har fundet Webers idealhandletyper fyldestgørende, har jeg modificeret typerne som illustreres i figur 21.

Det målrationelle ekstrinsiske motiv, det affektive intrinsiske interessemotiv og det værdirationelle altruistiske motiv er alle delmængder af Webers tilsvarende tre idealtyper. Det tilhørsorienterede motiv deler sig mellem Webers traditionelle og affektive idealhandling. Jeg har tidligere argumenteret for, at Webers traditionelle idealhandling sjældent findes rent i nutidige valgprocesser. De to nederste idealhandlinger har det til fælles, at de er bevidste og i den forstand dermed 'rationelle' handlinger ('rationelt' i idealtypisk forstand, de kan godt være irrationelle ud fra andres subjektive vurdering). De to øverste idealtyper har det til fælles, at de er følelsesbetonede og intuitive. Dog behøver de ikke være ubevidste. Som jeg har argumenteret for, er det affektive intrinsiske interessemotiv som oftest bevidst. De to idealtyper til højre har det til fælles, at de begge er ekstrinsisk styrede af omgivelserne konformitetskrav. De to idealtyper til venstre har det til fælles, at de er intrinsisk styret, dvs. af indre autonome værdier. I midten og på et andet niveau placeres det meta-'rationelle' motiv, da det forholder sig frit til de andre idealhandletyper, idet målet står åbent.

Nedenfor vil jeg opsummere de fem idealhandletyper. Dernæst vil jeg forklare hvordan og hvorfor unge ofte befinder sig i et krydspres mellem forskellige motiver.

Figur 21

Følelsesbetonede og intuitive handlinger

**Det affektive intrinsiske interessemotiv**

Det affektive intrinsiske interesse motiv er funderet i Webers affektive ideal-type. Motivationen tager udgangspunkt i hvad den unge synes, er interessant at beskæftige sig med og er drevet af nysgerrighed og lyst.

En overvægt af de unge peger umiddelbart på, at interesse er et vigtigt motiv, når der skal vælges uddannelse. Det er der også en forventning fra omgivelserne, hvor 'interessediskursen' er forbundet med vejledningstilgangen fra både UU-vejledningen og forældrene (jf. kapitel 6). Blandt forældrene er den mest udtalt blandt danske forældre med stærk uddannelsesbaggrund, som signalerer at interesse er vigtigt. Unge forsøger at legitimere deres orienteringer mod særlige uddannelser med udgangspunkt i deres interesser, fx at de kan vælge studieretninger, som virker spændende. Der findes nogle få unge, som udviser en inkarneret interesse i boglige skolefag, som er noget de også dyrker i deres fritid, og som influerer på deres overvejelser om fremtidig uddannelse. Der er også unge, som overvejer erhvervsuddannelser, fordi de finder et særligt fag interessant og har praktiske erfaringer med det fra fritidslivet. En gruppe af unge overvejer også at starte deres eget firma, hvor de unge ofte er drevet af drømmen om at få noget til at vokse.

Kravet om at man skal have en interesse, som skal legitimere ens uddannelsesvalg, kan dog skabe et pres for de unge. Det er med til at skabe en forestilling om, at der er et 'rigtigt' valg for den enkelte, og at man skal kende sine interesser for at kunne træffe valg. Denne forventning står i modstrid til de empiriske fund, som viser, at unge løbende får nye interesser og orienteringer. Dette kan forklares ved, at unge tilpasser deres valgnarrativ ud fra, hvad der viser sig at være realistisk, hvor både strukturelle (fx adgangsbegrænsninger) og symbolske barrierer (fx hvor man tror man passer ind) kan stå i vejen. En anden forklaring kan være, at unge med tiden gennem afprøvning og erfaringer får kvalificeret deres viden om uddannelse og job. For det tredje kan de unges angivelige interesser blot være en måde at håndtere angsten for valget som kan gøres ved strategisk planlægning, hvor man beslutter sig for, hvad man interesserer sig for (jf. det meta-rationelle motiv).

En mindre gruppe af unge har inkarnerede kunstneriske eller sportslige interesser, som de bruger meget af deres fritid på og drømmer om at komme til at leve af. Her er udfordringen at uddannelsessystemet ikke rummer mange muligheder for at afprøve og udleve kunstneriske ambitioner. Samtidig er de unge udfordret af, at omgivelserne oplever deres planer som usikre og urealistiske. Her er de unges risikovillighed bl.a. afhængig af om de unges forældre har social kapital på det specifikke felt, som kan omsættes til symbolsk kapital.

Ifølge Bereiter bør man se det som et vilkår, at kreative processer er usikre og umålbare. Han hævder, at de rummer et stort samfundsmæssigt potentiale, og er noget, som bliver overset i skolen. Dette kan siges at være særligt markant i dag, hvor vi ser en øget grad af økonomisk mål-middel-tænkning, som kommer til udtryk gennem indholdet i skolen, og som er ledsaget af en markant øget anvendelse af forskellige former for læringskontrol.

Det værdirationelle altruistiske motiv

Det værdirationelle altruistiske motiv er når unge er drevet af at komme til at lave noget, som giver værdi for offentligheden uden selv at få noget ud af det, dvs. en altruistisk motivation. Forstået på den måde, at man håber på og har en forventning om at kunne ændre på samfundsforhold eller forhold for en særlig gruppe af mennesker eller enkelte personer. Motivet knytter an til Webers værdirationelle idealhandling, der beskrives som en handling, der tager udgangspunkt i individets overbevisning om, hvad der er etisk og moralsk rigtigt at gøre.

Det værdirationelle altruistiske motiv læner sig op ad de motiver, som er beskrevet i Public Service Teorien, der har fire undergrupperinger. Den *ene* motivation kaldes 'attraction to public policy', og baserer sig på et instrumentelt

ønske om at påvirke politiske beslutninger med henblik på at forbedre forholdene for andre og samfundet. Dette kan blandt andet indebære et ønske om at blive politiker eller deltage i det partipolitiske demokrati. Blandt de unge er det ikke noget, som fylder hos særlig mange. Forklaringen kan bl.a. være, at mulighederne i et velfærdssamfund opleves som stående relativt åbne og dermed ikke 'tvinger' unge til politisk deltagelse. Der er dog unge, som gennem et job ønsker at være med til at ændre på problemstillinger i samfundet, fx sundhed eller retssystemet. En anden motivation er 'compassion' som udspringer af følelser og er baseret på en lyst til at gøre noget godt for andre eller for samfundet. Denne motivation er mere udbredt – særligt blandt piger – hvor lysten til at hjælpe andre, og gøre en forskel er en drivkræft. Den tredje motivation er 'self-sacrifice', som handler om viljen til at tilsidesætte egne behov for at hjælpe andre, som empirisk ofte er forbundet med 'compassion'. Den fjerde motivation kaldes 'commitment to the public interest', som kan ses som en pligt og loyalitetsmotivation overfor samfundet og er båret af normative interesser. Her ses det, at nogle unge taler om at ville være en god borger ved at tjene penge til samfundet gennem skat og ved ikke at være til belastning (på kontanthjælp).

Det værdirationelle altruistiske motiv ser ud til i høj grad at blive skabt gennem fortællinger om andre personer, som hjælper mennesker i samfundet. Dette knytter an til Alexanders forståelse af at The Civil Sphere skabes gennem følelses- og meningsstrukturer. Men også Bereiters episodiske vidensform er relevant. Ofte er det fortællinger, som de unge har set i dokumentarudsendelser eller film. Dette peger på et potentiale ved den episke fortælling, som kan anvendes i undervisnings- og vejledningssammenhænge.

Det målrationalle ekstrinsiske motiv

Unge, som er drevet af det målrationalle ekstrinsiske motiv, ser uddannelse og job, som et middel til at kunne opnå en ydre personlig belønning i form af penge eller prestige. I relation til et fremtidigt job, er der fokus på at komme til at tjene mange penge, og den høje indtjening bliver forbundet med at have lange 'prestigefyldte' uddannelser. Det er primært drenge, som er optagede af at tjene mange penge. I denne sammenhæng taler de forsørgerroller frem som vigtig og det at have penge til forbrug og oplevelser i fritiden. Dog har de unge opmærksomhed på, at man ikke kommer let til penge, og at det kræver tid og hårdt arbejde at besidde et højt lønnet job. Dette konflikter med at have tid til sin fritid og familie, herunder at være en god forælder. Dette er en af årsagerne til at andre unge (primært piger) tager afstand fra det målrationalle ekstrinsiske motiv. Det kan dog også skyldes, at motivet overskygges af det værdirationelle altruistiske eller det affektive intrinsiske interessemotiv.

På trods af at nogle unge er drevet af et stærkt målrationelt ekstrinsisk motiv, så er der ingen unge, som giver udtryk for, at de bekymrer sig om jobsikkerhed. Det kan skyldes manglende viden om arbejdsmarkedet, men også en forståelse af at erhvervelsen af det ønskede job blot er et spørgsmål om personlig indsats.

En del af de unge er optagede af at få 'succes' og at få et lykkeligt liv. Talen om succes er altid forbundet med uddannelse eller arbejde. Hos de unge kommer det konkret til udtryk ved deres forestillinger om sammenhængen mellem karakterer og lykke. Samtidig er en gruppe af unge i den forbindelse optagede af at undgå fiasko. Reay og Bourdieu forklarer det ved, at uddannelse er blevet den væsentligste markør for opdeling af socialklasse, og at succes i uddannelse er derfor afgørende for unges sociale position. I et senmoderne perspektiv kan higen efter succes også ses som en angst for at ende som en fiasko. Her betyder individualiseringen, at ansvaret i højere grad overlades til den enkelte. Dette er ikke kun et vilkår, men er også noget som formidles politisk og i pædagogiske sammenhænge gennem 'succesdiskursen' (uddybes længere nede). Bemærkelsesværdigt er, at der ikke er unge, som taler om at vælge uddannelse og job ud fra omfanget af arbejde. I spørgeskemaundersøgelsen er der kun 1 % som angiver, at det gode ved det job, de overvejer, er, 'at man ikke skal arbejde så meget'. Der er ikke nogen, som blot ønsker et overkommeligt gennemsnitligt betalt job, som ikke tager hensyn til interesser. Lønarbejderbevidstheden – i Marx's forstand – kan her tolkes at være på retur. Disse forandringer beskriver Sennett i 'Det fleksible Menneske' hvor en fars og søns forskellige livs- og arbejdsbetingelser sammenlignes. Faderen, som er pedel har et kollegialt fritidsliv og en stabil livshorisont og sønnen, som er 'fleksibel' og hele tiden på farten, har en mere ustabil livshorisont (Sennett, 1999). Som beskrevet i Den Nye Kapitalismes kultur er succesforståelse netop forbundet med denne fleksibilitet (jf. teori afsnit 3.3.2).

Det tilhørsorienterede motiv

Det tilhørsorienterede motiv indrammer det, at uddannelse kan give en følelse af at høre til i et fællesskab. Motivet trækker primært på Webers affektive idealhandling, da det at høre til, er en følelse, men trækker også på den traditionelle idealhandletype. Dette motiv adskiller sig fra de andre ved primært at være ubevidst. Den første variant af det tilhørsorienterede motiv handler om, hvorvidt man føler man passer ind på en given uddannelse. Her vil unge, som følger deres sociale ophav ofte ubevidst vælge uddannelse ud fra deres praktiske sans. Her vil begrundelsen for valget ofte være at 'uddannelsen er lige mig'. Unge som ser muligheder for (og krav om) social mobilitet i uddannelse kan ifølge Reay dog opleve at være i en vanskelig transitionsproces, hvor de

kæmper for at opnå samhørighed med de andre ved at udnytte deres potentialer, men samtidig kæmper for at opretholde en følelse af et autentisk jeg, dvs. ikke at miste sig selv (Reay, 2001).

Den anden variant af motivet omhandler følelser, der er forbundet med det at ville være en del af et særligt fællesskab, som unge i deres valgproces forsøger at definere sig selv som en del af. Her viser analyserne, at de fortællinger, som bliver skabt om uddannelser eller uddannelsessteder, er med at skabe overvejelser hos de unge i forhold til at forstå og definere sig selv i forhold til andre. I denne proces afgrænser de sig også i forhold til andre ungefællesskaber. Her bliver der i fortællingen om gymnasiet fremhævet, at det er et sted, hvor man skal kunne arbejde hårdt og være disciplineret, men man bliver også belønnet med tætte venskaber, fordi man er på samme 'niveau'. De specifikke uddannelsessteder har også et ry, som gør, at unge enten tiltrækkes eller distancerer sig fra det.

Unge bruger ikke direkte det tilhørsorienterede motiv, som argument for deres valg af uddannelse. Det kommer kun frem, hvis de bliver spurgt til, hvordan de forestiller sig, det er at gå på det sted, de har valgt. Eller hvis de direkte bliver spurgt til, hvilke 'typer' unge, som går på hhv. det ene og det andet uddannelsessted. Dette kan skyldes, at motivet tager udgangspunkt i den affektive idealhandletype, og derfor i mindre grad er bevidstgjort. Men det kan også hænge sammen med at den følelsesmæssige argumentation ikke har samme legitimitet, som den 'rationelle'. Det kom blandt andet til udtryk ved, at unge decideret tager afstand fra nogle af de lystbetonede begrundelser; fx at gå op i, hvor de bedste fester er, eller at man kan gå sammen med sine gamle venner.

At lystbetonede begrundelser er illegitime, kan blandt andet være påvirket af hvilke samfundsdiskurser, der er dominerende, hvilket jeg vil uddybe længere nede i opsamlingen.

Det meta-'rationelle' motiv

Det meta-'rationelle' motiv befinder sig på et andet plan end de andre motiver, da det ikke har et defineret fikspunkt. Samtidig er det ofte det motiv, som overtrumfer de andre motiver. Det gør det i de tilfælde, hvor unge er bange for at træffe et 'forkert' valg. Ifølge Salecl skyldes denne angst en udbredelse af rationel-choice-teorien, som bygger på en forestilling om at der findes et 'rigtigt' valg (jf. teoriafsnit 3.3.3). Denne forestilling ses også empirisk i uddannelsespolitiske sammenhænge, hvor der netop tales om, at de unge skal klædes på til at kunne træffe det rigtige valg (første gang). Ifølge Baumann er angsten for at vælge forkert forstærket af, at unge mangler autoritativ vejledning. Han hævder, at alle muligheder forekommer at ligge åbne, fordi ingen

tør fortælle de unge, hvad man skal og bør gøre. Ambivalensen gør, at unge hele tiden skal være opmærksomme på faldgruber, tvetydigheder eller åbninger, som kan vise sig at være blindgyder. Som beskrevet i kapitel 6 efterspørger unge den autoritative vejledning hos deres forældre, men det kan være en vanskelig opgave, da det både kræver viden om uddannelsessystemet samt pædagogiske evner og tid til at lede den unge den 'rette' vej. Angsten for at vælge forkert, er givet vis også forstærket af de mange valgmuligheder som uddannelsessystemet udbyder, hvilket ikke kun øger risikoen for at vælge forkert, men det gør det også mere komplekst at overskue muligheder og konsekvenser.

For at håndtere 'angsten' for at vælge 'forkert' benytter de unge sig af fire forskellige strategier. Den ene strategi er, at udskyde valget ved at vælge noget midlertidigt, hvilket tiende klasse og stx ses som oplagte muligheder for. Den anden strategi er at vælge noget generisk frem for specifikt, her ses stx som det mest almene og mindst specialiserede. Den tredje strategi er *ikke* at vælge noget eller at få andre til at vælge for sig. Den fjerde strategi er at planlægge sig ud af problemerne. Dette kan gøres ved midlertidigt at beslutte sig for, hvilken videregående uddannelse man vil sigte mod og sørge for at mulige barrierer, i form af eksempelvis adgangs begrænsninger, formindskes.

Unge i et krydspres mellem forskellige samfundsdiskurser

Analyserne viser, at der er mange motiver i spil, når de unge gør sig overvejelser over fremtiden. Som det både fremgår i fortællingerne i kapitel 4 og i analyserne i dette kapitel, er de unge hver i sær ofte drevet af forskellige motiver og disse motiver kan desuden ændre sig i løbet af valgprocessen. Nogle motiver står også stærkere i valget af ungdomsuddannelse, hvor andre mere retter sig mod et senere valg af videregående uddannelse. Det sidste gælder særligt det værdirationelle altruistiske motiv. De to motiver, som fylder mest og hvor de unge oftest er i konflikt mellem forskellige værdier er *det affektive intrinsiske interessemotiv* og *det målrationelle ekstrinsiske motiv*. Dette tolker jeg at være fordi motiverne bliver udviklet i samspil med to samfundsmæssige diskurser, som tidligere er identificeret i afhandlingen; *'interessediskursen'* eller *'succesdiskursen'*.

Interessediskursen stammer fra det pædagogisk paradigme, som ligger til grund for den vejledningsideologi, som lovgivningen også indrammer. Som det viste sig i kapitel 6, er det også en diskurs, som særligt middelklasseforældre er præget af. Det er samtidig en diskurs, som var stærk da forældrene selv skulle vælge uddannelse. Interessediskursen kan samtidig været skabt af eller forstærket af den kulturelle frisættelse, hvor det i højere grad forventes

og gives mulighed for, at den unge tager udgangspunkt i sig selv frem for traditionen, når der reflekteres over uddannelsesvalget.

Interessediskursen ser ud til at være nemmest at håndtere for de unge, hvis interesse er de fag og vidensformer, som findes i skolen, da det institutionelle uddannelsessystem er blevet en forventelig del af unges livsform. Desuden håndteres den også af de unges, som har interesser, der knytter an til familiens habitus. Her kan det både være unge fra akademiske familier, håndværksfamilier og kunstneriske familier. Her kan forældrene gennem deres kulturelle og sociale kapital være en støtte for deres børn.

Interessediskursen er en større udfordring for de unge, som er usikre på deres interesse eller hvis omgivelserne oplever interessen som 'usikker' eller 'ikke langtidsholdbar'. Her kan den komme i konflikt med 'succesdiskursen', hvor unge af frygt for fiasko går efter en mere 'sikker' uddannelse. Eller de vælger den meta-'rationelle' strategi i håb om senere at kunne indfri deres drømme uden at skulle risikere fiasko.

Succesdiskursen er et resultat af den rolle uddannelsen har fået i samfundet. Denne rolle er et produkt af en kompleks udviklingsproces er beskrevet i kapitel 5. Udviklingen har dels betydet at nogle professioner har positioneret sig højere end andre og blandt andet herigennem er der skabt et hierarki mellem vidensformer. Men en anden afgørende faktor er, at uddannelse nu er en nødvendighed og ikke længere bare en mulighed. Uddannelsesinflationen har betydet at uddannelse ikke blot giver kompetencer, som kan anvendes på arbejdsmarkedet og mulighed for social positionering, men det ikke at have en uddannelse bliver i højere grad set som en potentiel risiko for fiasko. Uddannelsespolitikken drejer sig samtidig ikke længere om at skabe lighed (reel eller konsekvent) i gennem uddannelse, men om at udpege feltet af 'retfærdige muligheder' og på den baggrund lade det være op til den enkelte, om de vil udnytte deres 'evner'. Hermed overlades individet ansvar for selv at udnytte sit potentiale og hermed også bære ansvar for fiasko, hvis (risikobetonede) valg mislykkes. Samtidig kan usikkerheden om fremtidens arbejdsmarked gøre, at succes ikke bare sikres ved at have en uddannelse. Som Sennett skriver, så kan middelklassen ikke længere vide sig sikre på ansættelse bare ved at have et uddannelsesbevis. Succes består ifølge Sennett af at være fleksibel (jf. teori-afsnit 3.3.2).

At gå efter succes kan være nemmere at håndtere for unge, der klarer sig godt i skolen og kommer fra familier med økonomisk kapital, som værdsætter dette motiv. Men de er ikke de eneste, som går efter denne diskurs. Der er et andet segment af unge og deres familier, som har et håb om at blive en del af segmentet af folk med økonomisk kapital. Det gælder særligt unge fra udenlandske familier, som kan siges at have forhåbninger om en kommende habitus.

De begynder at arbejde med sammenhængen mellem deres selvidentitet og den kultur, der er på det sted, de ønsker at bringe sig hen.

Udfordringen ved succesdiskursen kan være, at nogle unge oplever vejen til succes som lang og uoverskuelig. Her kan unge helt miste glæden ved at uddanne sig. Nogle unge er også pressede af deres forældre til at vælge særlige prestigefyldte uddannelser (jf. kapitel 6), men kan ikke leve op til forventningerne. Her levner diskursen ikke plads til et mere middelmådigt ønske om 'succes'. Det er ikke rum for motiver, som peger i retning af uddannelser, som blot kan give adgang til et gennemsnitligt betalt lønarbejde.

At fortællingen om gymnasiet og den stærke tiltrækningskraft tager udgangspunkt i andre unges faglige standpunkter og disciplin viser, at dette motiv er stærkt forbundet med 'succesdiskursen', hvor det handler om at være en del af et succesfuldt fællesskab.

En tredje diskurs, som dominerer unges uddannelsesvalg, er det som kan kaldes *planlægningsdiskursen*. Denne diskurs er ikke parallel med de to ovenstående diskurser, da den ikke handler om målet, men om vejen dertil. Planlægningsdiskursen omhandler en samfundsmæssig rational choice-præget forestilling om, at man kan planlægge unges uddannelsesveje, og at der findes et rigtigt valg for den enkelte. Og hvis dette afklares i tide gennem vejledning, kan man undgå omvalg, fravalg og dobbelte uddannelser. Denne tænkning er skabt gennem den hastigheds- og nytteorienterede logik som uddannelsespolitikken præges af (jf. afsnit 5.6.1) og som delvist udmøntes gennem uddannelsesvejledningen. Empirisk kommer det til udtryk ved, at unge generelt er prægede af en forestilling om lineære karriereforløb. Denne diskurs er dog ikke så stærk som de to øvrige diskurser, hvilket kan formodes at skyldes, at forældrene generelt ikke deler denne forståelse.

I et samfundsøkonomisk perspektiv kan det umiddelbart ses som positivt, at de unge gerne vil hurtigt gennem uddannelse (med mindre man tænker, at 'omveje' også kan give økonomisk værdi). Tænkningen i Moderniseringsstyrelsen er uden tvivl, at man ved at spare på uddannelsesudgifter kan give mere økonomisk råderum til skattelettelser/velfærd. Men denne tænkning er ikke baseret på en empirisk viden om samfundsøkonomisk afkast på længere sigt (Hansen, 2011; Dorf, 2018).

Omvendt kan intentionerne om at få unge hurtigt gennem uddannelse vise sig at have en række negative effekter. Inden for transitionsforskningen har der i en længere årrække været en stærk kritik af den lineære forståelse af unges overgangsprocesser, som kommer til udtryk gennem policy-målsætninger, da man ved at idealisere den lineære overgang samtidig skaber en forestilling om at afvigelser fra dette, kan betegnes som fiaskoer (Skelton, 2002; Pless, 2009; Görlich, 2016). Hermed er der risiko for, at man marginaliserer de unge, som

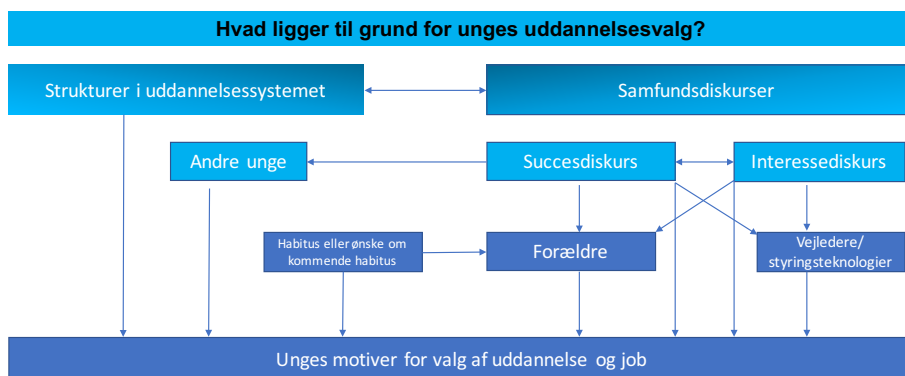
ikke ønsker eller magter at følge den snævre forestilling om den normale overgang samtidig med, at der ikke levnes plads til andre karriereveje. Skelton peger på, at dette fører til at unge, som ikke følger denne ideelle lineære overgang, ofte bliver udstillet som forfejlede og at det sjældent at struktur og sociale uligheder samt fordomme og diskrimination bliver set som en del af forklaringen (Skelton, 2002, s. 109). Ovenikøbet peger flere undersøgelser på, at det ikke blot er nogle få unge, som reelt følger karriereveje, som har zig-zag-lignende karakter, men at forandringer i samfundet betyder, at unges overgange generelt må forstås som mere komplekse (fx Walther, Bois-Reymond og Biggart, 2006). Man kan sige, at der er et paradoks forbundet med, at man ønsker, at unge skal langtidsplanlægge deres karriereveje samtidig med at fremtidens arbejdsmarked er uforudsigelig. De unge, som kan gennemskue dette paradoks, retter sig mod det meta-'rationelle' motiv ved at holde deres muligheder åbne.

Afslutningsvis kan en mulig tolkning af det meta-'rationelle' valg også være, at de unge måske implicit eller impressionistisk fornemmer, at den økonomiske rationalitetsdiskurs har overlejet afgørende eksistentielle aspekter af deres livsvalg. Der levnes i hvert fald ikke den samme plads til de mere værdibårne motiver. Denne tolkning understøttes gennem analyserne ved, at den økonomiske diskurs om uddannelsens vigtighed har overlejet de demokratisk/politisk og 'civile' diskurser om det gode liv. Disse implicite eller impressionistiske fornemmelser kan gøre at unge træffer et meta-'rationelt' valg.

KAPITEL 9. KONKLUSION

Hensigten med denne ph.d. afhandling var at undersøge *hvad, der ligger til grund for unges uddannelsesvalg, og hvordan unges uddannelsesvalgprocesser foregår i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse?* Problemformuleringen er todelt, men analyserne viser at de unges valgmotiver influerer på deres valgproces. I denne konklusion vil jeg dog for overblikkets skyld samle op på afhandlingens konklusioner i to hovedafsnit, som knytter sig til hvert af de to spørgsmål.

9.1. BAGGRUNDEN FOR UNGES VALG AF UNGDOMSUDDANNELSE



Figur 22

Det første spørgsmål tager udgangspunkt i en omdiskuteret politisk problemstilling, som bygger på en undren over, hvorfor unge i stigende grad vælger en gymnasial uddannelse frem for en erhvervsuddannelse – med stx som førstevalg – når uddannelsessystemet samtidig er forsøgt gjort mere rummeligt ved at skabe flere valgmuligheder. Historisk set viser det sig, at tilgangen til gymnasiet (særligt stx) altid har været stigende. Afhandlingens analyser viser, at forklaringerne på, hvad der ligger til grund for unges uddannelsesvalg, både skal findes i strukturelle forhold i uddannelsessystemet og i de dominerende forståelser af, hvad der er et godt og 'rationelt' valg. Strukturerne og diskurserne er indbyrdes forbundet, idet de forståelser som professionelle, politikere, mikroaktører (elever, forældre og interessegrupper) og eksterne interessenter har, er bestemmende for de strukturer, der undervejs etableres i uddannelsessystemet, lige såvel som strukturerne påvirker diskurserne. Som det illustreres

i figur 22 har de strukturelle barrierer direkte indflydelse på unges mulige uddannelsesmotiver. De dominerende diskurser påvirker også de unge direkte – blandt andet gennem medierne – men forståelserne medieres ligeledes gennem forældre og vejledningssystemet. Dette vil blive beskrevet i de følgende afsnit.

9.1.1. Strukturer i uddannelsessystemet

Strukturer i uddannelsessystemet har en væsentlig indflydelse på unges 'frie' valg. For at de unge kan vælge en ungdomsuddannelse, er det en afgørende forudsætning, at der findes strukturelle muligheder i form af *udbud* og *overgange*.

Historisk set blev *overgangen* mellem grundskole og ungdomsuddannelse lettet med indførelse af kædesystemet i starten af 1900-tallet. Op gennem det tyvende århundrede blev der ligeledes etableret flere valgmuligheder, som også indlemmede flere befolkningsgrupper i ungdomsuddannelsessystemet. I dag ser vi en forholdsvis bred vifte af muligheder, som de unge kan vælge mellem på ungdomsuddannelsesniveau. Analyserne i denne afhandling peger dog på et manglende udbud af kunstneriske uddannelser for unge, som ønsker denne vej i direkte forlængelse af grundskolen.

For at få adgang til gymnasiet - og nu også erhvervsuddannelserne - kræver det nu såvel som tidligere, at man har gennemført det adgangsgivende niveau. Fra etableringen af en obligatorisk grundskole og indførelsen af kædesystemet gik der en del årtier, før størstedelen af befolkningen havde den grundlæggende uddannelse, der skulle til for at kunne komme videre på sekundært niveau. Dette har tidligere haft afgørende betydning for hvor mange, som reelt havde mulighed for at vælge en gymnasial uddannelse. Her er en fælles enhedsskole, som fører hele unge-populationen til det afsluttende og adgangsgivende niveau væsentlig. I dag har ca. 94 % af en ungdomsårgang en adgangsgivende eksamen (Pihl, 2013), hvilket betyder at strukturelle begrænsninger i mindre grad står i vejen for unges 'frie' valg, hvilket kan ses som en væsentlig årsag til den stigende tilgang til gymnasiale uddannelser.

Analyserne peger på, at mangel på synlige overgange mellem erhvervsuddannelser og videregående uddannelser i dag er en barriere, som gør at unge er forbeholdne over for at vælge en erhvervsuddannelse, da denne vej i højere grad bliver opfattet som en blindgyde. Statistisk set er der også få faglærte, som fortsætter i det videregående uddannelsessystem. Dette skyldes ikke kun begrænsede overgange, men også at færre faglærte har et ønske om at videreuddannelse sig, hvilket både kan skyldes motivation og økonomiske barrierer. En af de faktorer, som begrænser overgangene er, at ikke alle erhvervsuddannelser opfylder de formelle krav, som skal opfyldes for at komme videre på

blandt andet erhvervsakademier (Jensen, 2012). Dette er dog noget som forsøges imødekommet med den nye eux-uddannelse. En anden faktor er, at overgangene er uklare, både for elever, som allerede går på eud (ibid., s. 12-13), men i høj grad også for folkeskoleelever og deres forældre, hvilket mine analyser peger på. Her er der behov for en større synlighed omkring hvilke konkrete muligheder for overgange, der eksisterer mellem erhvervsuddannelser og videregående uddannelse, både ift. den vertikale og horisontale faglige mobilitet.

En anden faktor, der fungerer som en strukturel barriere, er *adgangsbegrænsninger*. Først for nyligt er der indført synlige objektive adgangskrav i form af karakterkrav på både eud og gymnasiet. Tidligere har adgangen til erhvervsuddannelserne udelukkende været markedsstyret, hvilket betyder, at det er (kortsigtede) beskæftigelsesudsigter i de fag, som uddannelserne retter sig mod, der påvirker tilgangen og gennemførelsen af uddannelserne. Dette gælder også i dag, men yderligere er der indført karakterkrav, som betyder at nogle unge har risiko for helt at blive afskåret fra uddannelse. Indførelsen af adgangskrav på de gymnasiale uddannelser vil givet vis fremover 'tvinge' unge til at træffe bestemte valg, hvilket er nyt.

Adgangen til gymnasiet har tidligere udelukkende været pædagogisk bestemt ud fra formodet potentiale. Her ses det, som afgørende for selektionsfrekvensen, at vurderingen til gymnasiet i kraft af folkeskolereformen fra 1958 blev flyttet fra det modtagende niveau til det afgivende niveau. Dette fordi det afgivende niveau oftest har en ideologisk interesse i at sende deres elever videre, hvor det modtagne niveau i højere grad har opmærksomhed på, at om de modtagne elever er 'gode nok'. De professionelles fokus på, at få elever videre i uddannelse hjælper senere hen på vej af styringsteknologier som UPV og uddannelsesplaner. Disse teknologier har dog ikke haft til hensigt særligt at skulle lede unge mod gymnasiale uddannelser. Tvært imod blev egnethedserklæringen udskiftet med UPV'en med det formål at udviske forskellene mellem eud og gymnasiet. Men den har formentlig været med til at fjerne symbolske barrierer for lavere samfundsklasser i forhold til, hvem der bliver set og ser sig selv som egnet til at komme i gymnasiet. Det sker fordi UPV'en bevidstgør de unge om muligheden for at komme videre i uddannelse (med en gymnasial uddannelse som øverste mål), hvis de bare udnytter de 'muligheder', som skolesystemet giver dem.

Analyserne viser, at adgangsbegrænsninger på videregående uddannelsesniveau har også betydning for, hvad unge orienterer sig mod af ungdomsuddannelser og hvilke studieretninger, de ser som mest fordelagtige. Dette fokus bunder dels i de diskurser unge har til rådighed i deres uddannelsesvalg (se nedenfor), og dels bunder det i en politisk forståelse af, at uddannelsesveje

skal være lineære, som de unge er underlagt. Dette fungerer både som en diskursiv forståelse, der er foranlediget af en økonomisk rational choice-forståelse af uddannelsesvalget, men er i høj grad også fulgt op af konkrete strukturelle rammer, blandt andet uddannelsesloft og fremdriftsreform.

Ovenstående strukturelle forklaringer forklarer, hvorfor unge har fået større valgmuligheder og derfor i højere grad har kunnet vælge 'frit'. Men det forklarer ikke, hvorfor de i høj grad benytter deres frie valg til at vælge gymnasiale uddannelser – med stx som det dominerende valg. Denne forklaring skal findes i den rolle, som uddannelsen har fået i samfundet, og som er omgærdet af nogle stærke diskurser.

9.1.2. Samfundsdiskurser

Succesdiskursen

Succesdiskursen er et produkt af en kompleks udviklingsproces, hvor mikroaktører gennem tiden har fået en større og større opmærksomhed på uddannelse. Opmærksomheden kom i første omgang i kraft af, at en større del af befolkningen blev uddannet på et grundniveau, hvilket i sig selv gav en vis viden om og interesse for uddannelse. Rent instrumentelt betød det, at befolkningen fik øjnene op for, at uddannelse kunne anvendes og give muligheder på arbejdsmarkedet. Det at hele årgange fik uddannelse betingede ligeledes mikroaktørernes kollektive handlemønstre. De socialgrupper, som fik uddannelse, var pludselig mærkbart anderledes stillet end de, som ikke fik uddannelse. Dette medførte, at der blandt de uddannede befolkningsgrupper blev en øget opmærksomhed på at positionere sig yderligere gennem mere uddannelse. Op igennem det 1900-århundrede bliver mikroaktørernes fokus på uddannelse hjulpet på vej af politiske mål med uddannelse. Her har der i 1960'erne og 70'erne særligt været fokus på at skabe lighed mellem klasse, køn og etnicitet gennem uddannelse.

Udviklingen har ført til en inflation i uddannelse, som har betydet at uddannelse ikke blot giver kompetencer, som kan anvendes på arbejdsmarkedet samt mulighed for social positionering (Archer, 1982). Den har også ført til, at det at være uden uddannelse i højere grad bliver set som en potentiel risiko for fiasko. Uddannelsespolitikken drejer sig samtidig ikke længere om at skabe (reel eller konsekvent) lighed gennem uddannelse, men om at udpege feltet af 'retfærdige muligheder', og på den baggrund lade det være op til den enkelte, om de vil udnytte deres 'evner'. Hermed overlades individet ansvar for selv at udnytte sine potentialer og hermed også bære ansvar for fiasko, hvis (risikobetonede) valg mislykkes. Samtidig kan usikkerheden om fremtidens

arbejdsmarked gøre, at succes ikke bare sikres ved at have en uddannelse. Ifølge Sennett kan middelklassen ikke længere vide sig sikre på ansættelse bare ved at have et uddannelsesbevis, succes består også af at være fleksibel (Sennett, 2007). Dette betyder, at det bliver vigtigere at holde sine uddannelsesveje åbne.

Analyserne viser, at denne diskurs er dominerende hos forældrene. Det kommer empirisk til udtryk ved, at forældre er optaget af, at deres børn udnytter deres (boglige) potentialer, og her ses stx som den uddannelse, der giver størst chance for succes, da den menes at åbne for flest muligheder. Men diskursen er særligt udbredt blandt forældre med svag uddannelsesbaggrund, forældre som stammer fra udlandet og blandt forældre med økonomisk kapital.

Udviklingen i uddannelsessystemet og skabelsen af succesdiskursen har været med til at skabe en særlig forståelse og hierarkisering af viden, som vil blive uddybet nedenfor.

Forståelser og hierarkisering af viden

Afhandlingens analyser peger på, at der er tre udfordringer til stede i forhold til forståelser af viden. Her er der tale om forståelser, som har betydelig udbredelse i samfundet og som i høj grad præger de offentlige og politiske diskurser. For det *første* er der en hierarkisk forståelse af deklarativ 'viden' som mere værdifuld end praktiske 'færdigheder'. For det *andet* er der en stereotyp opfattelse af, at erhvervsuddannelser er praktiske, og at gymnasiale uddannelser er teoretiske. For det *tredje* er der en snæver forståelse af, hvad viden er.

Med hensyn til den *første udfordring* kan det hierarkiske forhold mellem det praktiske og det teoretiske ses som et levn fra middelalderen, hvor latinskolerne var forbeholdt elitens børn. Indholdet her fik betydning for de værdier og den lærdom, der vægtes i folkeskolen i dag (Hansen, 2011, s. 58–59). Udviklingen af uddannelsessystemet har været med til at øge denne diskursive forståelse af at 'vidensfag' har større værdi end 'praktiske' fag. Men forståelsen er også sket gennem mikroaktører, som gennem en længere periode blevet formet af uddannelse, hvilket har gjort, at professionerne omhyggeligt har positioneret sig kulturelt gennem formel uddannelse og indirekte har devalueret andre vidensformer (end deklarativ viden), som falder ved siden af formelle definitioner af uddannelse (Archer, 1982). Denne forståelse er yderligere blevet intensiveret af 'diskursen om videnssamfundet', hvor (deklarativ) viden bliver talt frem som det, vi skal leve af i fremtiden. Konkret er det yderligere forstærket gennem uddannelsespolitikken, hvor vi ser en øget grad af økonomisk mål-middel-tænkning, som kommer til udtryk gennem indholdet i skolen, der er ledsaget af en markant øget anvendelse af forskellige former for læringskontrol. I denne sammenhæng opprioriteres indhold, som kan måles.

Den *anden udfordring* omhandler de skel, som bliver skabt mellem eud og gymnasiet. Her bliver dikotomien mellem det teoretiske og det praktiske talt frem som det, der karakteriserer forskellen mellem gymnasier og erhvervsuddannelser. Her bliver erhvervsuddannelser omtalt som uddannelser, hvor man bruger 'hænderne' og gymnasier som uddannelser, hvor man bruger 'hovedet'. Dette er i sig selv en stereotyp måde at karakterisere de to uddannelsesretninger, da ingen uddannelser enten er praktiske eller teoretiske. Men mange erhvervsuddannelser er ej heller 'praktiske' i den forstand, at man overvejende bruger 'hænderne'. Det gælder eksempelvis hele det merkantile område, men også IT-uddannelser samt uddannelser inden for industrien, som i høj grad er blevet digitaliseret.

Den *tredje udfordring* omhandler en indsnævret forståelse af, hvad viden er, hvor deklarativ viden er det, der omtales som viden. Denne forståelse kritiseres af Bereiter, som forstår viden bredere blandt andet i form af færdigheder, som både kan have et kognitivt aspekt, der kan betegnes som knowhow og et ikke-kognitivt aspekt i form af beherskelse (Bereiter, 2002). Derudover fremhæver Bereiter den impressionistiske forståelse, som noget der bliver overset i skolen, fordi den ikke kan måles, men rummer et stort samfundsmæssigt potentiale. Den impressionistiske forståelse er den, som anvendes i kreative processer, og som rummer mulighed for intelligent undersøgelse og problemløsning. Ifølge Bereiter bør samfundet satse mere på kreative læreprocesser i uddannelsessystemet, men det kræver samtidig, at man giver plads til at lade de unge eksperimentere inden for de respektive domæner. Uddannelsespolitisk efterspørges de innovative kompetencer også, dog ofte i et håb om at gøre den instrumentel, så den kan udnyttes til vækst. Paradoksalt er det, når denne efterspørgsel knyttes tæt sammen med et ønske om kontrol af målopfyldelse, hvilket er i modstrid med Bereiters opfattelse af, hvordan impressionistisk viden øges og skaber grundlag for kreativ udvikling.

Opfattelsen af at erhvervsuddannelser er praktiske og gymnasier er boglige/teoretiske kommer til udtryk, når de unge skal legitimere deres uddannelsesvalg. De fortæller, at de ikke er gode med 'hænderne', og derfor ikke vil vælge en erhvervsuddannelse eller, at de vælger gymnasiet, fordi de bedst kan lide at 'sidde ned' og 'bruge hovedet'. At de betragter disse begrundelser som legitime, er fordi forskellene sprogligt bliver medieret gennem UU-vejledningen, ungdomsuddannelsesinstitutionerne og i politiske sammenhænge. Her bruges ordene 'praktisk/teoretisk, hænderne/hovedet, bruge kroppen/sidde stille' konkret i formidlingen til de unge. Et eksempel er, at der nu tales om at indføre en 'praktisk' uddannelsesparathedsvurdering med henblik på at fremhæve at erhvervsuddannelser også kræver særlige kompetencer. Analyserne viser, at der i de senere år både politisk og i pædagogiske sammenhænge er blevet forsøgt at ændre på hierarkiet mellem eud og gymnasiet ved at tale om 'de kloge

hænder' samt ved at tale om gymnasiet som mindre brugbar, fordi det ikke er kompetencegivende. Her forsøges det at vende det dikotomiske hierarki på hovedet, men analyserne peger på, at risikoen er, at det blot er med til at reproducere forskellene.

I stedet er der behov for en bredere diskussion af, hvad viden er, og hvordan det formidles til de unge, herunder en nuanceret formidling af hvad ungdomsuddannelserne indeholder. Samtidig er der behov for en diskussion af hvilke vidensformer, som skal prioriteres i folkeskolen, da denne prioritering både er med til at bestemme, hvilke vidensformer eleverne skal udvikle, men også bestemmende for hvilke diskurser, som bliver dominerende.

Succesdiskursen med sin vægt på deklarativ viden står dog ikke alene som det, unge og forældre er påvirkede af. Den er ofte i konflikt med interessediskursen.

Interessediskursen

Interessediskursen stammer fra det pædagogiske paradigme, der ligger til grund for den vejledningsideologi, som lovgivningen også indrammer. Ideologien anskuer uddannelses- og erhvervsvalg med udgangspunkt i et individperspektiv begrundet i et ønske om at understøtte individets frie valg (Højdal og Poulsen, 2007). Dette fokus på individets ønsker kommer også til udtryk i vejledernes tilgang til elevernes og gennem uddannelsesplanerne, hvor eleverne skal skrive om dem selv, deres styrker og svagheder samt ønsker om fremtiden i og uden for skolen etc. Interessediskursen kan ses som værende skabt i et samspil med ændringer i de samfundsmæssige betingelser. Ifølge Giddens er individet i stigende grad frisat fra traditionsbestemte normer, sociale bånd og kollektive livsmønstre. Dette kræver en øget refleksivitet, som er et særegent træk ved det senmoderne samfund, som både eksisterer på det institutionelle og personlige niveau (Giddens, 1994b). Individet reflekterer over traditionerne, hvilket fører til at flere handlinger begrundes og legitimeres frem for at blive styret automatisk (og tavst) af traditionerne. Dette gør, at der bliver givet mere plads til intrinsiske interesser.

Når der ses på hvilke værdier, forældrene synes, der skal lægge til grund for uddannelsesvalget, er 'interessediskursen' dominerende. Der er en opfattelse af, at unge skal vælge uddannelse ud fra deres interesser, og at det væsentligste er, at de får et 'lykkeligt liv'. Det er dog mest udbredt blandt danske forældre fra middelklassen og med en overvægt af forældre med kulturel kapital. At middelklasseforældre er mere domineret af interessediskursen kan skyldes, at de er mere tilbøjelige til at rette sig efter de pædagogiske paradigmer, som dominerer i samfundet (Lareau, 2003). Det var samtidig også en stærk diskurs, da denne gruppe af forældre selv skulle vælge uddannelse. Men samtidig er

der blandt middelklasseforældre også bestemte opfatter af, hvad en 'god' interesse og et lykkeligt liv er. Her er forældrene i konflikt med 'succesdiskursen' og er interesserede i at deres børn udnytter deres potentialer med henblik på at komme videre i uddannelsessystemet. En tredje faktor, som her spiller ind, er om 'interesserne' er i overensstemmelse med forældrenes egne habituelle præferencer. Hvis dette er tilfældet, er forældrene mere tilbøjelig til at støtte børnene i 'risikobetonede' valg. Således peger analyserne på, at forældrene i forskellig grad befinder sig i et krydspres mellem 'interessediskursen', 'succesdiskursen' og egne habituelle præferencer, hvilket de videreformidler til deres børn.

Interesse- og succesdiskursen har stor indflydelse på hvilke valgmotiver, som får plads i de unges valgproces, som bliver uddybet i næste afsnit.

9.1.3. Valgmotiver

I afhandlingen identificeres fem forskellige idealtyper, som indrammer de unges motiver for uddannelses og job, som fremstilles i figur 21 (afsnit 8.7). Idealtypene er min egen konstruktion og er en tilpasning af Webers fire idealtyper (Weber, 2003b). Analyserne viser, at der er flere motiver i spil, når de unge gør sig overvejelser over fremtiden. De unge er hver i sær ofte drevet af forskellige motiver, som kan ændre sig i løbet af valgprocessen. Men det er tydeligt, at nogle motiver får mere plads end andre, hvilket de dominerende samfundsdiskurser er bestemmende for.

Det affektive intrinsiske interessemotiv

Denne motivation knytter an til 'interessediskursen' og fylder derfor meget i de unges valgproces. Empirisk kommer den til udtryk ved, at en overvægt af de unge peger på interesse som det væsentligste valgmotiv. Samt ved at de unge forsøger at legitimere deres orienteringer mod særlige uddannelser med udgangspunkt i deres interesser, fx at de kan vælge studieretninger, som virker spændende.

Analyserne viser, at interessediskursen ser ud til at være nemmere at håndtere for de unge, som har interesser, der knytter an til familiens habitus. Det kan både være unge fra akademiske familier, håndværksfamilier og kunstneriske familier. Her kan forældrene gennem deres kulturelle og sociale kapital være en støtte for deres børn. Særligt nemt er det for dem, som interesserer sig for fag og vidensformer, som findes i skolen (akademiske interesser), da det institutionelle uddannelsessystem er blevet en forventelig del af unges livsform, og i øvrigt går det godt i spænd med succesdiskursen. Interessediskursen er en

større udfordring for de unge, som er usikre på deres interesse, eller hvis omgivelserne oplever interessen som 'usikker' eller 'ikke langtidsholdbar'. Her kan den komme i konflikt med succesdiskursen, hvor unge af frygt for fiasko går efter en mere 'sikker' uddannelse.

Kravet om at man skal have en interesse, som skal legitimere uddannelsesvalget kan siges at skabe et pres for de unge. Det er med til at skabe en forestilling om, at der er et 'rigtigt' valg for den enkelte, og at man skal kende sine interesser for at kunne træffe valg. Denne forventning står i modstrid til de empiriske fund, som viser, at unge løbende får nye interesser og orienteringer.

Det målrationalle ekstrinsiske motiv

Dette motiv knytter an til succesdiskursen. Unge, som er drevet af det målrationalle ekstrinsiske motiv ser uddannelse og job, som et middel til at kunne opnå en ydre personlig belønning i form af penge eller prestige. I relation til et fremtidigt job, er der fokus på at komme til at tjene mange penge og den høje indtjening bliver forbundet med det at have lange 'prestigefyldte' uddannelser. Dog har de unge opmærksomhed på, at man ikke kommer let til penge, og at det kræver tid og hårdt arbejde at besidde et højt lønnet job. Dette konflikter med civile ønsker om at have tid til sin fritid og familie, herunder at være en god forælder.

Analyserne viser, at det at gå efter succes kan være nemmere at håndtere for unge, der klarer sig godt i skolen og kommer fra familier med økonomisk kapital, som værdsætter dette motiv. Men andre går som nævnt også efter denne diskurs. Der er et andet segment af unge og deres familier, som har et håb om, at blive en del af segmentet af folk med økonomisk kapital. Det gælder særligt unge fra udenlandske familier, som gennem oparbejdelse af økonomisk kapital kan siges at have forhåbninger om en kommende habitus. Problemet ved succesdiskursen kan være, at nogle unge oplever vejen til succes som lang og uoverskuelig. Her kan unge helt miste glæden ved at uddanne sig.

I et senmoderne perspektiv kan higen efter succes også ses som en angst for at ende som en fiasko. Denne angst ses hos en gruppe af unge, der ikke klarer sig godt i uddannelse, og ser det at få en uddannelse som en måde at få anerkendelse og undgå marginalisering. Her betyder individualiseringen, at ansvaret i højere grad overlades til den enkelte.

Det værdirationelle altruistiske motiv

Det værdirationelle altruistiske motiv omhandler det at være drevet af at komme til at lave noget, som giver værdi for offentligheden, uafhængigt af selv at opnå personlige fordele herved. Forstået på den måde, at man håber på,

og har en forventning om at kunne ændre på samfundsforhold eller forhold for en særlig gruppe af mennesker eller enkelte individer.

Det værdirationelle altruistiske motiv ser ud til i høj grad at blive skabt gennem fortællinger om andre personer, som hjælper mennesker i samfundet. Dette knytter an til Alexanders forståelse af at The Civil Sphere skabes gennem følelses- og meningsstrukturer (Alexander, 2006). Ofte er det fortællinger, som de unge har set i dokumentarudsendelser eller film. Dette peger på et potentiale ved den episke fortælling, som kan anvendes i undervisnings- og vejledningssammenhænge.

Dette motiv bliver sjældent inddraget i valget af ungdomsuddannelse, men knytter i højere grad an til drømme om fremtiden. Det kan skyldes, at motivet ikke spiller tilstrækkeligt sammen med de dominerende samfundsdiskurser; interessediskursen og succesdiskursen, som ikke levner plads til de mere værdibårne valg.

Det tilhørsorienterede motiv

Det tilhørsorienterede motiv indrammer det, at uddannelse kan give en følelse af at høre til i et fællesskab. Den første variant af det tilhørsorienterede motiv handler om, hvorvidt man føler, at man passer ind på en given uddannelse. Her vil unge, som følger deres sociale ophav ofte ubevidst vælge uddannelse ud fra deres praktiske sans. Her vil begrundelsen for valget være at 'uddannelsen er lige mig'.

Den anden variant af motivet omhandler følelser, der er forbundet med det at ville være en del af et særligt fællesskab. Her viser analyserne, at de fortællinger, som bliver skabt om uddannelser eller uddannelsessteder, er med at skabe overvejelser hos de unge i forhold til at forstå og definere sig selv i forhold til andre. I denne proces afgrænser de sig også i forhold til andre ungefællesskaber. Her bliver der i fortællingen om gymnasiet fremhævet, at det er et sted, hvor man skal kunne arbejde hårdt og være disciplineret, men man bliver også belønnet med tætte venskaber, fordi man er på samme 'niveau'. At fortællingen og den stærke tiltrækningskraft tager udgangspunkt i andre unges faglige standpunkter og disciplin viser, at dette motiv er stærkt forbundet med 'succesdiskursen', fordi det tydeligvis handler om at blive en del af et succesfuldt fællesskab. På denne måde skabes der kontrast til erhvervsuddannelserne, hvis elever er relativt mindre bogligt stærke elever, selvom mange unge ikke mener, det bør være sådan.

Unge bruger ikke direkte det tilhørsorienterede motiv som argument for deres valg af uddannelse. Dette kan skyldes, at motivet tager udgangspunkt i den affektive idealhandletype og derfor i mindre grad er bevidstgjort (hos Weber).

Men det kan også hænge sammen med at den følelsesmæssige argumentation ikke har samme legitimitet, som den 'rationelle'.

Det meta-'rationelle' motiv

Det meta-'rationelle' motiv befinder sig på et andet plan end de andre motiver, da det ikke har et defineret fikspunkt. Samtidig er det ofte det motiv, som overtrumfer de andre motiver. Det gør det i de tilfælde, hvor unge er bange for at træffe et 'forkert' valg. Ifølge Salecl skyldes denne angst en udbredelse af rationel choice-teorien, som bygger på en forestilling om, at der findes et 'rigtigt' valg (Salecl, 2012). Denne forestilling ses også empirisk i uddannelsespolitiske sammenhænge, hvor der netop tales om, at de unge skal klædes på til at kunne træffe det 'rigtige' valg (første gang). Ifølge Bauman er angsten for at vælge forkert forstærket af, at alle muligheder forekommer at ligge åbne, fordi ingen tør fortælle de unge, hvad man skal og bør gøre (Bauman, 2009). Ambivalensen gør, at unge hele tiden skal være opmærksomme på faldgruber, tvetydigheder eller åbninger, som kan vise sig at være blindgyder. Angsten for at vælge forkert, er også forstærket af de mange valgmuligheder som uddannelsessystemet udbyder, hvilket ikke kun øger risikoen for at vælge 'forkert', men det gør det også mere komplekst at overskue muligheder og konsekvenser.

For at håndtere angsten for at vælge 'forkert' benytter de unge sig af fire forskellige strategier. Den ene strategi er, at udskyde valget ved at vælge noget midlertidigt, hvilket tiende klasse og stx ses som oplagte muligheder for. Den anden strategi er at vælge noget generisk frem for specifikt, her ses stx som det mest almene og mindst specialiserede. Den tredje strategi er *ikke* at vælge noget eller at få andre til at vælge for sig. Den *fjerde* strategi er at planlægge sig ud af problemerne. Dette kan gøres ved midlertidigt at beslutte sig for hvilken videregående uddannelse, man vil sigte mod, og sørge for at mulige barrierer i form af eksempelvis adgangs begrænsninger formindskes.

I et samfundsøkonomisk perspektiv kan det umiddelbart ses som positivt, at de unge gerne vil hurtigt gennem uddannelse med mindre man tænker, at 'omveje' også kan give økonomisk værdi. Tænkningen i Moderniseringsstyrelsen er uden tvivl, at man ved at spare på uddannelsesudgifter kan give mere økonomisk råderum til skattelettelser/velfærd. Men denne tænkning er ikke baseret på en empirisk viden om samfundsøkonomisk afkast på længere sigt (Hansen, 2011; Dorf, 2018). Man kan sige, at der er et paradoks forbundet med, at man ønsker, at unge skal langtidsplanlægge deres karriereveje samtidig med at fremtidens arbejdsmarked er uforudsigelig. De unge, som kan gennemskue dette paradoks, retter sig mod det *meta-'rationelle' motiv* ved at holde deres muligheder åbne.

9.2. UNGES UDDANNELSESVALGPROCESSER

I dette underafsnit ses der på problemformuleringens andet delspørgsmål.

Hvordan unges valgprocesser foregår, er blandt andet undersøgt gennem et longitudinalt studie, hvor 15 unge er blevet fulgt i tre år. Det longitudinale studie giver mulighed for at få øje på forhold, som andre metoder ikke kan. En af de iagttagelser som træder frem er, at unge - ofte ubevidst - løbende skaber nye valg-narrativer, og at deres motiver bliver forhandlet og justeret undervejs. En anden iagttagelse er, at unge løbende får nye idéer til uddannelse og job, som ændrer deres 'planer'. Selv de unge, som på givne tidspunkter fremstår som stålsatte i deres beslutninger, viser sig at ændre planer eller ligefrem at lægge planerne helt på hylden. Dette udfordrer tanken om, at man kan finde frem til 'turning points' (Hodkinson og Sparkes, 1997) i en valgproces. Metodisk udfordrer det longitudinale studie på nogle punkter andre metoder. Fx viser det sig gennem brug af metoden, at det kan være svært at regne med, at unge retrospektivt kan huske tidligere overvejelser om uddannelsesvalg. Ligeledes kan der stilles spørgsmålstejn ved, om man kan bruge unges fremtidsønsker som rettesnor for, hvilke fagretninger unge generelt vil vælge i fremtiden.

Analysen viser, at de unge har forskellige oplevelser af valgprocessen og håndterer den på forskellige måder. Oplevelserne varierer fra, at de ikke bekymrer sig om valgprocessen og tilsyneladende har nemt ved at træffe valg (den ubekymrede valgproces) til at de unge er pressede af valget og har svært ved at finde en plads i uddannelsessystemet (den usikre valgproces). Unge med negative skoleerfaringer er ofte særligt udfordret i forhold til uddannelsesvalget, mens unge, som er glade for at gå i skole, oftere finder uddannelsesvalget lige til. Der er dog ikke en entydig polarisering mellem de unge. Blandt den gruppe af elever, som ikke umiddelbart magter uddannelse, er der unge, som er motiverede af interesser, som ligger uden for uddannelse, hvor de ser potentielle muligheder for en karrierevej. Omvendt er der også unge, som klarer sig godt i uddannelse, der oplever uddannelsesvalget som et pres (den tvivlende valgproces henholdsvis den fokuserede valgproces). Dette åbner for en diskussion af, om det er entydigt, hvem der primært har brug for vejledning.

9.2.1. De fire valgprocesser

Den ubekymrede valgproces kendetegnes ved, at uddannelsesvalget ikke har fyldt synderligt meget. De unge har ikke været i tvivl om deres uddannelsesvalg og har undervejs kun seriøst overvejet den uddannelse, de endte med at

vælge. De unge i denne kategori repræsenterer de ca. 40 %, som i spørgeskemaundersøgelsen angiver, at de ikke har været i tvivl eller kun noget i tvivl om deres uddannelsesvalg. Samtidig oplever de ikke uddannelsesvalget som et pres. Denne gruppe af unge er ofte dem, som er drevet af det affektive intrinsiske interessemotiv, hvor 'interessen' enten stemmer overens med deres ophav eller går i spænd med succesdiskursen. Det kan også være gruppen af unge med målrationelle ekstrinsiske motiver, som klarer sig godt i skolen (økonomisk kapital). Gruppen har generelt et bredt overblik over de forskellige uddannelsesmuligheder, men deres uddannelsesvalg bygger ofte på en implicit viden om de uddannelser, de vælger. Dette kan både være erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser.

Den fokuserede valgproces er kendetegnet ved, at de unge er meget optagede af skolen og fremtiden. De har kun været lidt tvivlende, men uddannelsesvalget har fyldt meget i deres bevidsthed, og de har brugt en del tid på at undersøge forskellige muligheder og reflektere over uddannelsesvalget. De unge repræsenterer den gruppe på ca. 15 % som i spørgeskemaet angiver, at de synes uddannelsesvalget har været et stort pres, selvom de kun har været 'noget', 'lidt' eller slet ikke i tvivl om deres valg. De unge i denne gruppe er ofte unge, som er drevet af det målrationelle ekstrinsiske motiv og ser uddannelse som en potentiel mulighed for 'succes' (og for nogle som mulighed for social mobilitet). Men det kan også være unge, som er angste for at træffe det forkerte valg, og derfor orienterer sig mod det meta-'rationelle' motiv og planlægger.

Den tvivlende valgproces er kendetegnet ved, at de unge har overvejet forskellige uddannelsesmuligheder, og at uddannelsesvalget til tider har været svært på grund af symbolske eller strukturelle barrierer. De unge ligger ofte fagligt i middelgruppen og oplever uddannelsesvalget som noget eller meget presset. Gruppen vurderes ud fra det samlede interviewmateriale og spørgeskemaet at udgøre ca. 30 %. De strukturelle barrierer kan være geografi eller manglende udbud af uddannelser. Symbolske barrierer kan være en tvivl om, hvorvidt man vil passe ind eller ville kunne klare den uddannelse, som man orienterer sig mod. Denne gruppe af unge er ofte i konflikt mellem det affektive intrinsiske interessemotiv og det målrationelle ekstrinsiske motiv. Her kan der skabes tvivl om, hvorvidt det interessebårne motiv er 'sikkert'. Tvivlen hos denne gruppe kan også skyldes en vag implicit (hvilket vil sige impressionistisk) fornemmelse af uddannelsernes indhold, krav og forventninger. I denne sammenhæng kan erfaringer, afprøvning og eksperimenteren kvalificere de unges viden.

Den usikre valgproces karakteriserer den proces, som gennemgås af unge, der enten ikke kan se sig selv i uddannelse eller af unge, som har drømme, der ikke indbefatter uddannelse. Generelt oplever denne gruppe uddannelsesvalget som et pres og vurderes at være omkring 15 % af de unge. For dem, som

ikke kan se sig selv i uddannelse og ikke har andre planer for fremtiden, opleves succesdiskursen som et pres. Det motiv som disse unge her kan rette sig mod, kan være det meta-'rationelle' motiv, hvor man forholder sig passivt til valget. De unge med alternative drømme og passioner er drevet af det affektive intrinsiske interesse motiv i sin rene form. De kan opfatte uddannelsesvalget som et pres, fordi omgivelserne ser det som et problem, at de unge ikke ønsker en vej gennem det traditionelle uddannelsessystem.

Unge valgprocesser påvirkes både af de samfundsmæssige strukturer og diskurserne, som medieres gennem medier, forældre og vejledningen. Men processen påvirkes også af den særlige pædagogiske tilgang som forældre, lærere og vejledere har. Her har analysen dels fokuseret på, hvilken betydning forældrenes konkrete vejledningstilgang har for de unges valgproces og dels på betydningen af den pædagogiske udmøntning af UPV'en.

9.2.2. Forældrenes rolle i valgprocessen

Analyserne viser, at unge generelt tillægger forældrenes forventninger til deres uddannelsesvalg forholdsvis stor betydning. Hos unge, som har forældre, der er født i udlandet, vægter forældrenes forventninger noget højere, ligesom de også taler oftere om uddannelsesvalget. Hovedparten af de unge giver udtryk for, at de i høj grad bruger forældrene til at drøfte selve valget med, og at de har tillid til, at forældrene har interesse i at hjælpe dem. I Giddens' perspektiv kan det skyldes, at familien er den enhed, hvorfra individet kan få anerkendelse og frihed til at dele refleksioner over eksistentielle spørgsmål på trods af, at det enkelte individ er autonomt og har frihed til selv at træffe beslutninger over eget valg (Giddens, 1994a). Familiens opbakning kan være med til at give de unge en oplevelse af ontologisk sikkerhed. Den er tilsyneladende stærkest i de familietyper, som Dahl betegner som den 'demokratisk-familieorienterede' og den 'hierarkisk-familieorienterede' i hvilke unge oplever større livstilfredshed og autonomi (Dahl, 2014). Det, som ser ud til at have en afgørende betydning, er forældrenes tid til at være sammen med deres børn. Men omvendt er det ikke absolut afgørende om forældrene har en autoritær eller autoritativ rolle.

Familiens betydning for valget og tilliden mellem børn og forældre kan også handle om ændringer i relationsgrammatikken, hvor børn og forældre er kommet tættere på hinanden, deler mere af deres liv og har en større afhængighed af hinanden. Her spiller forældrene en væsentlig rolle for børnene i forhold til at have nogle, som de kan forhandle deres valg og beslutninger med (Trondman, 2013). I forhold til uddannelsesvalg kan forældrenes aktive rolle også skyldes, at det gennem vejledningsloven forventes, at forældre deltager i processen. Forventninger til forældres deltagelse ses generelt i skolen, hvor vi

i dag ser en 'ansvarsdiskurs', hvor forældrene forventes at tage ansvar for at løse et væld af både sociale, faglige og opdragelsesmæssige opgaver, som skolen udpeger (Knudsen, 2010). Her er der også udpeget opgaver til forældrene i forbindelse med uddannelsesvalget. At der stilles krav til forældrene som vejledere, afspejles blandt andet ved, at alle forældretyper på tværs af klasse taler med deres børn om uddannelsesvalget. Dog hænger det også sammen med diskursen om videnssamfundet, som gør, at alle forældre er optagede af, at deres børn får en uddannelse. Analyserne viser dog, at der er stor forskel på forældrenes *vejledningskapabilitet*, hvilket henviser til forældrenes ressourcer i forhold til at kunne vejlede deres børn. Her er forældrenes viden om uddannelse og erhverv, deres erfaring med uddannelsessystemet og deres evne til at kunne forhandle, diskutere og udfordre børnene, afgørende. Her viser analyserne at forældrenes uddannelsesniveau er den mest afgørende faktor for de unges vidensgrundlag, hvor en faktor som karaktergennemsnit spiller en langt mindre rolle. Dette har betydning for, hvilke vidensformer eleverne bringer med sig ind i institutionelle vejledningssammenhænge. Men forældrenes tid til at tale med deres børn er også en ressource, hvilket ikke er afhængigt af lange uddannelser. Omvendt kan de forældre, som tilhører den demokratiske-individorienterede familietype ofte have travlt med egne karrierer. Dog har børn af denne gruppe forældre ofte mindre behov for vejledning, idet deres valg bygger på implicite forståelser (jf. den ubekymrede valgproces).

Analyserne viser, at danske middelklasseunge i mindre grad oplever, at forældrenes forventninger påvirker deres uddannelsesvalg. Det skyldes ikke kun, at forældrene er mere påvirkede af 'interessediskursen', men også forældrenes særlige måde at vejlede på, hvorigennem de får overbevist den unge om, at forældrenes idéer er børnenes eget valg. Her benytter nogle forældre det, som i Bernsteins terminologi kan kaldes en *stærk*, men *usynlig* rammesætning. Det betyder, at forældrene har nogle klare forventninger til, hvad deres børn skal mene og synes, men de formidler det på en mere sofistikeret måde, så børnene ikke opdager, at forældrene påvirker.

Andre benytter sig af en autoritativ vejledningsform. Her er forældrene direkte i deres anbefalinger, men benytter ikke 'tvang' overfor den unge. I stedet bruges der forklaringer og argumenter, som tager udgangspunkt i viden om uddannelsessystemet og den unges forudsætninger med henblik på, at få den unge til at opfatte forældrenes grænser som legitime (Baumrind, 1966). Dette kræver, at forældrene har en stor viden om uddannelsessystemet samt pædagogisk evner at kunne lede den unge herudfra. Analyserne viser, at denne vejledningsform benyttes både af udenlandske og danske forældre med høj uddannelseskapital. Her forudsættes det ikke kun, at forældrene har viden om uddannelse og pædagogik; men for at være en autoritativ vejleder kræver det også, at man har tid at holde sig opdateret på viden og til at tale med sine børn.

Her viser analyserne, at selv forældre med længerevarende uddannelser oplever, at det kan være tidskrævende at skulle holde sig opdateret, og denne forældregruppe er ofte tidspressede. Forældre, som har opdraget deres børn ud fra demokratiske principper, er dog nødt til at bruge disse metoder, idet børnene qua deres opdragelse ikke vil acceptere anvisninger. Analyserne åbner her for en diskussion af hvilken vejlederrolle, disse forældre bør indtage. I den politiske debat er der ofte kritik af forældrenes normative tilgang, men spørgsmålet er, om det udpræget, er negativt at være normativ. Analyserne viser, at forældrenes normative tilgang giver tryghed og mindsker kompleksiteten for de unge. For de forældre, som mestrer den autoritative vejledning, bør det i den henseende være at foretrække frem for den mere skjulte pædagogiske tilgang, fordi de giver de unge en større følelse af tryghed, som kan medføre højere trivsel og oplevelse af autonomi.

Familier med udenlandsk baggrund har en tendens til at være mere autoritære i deres opdragelsesstil/vejledningstilgang. Dette understøttes af Den Europæiske Værdiundersøgelse, som viser, at de nordiske lande og Holland adskiller sig væsentligt fra andre europæiske lande ved at være langt mere antiautoritære i deres opdragelsesværdier. Den autoritære vejledningstilgang kommer både til udtryk ved at forældrene er mere 'kommanderende', men også ved, at de er mere eksplicite med hvilke uddannelser, de ønsker, deres børn skal gennemføre. Her afhænger 'succesen' af, om der er overensstemmelser mellem forældrenes ønsker og de unges forudsætninger for at kunne få adgang til og potentielt at kunne gennemføre de uddannelser, som forældrene synes, er gode. Blandt unge, som klarer sig godt i uddannelse og har de samme 'ambitioner' som forældrene, kan høje forventninger og massiv opbakning give de unge et uddannelsesdrive.

Den største udfordring findes blandt de unge, som har negative skoleerfaringer og hvor forældrene ikke har selv har uddannelse og dermed ofte en utilstrækkelig viden om og erfaring med uddannelsessystemet. Her kommer forældrenes utilstrækkelige forståelse af, hvad det kræver, at få adgang til en uddannelse og få udbytte af den, til at sætte de unge i prekær situation.

Ofte er det disse unge, som ikke vurderes uddannelsesparate og her er det paradoksalt nok de forældre og unge, som vejledningssystemet kræver mest af, særligt i kraft af UPV-processen. Analyserne viser, at UPV-processen kan være med til at skabe symbolske barrierer i forhold til hvilke uddannelser, de unge kan se sig selv som en del af, og om unge overhovedet kan se sig selv i uddannelse. Her er det en udfordring, når begrundelserne for ikke at blive uddannelsesparat henviser til personlige og sociale kompetencer. Dels er der risiko for, at den unge tillægger egenskaber ved sig selv om årsag til problemerne, hvilket kan føre til en negativ selvforståelse og manglende tro på, at man kan passe ind i uddannelse. Den proces kan ses som symbolsk vold, fordi

der igennem UPV'en skabes konsensus om, hvad der kendetegner den gode elev, og hvem som gør sig fortjent til at komme videre i uddannelse. Desuden kan personlige og sociale kompetencer være mere uhåndgribelige at arbejde med end konkrete faglige mål. Dette knytter an til Bernsteins begreber om synlig og usynlig pædagogik og rammesætningens styrke, hvor en synlig pædagogik og en stærk rammesætning for den diskursive orden er nemmere at håndtere for unge, som har sværere ved at afkode skolens krav og normer.

9.3. AFRUNDING

Mit arbejde med denne afhandling tog udgangspunkt i et ønske om at udfordre de dominerende forståelser af unges uddannelsesvalg, som kommer til udtryk gennem politiske aktører. Her bliver uddannelsesvalget ofte set i et ensidigt samfundsøkonomisk perspektiv, hvor man går ud fra, at den hurtigste uddannelsesvej giver det størst mulige afkast i den sidste ende og at uddannelse, som ikke direkte anvendes på arbejdsmarkedet, er spild af tid og penge. Derudover er der en opfattelse af, at der findes et rigtigt og logisk valg for den enkelte unge, og hvis dette bare afklares i tide, vil man kunne undgå omvalg, fravalg og dobbelte uddannelser. Samtidig er der en myte om, at mange unge træffer *ureflekterede automatvalg* og at deres valg af uddannelse ikke altid er rationelle.

Her viser afhandlingens konklusioner, at unges uddannelsesvalg som oftest er ganske rationelle i Webers forstand, hvilket vil sige, at de er velovervejede og reflekterede. Men den rationalitetsforståelse, som samfundsfunksdiskurserne dikterer, kan ikke altid rumme de unges rationalitetsformer og handlingsmotive, som er mere heterogene, fordi de rummer flere facetter. Den politiske forståelse er præget af en enstrengt rationalitetsforståelse, som tager udgangspunkt i en rational choice tænkning, hvor man gerne vil have unge til at træffe valg, som giver mest nytte og mindst mulige omkostninger for samfundet. Denne tænkning er med til at skabe en lineær forståelse af uddannelsesvalget og skabe snævre og hierarkiserede forståelser af viden. De unges motive og valgprocesser er påvirkede af denne politiske rationalitetsforståelse samt de strukturelle muligheder i uddannelsessystemet. Men på den anden side er der også spor af, at de unge tænker ud fra motive, som overskrider de dominerende forståelser af det rationelle valg. Dette kan både være baseret på værdier, der ikke levnes plads til i den politiske forståelse eller det kan være affektive motive, som er mindre legitime, og som kan være baserede på fornemmelser for, hvad der vil være det ønskelige valg i en uvis fremtid. Der er et paradoks forbundet med, at man på den ene side ønsker at unge skal træffe 'rigtige' og lineære valg, og at fremtidens arbejdsmarked og de unges livssituation på den anden side er uforudsigelige. Et yderligere paradoks er, at når

forståelsen af unges motiver begrænses til 'rationalitetsdiskurser' er man med til at gøre processerne vanskelige for dem. Her er viser det sig i mange tilfælde, at de politiske incitament, som man forsøger at styre de unge med, kan få den omvendte virkning. Empirisk viser det sig ved, at de unge bliver tilbøjelige til at være meta-'rationelle' og derved kommer den faktiske sti til at afvige fra linearitetsideologien.

De foranstående konklusioner peger således på, at der i det pædagogiske forsøg på at lede unge gennem uddannelsessystemet er fire uddannelsespolitiske problemstillinger til stede, som både kommer til udtryk gennem uddannelsespolitiske diskurser og rammer, men også gennem de professionelle, som er underlagt disse. For det *første* er den uddannelsespolitiske rationalitetsforståelse for snæver i forhold til den faktiske bredde i unges uddannelsesmotiver og for det *andet* – og som en delvis konsekvens heraf - er der en forfejlet linearitetsideologi. Udover at denne forfejlede linearitetsideologi kan skabe et unødigt pres, viser de unges valgprocesser ligeledes, at langtidsplanlægning er svært. Det er det fordi, de unge løbende kvalificerer deres viden, som giver nye idéer, men også fordi de får nye forståelser af, hvor de vil passe ind. For det *tredje* bliver der i vejledningssystemet ikke taget tilstrækkeligt hensyn til de unges forskellige sociokulturelle og ressourcemæssige baggrunde. I denne sammenhæng er det paradoksalt, at man, som denne afhandling tidligere har påvist i forbindelse med UPV-processen, stiller større og mere specifikke krav til de unge og de forældre, som har sværest ved at opfylde dem. Skolens solidt dokumenterede aktive bidrag til den sociale selektion synes endnu engang at reproducere nu også i vejledningssammenhænge. Endelig er det for *fjerde* ikke lykkedes gennem vejledningen, eller på anden vis, at eliminere de statusforskelle, som knytter sig til vurderingerne af ungdomsuddannelserne, sådan som analyserne af det empiriske materiale har påvist.

LITTERATURLISTE

AE (2016) *Den sociale arv er blevet stærkere i Danmark*. København.

AE-rådet og Dansk Industri (2012) "Kortlægning af veje og omveje i uddannelsessystemet". København: AE & DI.

Akselvoll, M. Ø. (2016) *Folkeskole, forældre, forskelle - Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et forældreperspektiv*. Roskilde: Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.

Alderson, P. og Morrow, V. (2011) "Designing Research: Selection and Participation", i Alderson, P. og Morrow, V. (red.) *The Ethics of Research with Children and Young People: A Practical Handbook*. London: SAGE Publications Ltd.

Alexander, J. C. (2003) "Introduction. The Meanings of (Social) Life. On the Origins of a Cultural Sociology", i *The meanings of Social Life. A Cultural Sociology*. Oxford: Oxford University Press.

Alexander, J. C. (2006) *The Civil Sphere*. Oxford: Oxford University Press.

Ambrose, A. (2017) *Skolval och en lokal skolmarknad, ett möjligt eller omöjligt val - en fallstudie i tre urbana skolor i Stockholmsområdet*. Stockholm: Stockholm Universitet.

Andersen, D. (1997) *Uddannelsesvalg efter 9. klasse, Delprojekt under forsk. Kbh.: Delprojekt under forskningsprogrammet Uddannelse til alle, 1997:3, SFI*.

Andersen, D. (2005) *4 år efter grundskolen: 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*. AKF.

Andersen, D. og Kjærulff, A. (2003) *Hvad kan børn svare på? - om børn som respondenter i kvantitative spørgeskemaundersøgelser, Socialforskningsinstituttet*. København.

Andersen, D. og Skov, P. R. (2012) "Uddannelse efter grundskolen", i Ottosen, M. H. (red.) *15-åriges hverdagsliv og udfordringer. Rapport fra femte dataindsamling af forløbsundersøgelsen af børn født i 1995*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Andersen, H. C. (1854) *Noget*. Tilgængelig hos: http://www.hcandersen-homepage.dk/?page_id=1513.

Andersen, L. B. og Pedersen, L. H. (2014) *Styring og motivation i den*

offentlige sektor. Kbh.: Jurist- og Økonomforbundet.

Andreasen, L. B., Hemmet, H., Larsen, K. H., Nielsen, D. L., Laursen, E., Rasmussen, P. og Aarkrog, V. (1997) *Unge i uddannelse - valg og vurderinger af ungdomsuddannelserne*. Krohns Bogtrykkeri.

Archer, M. S. (1979) *Social origins of educational systems*. London: Sage.

Archer, M. S. (1982) "Theorizing about expansion of educational system", i Archer, M. S. (red.) *The Sociology of Educational Expansion. Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems*. Beverly Hills: Sage Studies in International Sociology.

Atlas (2011) *European Values Studies*. Tilgængelig hos: <http://www.atlasofeuropeanvalues.eu/new/lesmateriaal.php> (Set: 14. februar 2018).

Backe-Hansen, E. (1995) "Refleksioner rundt forskningsetiske spørgsmål ved forskning på barn". Oslo.

Ball, S. J. (2003) *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Routledge.

Balvig, F. (2006) *Den Ungdom! – om den stadig mere omsiggribende lovlydighed blandt unge i Danmark*. København.

Bauman, Z. (2006) *Flydende modernitet*. København: Hans Reitzel.

Bauman, Z. (2009) "Zygmunt Bauman- fagre nye læringsliv – læring, pædagogik, uddannelse og ungdom i den flydende modernitet", i Jacobsen, M. H. (red.). København: Unge Pædagoger.

Baumrind, D. (1966) "Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior.", *Child Development*, 37, 887.

Beck-Gernsheim, E. og Beck, U. (2002) *Individualization : institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: SAGE.

Beck, U. (2006) *Risikosamfundet og det andet moderne*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Beck, U. og Beck-Gernsheim, E. (1995) *The Normal Chaos of Love*. Cambridge: Polity Press.

Becker, G. (1962) "(1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis", *The Journal of Political Economy*, 70(5), s. 9–49.

BEK 775 (2017) *Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse*. Tilgængelig hos:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=191981> (Set: 13. marts 2018).

Bereiter, C. (2002) *Education and Mind in the Knowledge Age*. Taylor and Francis.

Bereiter, C. og Scardamalia, M. (1993) "Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise.", *La Salle, IL*: Open C.

Bernstein, B. (1974) *Basil Bernsteins kodeteori : et udvalg af hans artikler om sprog, socialisering og kontrol*. Kbh.: Ejlers.

Bernstein, B. (2001) *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.

Biesta, G. J. J. (2009) *God uddannelse i målingens tidsalder*. Aarhus: Forlaget Klim.

Blicher, T. (2002) "Hård kritik af korte IT-uddannelser", *Finans*, 4 februar. Tilgængelig hos: <http://finans.dk/artikel/ECE4210420/Hård-kritik-af-korte-IT-uddannelser/?ctxref=ext>.

Bourdieu, P. (1990a) "Academic Order and Social Order", i Bourdieu, P. og Passeron, J.-C. (red.) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.

Bourdieu, P. (1990b) *Homo academicus*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (1995) *Distinktionen : en sociologisk kritik af dømmekraften*. Frederiksberg: Det lille Forlag.

Bourdieu, P. (1997) *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzel.

Bourdieu, P. (2007) *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. og Champagne, P. (1999) "Outcasts on the Inside The Weight of the World", i Bourdieu, P. (red.) *Social Suffering in Contemporary Society*. UK: Polity Press.

Bourdieu, P. og Passeron, J.-C. (2006) *Reproduktionen*. København: Hans Reitzel.

Bourdieu, P. og Wacquant, L. J. D. (2009) *Refleksiv sociologi : mål og midler*. Kbh.: Hans Reitzel.

Breinstrup, T. (2016) "IT-verdenen roser gymnasieudspil", *Berlingske Business*, 8 april. Tilgængelig hos: <http://www.business.dk/digital/it-verdenen-roser-gymnasieudspil>.

Bruun, J. M. og Lieberkind, J. (2011) *Unges politiske dannelse: En*

sammenfatning af ICCS 2009. København.

Bruun, J. M. og Lieberkind, J. (2012) *De danske elever. København: København.*

Bruun, J. M., Lieberkind, J. og Schunck, H. B. (2017) *ICCS 2016. Udvalgte hovedresultater. København.*

Bunar, N. (2008) *När marknaden kom till förorten: Valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor.* Studentlitteratur.

Bunar, N. (2010) "Choosing for Quality or Inequality", *Journal of Education Policy*, 25, s. 1–18.

Bundgaard, B. (2017) "Tre gymnasier kan selv vælge de dygtigste elever", *TV-Lorry*, 12 april.

Bæck, U.-D. K. (2007) *Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsspektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school."*. Rapport nr. 6/2007, Norut Samfunn A/S.

Børnerådet (2011) *Om Børneinddragelse - generelle betragtninger.* Tilgængelig hos: <http://www.boerneraadet.dk/media/9380/Generelle-betragtninger-om-boerneinddragelse.pdf>.

Baadsgaard, M., Sabiers, S. E., Pihl, M. D., Madsen, M., Bjørsted, E., Pedersen, F. I. og Juul, J. S. (2013) *Danmark i en krisetid - Velstand kræver uddannelse.* København.

Caporaso, J. A. og Wittenbrinck, J. (2006) "The new modes of governance and Political Authority in Europe", *Journal of European Public Policy*, 13(4), s. 471–480.

Christensen, S. M. (2015) "Ud over skole-centrisme: Talent i erhvervsuddannelserne", *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, Nr. 3, s. 42–52. Tilgængelig hos: https://issuu.com/danskpadaogisktidsskrift/docs/danskp__dagogisktidsskrift_septembe.

Collin, F. og Køppe, S. (2007) *Humanistisk videnskabsteori.* 3. udg. Kbh.: DR Multimedie.

Coninck-Smith, N. de og Appel, C. (2014) "Dansk skolehistorie: hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år. Bind 2. Da skolen tog form: 1780-1850". Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Dahl, K. M. (2014) *Frihed, lighed og fællesskab i teenagefamilien.* København: Ph.d.-afhandling, Det Samfundsvidenskabelige Fakultet,

Københavns Universitet.

Danmarks Evalueringsinstitut (2010) *Fra grundskole til gymnasiale uddannelser*. København.

Danmarks Statistik, S. (2017) *Tilgang til gymnasiale uddannelser fordelt på køn og tid*. Tilgængelig hos: <http://www.statistikbanken.dk/statbank5a/default.asp?w=1440> (Set: 11. december 2017).

Danmarks Vækstråd (2016) *Rapport om kvalificeret arbejdskraft*. København.

Danske Erhvervsskoler (2012) *Fra folkeskole til ungdomsuddannelse*. København.

Danske Erhvervsskoler - og gymnasier (2017) *Fakta-ark om de gymnasiale uddannelser*.

Danske Universiteter (2012) "Hvordan finansieres forskningen?" Tilgængelig hos: http://www.dkuni.dk/Statistik/~media/Files/Statistik/Faktaark_statistik/Hvordan_finansieres_forskningen.ashx.

DEA (2013a) *Motivation og studieintensitet hos universitetsstuderende. En spørgeskemaundersøgelse i Danmark, Sverige, Tyskland og England*. København.

DEA (2013b) *Unge dobbeltuddannelse koster milliarder*. Tilgængelig hos: <http://www.dea.nu/nyheder-blogs/nyheder/unges-dobbeltuddannelse-koster-milliarder>.

Deloitte (2012) *Analyse af uddannelsespålæg - Anvendelse og effekter af redskabet*.

Dencik, L. (2005) *Mennesket i postmoderniseringen - om barndom, familie og identiteter i opbrud*. Billesø og Baltzer.

Dorf, H. (1986) *Pædagogisk sociologi*. København: Munksgaard.

Dorf, H. (2005) "Elevers forudsætning for og oplevelse af skolens opdragelse til demokrati – hjemmets og skolens betydning", i Dorf, H. (red.) *Gennem demokrati til demokrati – folkeskolen og folkestyret*. København: Unge Pædagoger.

Dorf, H. (2018) *Skolepolitik og undervisningskvalitet i Danmark (in print)*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Dorf, H. og Bjerre, J. (2015) "Universiteterne kan ikke styres efter markedets behov", *Politiken*.

Dorf, H. og Jensen, L. D. (2014) "Uddannelse til medborgerskab", i Dorf, H. og Rasmussen, J. (red.) *Pædagogisk Sociologi*. København, s. 243–260.

Dreyfus, H. L. (2002) "Intelligence Without Representation – Merleau-Ponty's Critique of Mental Representation. The Relevance of Phenomenology to Scientific Explanation", i *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Durkheim, É. (1975) *Opdragelse, uddannelse og sociologi*. Carit Andersens forlag.

Durkheim, É. (2000) *Den sociologiske metodes regler*. 2. udg. Kbh.: Hans Reitzel.

Eccleston, R. (2011) "The OECD and global economic governance", *Australian Journal of International Affairs*, 65(2), s. 243–255.

Elliott, J. (2010) "Imagining a gendered future: Children's essays from the National Child Development Study in 1969", *Sociology*. Sage Publications, 44(6), s. 1073–1090.

Eskenen, A. H. (2011) "'Fattige' Carina udløser læserstorm", *Politiken*, 29 november.

European Commission (2008) *The European Qualification Frame for Lifelong Learning (EQF)*. Tilgængelig hos: http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_en.pdf og http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/europaeisk-kvalifikationsramme-eqf/eqf2019s-opbygning/eqfniveauerne_da.pdf.

EVA (2015) *HF-profil og funktion*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2017a) *Uddannelsesparathed i 8. klasse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2017b) *Uddannelsesvalg i 8. klasse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Finne, H., Levin, M. og Nilssen, T. (1995) "Trailing research a model for useful program evaluation", *Evaluation*. Sage Publications, 1(1), s. 11–31.

Flarup, L. H., Greve, J., Søndergaard, N. M., Hjarsbech, P., Slottved, M., Friche, N. og Larsen, K. (2016) *Grundforløb på erhvervsuddannelserne inden reformen: Baselinemåling*. København: Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning. Tilgængelig hos: http://www.kora.dk/media/4936306/10688_grundforloeb-paa-

erhvervsuddannelserne-inden-reformen.pdf.

Foucault, M. (1991) "Politics and Study of Discourse", i Burchell, G., Gordon, C., og Miller, P. (red.) *The Foucault Effekt: Studies in governmentality*. Chicago: University of Chicago Press.

Foucault, M. (2006) *Viljen til viden: Seksualitetens historie 1*. Frederiksberg: Det lille Forlag.

Frønes, I. og Brusdal, R. (2000) *På sporet av den nye tid. Kulturelle varsler for en nær fremtid*. Bergen: Fakbokforlaget.

Fuller, B. og Robinson, R. (1992) "Specifying the effects of education on national economic growth", i Fuller, B. og Robinson, R. (red.) *The political construction of education*. New York: Praeger Publishers.

Furlong, A. (2013) *Youth studies. An introduction*. London: Routledge.

Furlong, A. og Cartmel, F. (1997) *Young People and Social Change: Individualization and risk in late modernity*. Buckingham.

Furlong, A. og Cartmel, F. (2006) *Young people and social change*. McGraw-Hill Education (UK).

Furlong, A. og Cartmel, F. (2007) *Young people and social change. New perspectives*. Berkshire: Open University Press.

Gadamer, H.-G. (2007) *Sandhed og metode : grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. 2. udg. Kbh.: Academica.

Gallagher, M. (2008) "Researching with children and young people: Research design, methods and analysis", i Tisdall, K., Davis, J. M., og Gallagher, M. (red.) *Researching with children and young people: Research design, methods and analysis*. Sage.

Gibbons, M. (2008) "Hvilken slags universitet?", i Kristensen, J. E. (red.) *Idéer om et universitet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Giddens, A. (1994a) *Intimitetens forandring : seksualitet, kærlighed og erotik i det moderne samfund*. Kbh.: Hans Reitzel.

Giddens, A. (1994b) *Modernitetens konsekvenser*. Kbh.: Hans Reitzel.

Giddens, A. (1996) *Modernitet og selvidentitet : selvet og samfundet under sen-moderniteten*. Kbh.: Hans Reitzel.

Gilliam, L. (2009) *De umulige børn og det ordentlige menneske : identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

- Gjerløff, A. K. og Jacobsen, A. F. (2014) *Da skolen blev sat i system 1850-1920*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Glavind, N. (2005) *Lighed gennem uddannelse-hvordan er det gået?* Arbejderbevægelsens erhvervsråd.
- Gravesen, E. (2009) *Universitetsledelse*. Kbh.: Handelshøjskolens Forlag.
- Guneriusen, W. (2007) "Emile Durkheim", i Andersen, H. og Kaspersen, L. B. (red.) *Klassisk og moderne samfundsteori*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 71–89.
- Gymnasieskolen (1990) *GL 100 år*. Kbh.: Gymnasieskolen (Gymnasieskolen, jubilæumsnummer CN - 37.366).
- Gørlich, A. (2016) *Uden uddannelse og arbejde: unges tilblivelser i komplekse transitioner*. Aalborg Universitetsforlag.
- Habermas, J. (2008) "Universitets idé – læreprocesser", i Kristensen, J. E. (red.) *Idéer om et universitet*. Aarhus Uni. Aarhus.
- Hagen, R. (2007) "Rational choice", i Andersen, H. og Kaspersen, L. B. (red.) *Klassisk og moderne samfundsteori*. København: Hans Reitzel Forlag, s. 219–234.
- Halkier, B. (2008) *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Halman, L., Sieben, I. og Zundert, M. (2012) *Atlas of European Values*.
- Hansen, E. J. (1982) *Hvem bryder den sociale arv, SFI publikation*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, E. J. (1994) "Hvem fik børn og hvordan skal de opdrages? Resultater fra undersøgelsen af 7. klasseeleverne 1968 – 24 år senere", *Social Forskning*, 1.
- Hansen, E. J. (1995) "En generation blev voksen". København: Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, E. J. (2005) "Køn og Uddannelse", i Evalueringsinstitut, D. (red.) *Køn, karakterer og karriere - Drenges og pigers præstationer i uddannelse*.
- Hansen, E. J. (2011) *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. Hans Reitzel.
- Hansen, E. J. (2017) *Hvordan kan vi bekæmpe social ulighed, igen?* København: Informationens Forlag.
- Hansen, N.-H. M., Marckmann, B., Nørregård-Nielsen, E. C., Rosenmeier, S. L. og Østergaard, J. (2015) "Spørgeskemaer i virkeligheden".

Samfundslitteratur.

Haue, H. (2017a) *Højere handelseksamen i Den Store Danske*, Gyldendal. Tilgængelig hos: http://denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/Pædagogik_og_uddannelse/Almene_gymnasiale_uddannelser/højere_handelseksamen (Set: 16. august 2017).

Haue, H. (2017b) *Højere teknisk eksamen i Den Store Danske*, Gyldendal. Tilgængelig hos: <http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=95427> (Set: 7. august 2017).

Hedegaard, T. F. (2014) "Aalborg Universitet Stereotypes and Welfare Attitudes", *Nordic Journal of Social Research*. Tilgængelig hos: http://vbn.aau.dk/files/203856625/417_2765_1_PB.pdf.

Hegna, K., Ødegård, G. og Strandbu, Å. (2013) "En 'sykt seriøs' ungdomsgenerasjon?", *Tidsskrift for norsk psykologforening*, s. 374–377.

Henningsen, I. (2008) "Køn og uddannelsesvalg", i Emerek, R. og Holt, H. (red.) *Lige muligheder - frie valg- om det kønsopdelte arbejdsmarked gennem et årti*. VOL:08: Socialforskningsinstituttet.

Henriksen, T. H. (2013) *9. og 10. klassernes tilmeldinger til ungdomsuddannelserne 2013*. København.

Hermann, S. (2007) *Magt & oplysning*. København: Unge Pædagoger.

Hetmar, V. (2013) *Unge valg og fravalg i ungdomsuddannelserne : kvantitativt perspektiveret*. København.

Hjort-Madsen, P. (2012) *Deltagelsesmuligheder i erhvervsuddannelserne, Forskerskolen for Livslang Læring, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning*. Tilgængelig hos: http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/9032/1/PHM_fin.pdf.

Hodkinson, P. og Sparkes, A. (1997) "Careership: a sociological theory of career decision making", *British journal of sociology of education*. Taylor & Francis, 18(1), s. 29–44.

Holm, H. H. (2012) *Unge uddannelse kraftigt påvirket af social arv - Danmarks Statistik*. Tilgængelig hos: <http://www.dst.dk/da/Statistik/bagtal/2012/2012-08-07-unge-uden-uddannelse.aspx>.

Holmegaard, H. T. (2012) *Students' narratives, negotiations, and choices : a longitudinal study of Danish students' transition process into higher education science, engineering and mathematics*. Kbh.: Doctoral

dissertation, Faculty of Science, University of Copenhagen.

Holt, H., Geerdsen, L. P., Christensen, G., Klitgaard, C. og Lind, M. L. (2006) *Det kønsopdelte arbejdsmarked. En kvantitativ og kvalitativ belysning*. København.

Hondeghem, A. og Perry, J. L. (2009) "EGPA symposium on public service motivation and performance: introduktion", *International Review of Administrative Sciences*, 75, s. 5–9.

Hopmann, S. (2006) "Læreruddannelsen i Norden - et internationalt perspektiv", i Skagen, K. (red.) *Læreruddannelsen i Norden*. København: Unge Pædagogers forlag.

Humboldt, W. von (2008) "Om den indre og ydre organisation af de højere videnskabelige læreranstalter", i Kristensen, J. E. (red.) *Idéer om et universitet*. Aarhus Uni. Aarhus.

Hutters, C. (2004) *Mellem lyst og nødvendighed: en analyse af unges valg af videregående uddannelse*. Roskilde: Roskilde Universitet, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning.

Hutters, C. og Lundby, A. (2014) *Notat: Redskab til vurdering og evaluering af gymnasieelevers progression i forhold til karrierekompetencer*.

Hutters, C., Nielsen, M. L. og Pless, M. (2013) "Når der går kajak i den: unge mænds fravalg af videregående uddannelse", i Helms, C. (red.) *Drenge og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hyldgaard, K. (2010) *Videnskabsteori - en grundbog til de pædagogiske fag*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Højdal, L. og Poulsen, L. (2007) "Karrierevalg", *Teori om valg og valgprocesser. Studie & Erhverv, Fredensborg*.

Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J. C., Simonsen, B. og Sørensen, N. U. (2009) *Ungdomsliv: mellem individualisering og standardisering*. Samfundslitteratur.

Industriens Uddannelser (2018) *Industri 4.0 præger arbejdet i Industriens Uddannelser*. Tilgængelig hos: <https://iu.dk/aktuelt/industri-4.0-praeget-arbejdet-i-industriens-uddannelser> (Set: 15. januar 2017).

IT-branchen (2016) *Lettelse i IT-branchen: Nu stiger optaget på IT-uddannelserne igen, Itb.dk*. Tilgængelig hos: <https://itb.dk/news/fremtidens-kompetencer/lettelse-i-it-branchen-nu-stiger-optaget-pa-it-uddannelserne-igen>.

Jackson, C. (2006) *Lads and Ladettes in School. Gender and a Fear of*

Failure. Maidenhead: Open University Press.

Jakobsen, K. T. (2016) *Klar sammenhæng mellem børns karakterer i grundskolen og forældres uddannelsesbaggrund*. København.

Jakobsen, V. og Liversage, A. (2010) *Køn og etnicitet i uddannelsessystemet. Litteraturstudier og registerdata*. København.

Jenn-Yun, T., Roosa, M. W. og Michales, M. (1994) "Agreement Between Parent and Child Reports on Parental Behaviors.", *Journal of Marriage Family*, 56, s. 341–355.

Jensen, E. R. (2016) "Unge vælger gymnasiet på grund af manglende vejledning", *Danmarks Radio*, marts. Tilgængelig hos: <https://www.dr.dk/ligetil/organisationer-unge-vaelger-gymnasiet-paa-grund-af-manglende-vejledning>.

Jensen, H. (2005) *Weber og Durkheim: en metodologisk sammenligning*. Kbh.: Politiske Studier.

Jensen, T. P. (2012) *Muligheder og barrierer for videregående uddannelse blandt unge med en erhvervsuddannelse (EUD)*. København: AKF.

Jensen, U. H. og Jensen, T. P. (2005) *Unge uden uddannelse - Hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang?*, København: SFI.

Jessen, B. (2017) "De dygtigste skoleelever søger tre bestemte gymnasier", *Berlingske Tidende*, april. Tilgængelig hos: <https://www.b.dk/nationalt/de-dygtigste-skoleelever-soeger-tre-bestemte-gymnasier>.

Johansson, T. (2016) "Youth studies in transition: theoretical explorations", *International Review of Sociology*. Taylor & Francis, 0(0), s. 1–15. doi: 10.1080/03906701.2016.1261499.

Juul, I. (2012) "Ligeværd mellem ungdomsuddannelserne – realistisk mulighed eller utopi?", *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 1(Erhvervsuddannelser-social inklusion eller global konkurrencekraft), s. 15–25.

Juul, I. og Koudahl, P. (2009) "Erhvervsuddannelsernes rolle: Ligeværdig ungdomsuddannelse eller tilbud til restgruppen?", *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 57(1), s. 14–25.

Juul, T. M. (2016) "Når studerendes uddannelsesinteresser udfordrer universitetspædagogikken", i Dorf, H. og Jensen, N. R. (red.) *Studier i pædagogisk sociologi*. Aarhus Universitetsforlag.

Juul, T. M., Brahe, T. og Hansen, N.-H. M. (2014) *Ung og ordblind - efterskolens betydning for unge ordblindes liv og uddannelse*. Frederiksberg:

Samfundslitteratur.

Juul, T. M. et al (2014) *9. klasse på efterskole- Fem udfordringer til udviklingen af efterskolernes 9. klasse*. København.

Juul, T. M. og Pless, M. (2014) *Vidennotat om uddannelsesvalg og vejledning*. København.

Juul, T. M. og Pless, M. (2015) *Unge uddannelsesvalg i tal*. København: Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.

Jæger, M. M., Munk, M. D. og Ploug, N. (2003) "Ulighed og Livsløb - Analyser af betydningen af social baggrund", s. 1-152. Tilgængelig hos: www.sfi.dk.

Järvinen, M. (2008) "Pierre Bourdieu", i Andersen, H. og Kaspersen, L. B. (red.) *Klassisk og moderne samfundsteori*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, C. H. (2009) "Fra uddannelse til arbejde - ikke kun en overgang", *Tidsskrift for Arbejdsliv*, (11. årgang. Nr. 1).

Jørgensen, C. H. (2011) *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Jørgensen, C. H. (2012) "Manglende ungdomsuddannelse – årsager og løsninger", *Samfundsøkonomen*, Nr. 2, s. 24-29.

Jørgensen, C. M. (2017) *Skole og undervisning 1814-2014, Aarhus Universitet*. Tilgængelig hos: http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/skole-og-undervisning-1814-2014/?no_cache=1&cHash=b5099cca713e3f8d6324c1536e031c45 (Set: 11. december 2017).

Kahneman, D. (2013) *At tænke – hurtigt og langsomt*. København: Lindhardt og Ringhof.

Kampmann, J., Rasmussen, K. og Warmning, H. (2017) *Interview med børn*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kant, I. (2000) *Om Pædagogik*. Århus: Forlaget Klim.

Kant, I. (2008) "Fakulteternes strid", i Kristensen, J. E. (red.) *Idéer om et universitet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Katznelson, N., Jørgensen, H. E. D. og Sørensen, N. U. (2015) *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund? om hverdagsliv, ungdomskultur og indsatser der gør en positiv forskel*. Tilgængelig hos: http://vbn.aau.dk/files/210242686/Hvem_er_de_unge_p_kanten_af_det_danske_samfund_OA.pdf.

- Katznelson, N. og Louw, A. V. (2018) *Læring i en præstationskultur (forthcoming)*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Katznelson, N., Lundby, A. A. og Hansen, N.-H. M. (2016) *Karrierelæring i gymnasiet*. Aalborg.
- Klitgaard, M. B. og Emmenegger, P. (2012) "Den historisk institutionelle forklaring på offentlig politik", i Green-Pedersen, C., Jensen, C., og Nannestad, P. (red.) *Offentlig politik*. København: Hans Reitzels forlag.
- Knudsen, H. (2010) *Har vi en aftale? : magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Kohn, M. (1977) *Social competence, symptoms and underachievement in childhood: A longitudinal perspective*. VH Winston & Sons.
- Kraft, M. S. og Andersen, I. H. (2016) "Rangliste: Varme hænder har fået højere prestige blandt danskerne", *Ugebrevet A4*, 4 maj.
- Krejsler, J. B. (2013) "Jagten på den kompetente elev til det globale videnssamfund: Om transnationalt forankrede videnspolitikker og nye forestillinger om lærerprofessionalitet og skoleudvikling", i Bruun, J. M. og Lieberkind, J. (red.) *Unge og globalisering*.
- Krogstrup, H. K. og Kristiansen, S. (2015) *Deltagende observation*. 2. udg. Kbh.: Hans Reitzel.
- Krumboltz, J., Mitchell, A. og Jones, B. (1979) *Social learning and career decision making*. Carroll Press.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) *InterView*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvalitetsudvalget (2015) *Nye veje og høje mål, Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser*.
- Kvindekommissionen (1968) *Betænkning vedrørende kvinders uddannelsesproblemer*. Statsministeriet.
- Lareau, A. (2003) *Unequal childhoods: Class, race and family life*. Berkely, Californien: University of California Press.
- Lareau, A. (2011) *Unequal childhoods – Class, race and family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Lareau, A. og Weininger, E. B. (2003) "Cultural capital in educational research: A critical assessment", *Theory and Society*, 32, s. 567–606.
- Larsen, K. T. (2017) *Laboured Learning*. Aalborg: Aalborg Universitets Forlag. doi: 10.5278/vbn.phd.tech.00003.

Larsen, L. (2007) "De kreative valg og de kalkulerende elever – om valgstrategier og demokratidefinitioner blandt eleverne", i Bøje, J., Hjort, K., Larsen, L., og Raae, P. H. (red.) *Gymnasireform 2005*. Odense: Syddansk Universitet, s. 39–68.

Larsen, M. S., Christensen, G., Tiftikci, N. og Nordenbo, S. E. (2011) *Forskning om effekt af uddannelses- og erhvervsvejledning: et systematisk review, Clearinghouse-forskningsserien, 2011 nummer 09*. Kbh.: Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Tilgængelig hos: http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/danskcaringhouseforuddannelsesforskning/udgivelser/SR7finalmapping_210311v6.pdf.

Launsø, L. og Rieper, O. (2005) *Forskning om og med mennesker*. København: Nyt Nordisk Forlag og Arnold Busck.

Law, B. (1996) "A career-learning theory", i Watts, A. G. et al (red.) *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice*. London: Routledge.

Law, B. og Watts, A. G. (2003) *The DOTS analysis—original version*. Cambridge: The Career Learning Network.

Lawn, M. og Lingard, B. (2002) "Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the role of transnational policy actors", *European Educational Research Journal*, 1(2), s. 295–307.

LBK 1097 (2017) *Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v.* Tilgængelig hos: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=193835>.

LBK 927 (2017) *Bekendtgørelse af lov om erhvervsfaglig studentereksamen i forbindelse med erhvervsuddannelse (eux) m.v.* Tilgængelig hos: <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=192232> (Set: 11. februar 2018).

LBK nr 1510 (2017) *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen af 14/12/2017*. Tilgængelig hos: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=196651> (Set: 12. februar 2018).

LBK nr 960 (2014) *Bekendtgørelse af lov om universiteter*.

Leirvik, M. S. (2010) "'For mors skyld'. Utdanning, taknemlighed og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn", *Tidsskrift for ungdomsforskning, Vol. 10, N, 10(1)*, s. 23–47.

Lieberkind, J. (2016) "Uddannelsessamfundet og den edukative diskurs", i

- Dorf, H. og Jensen, N. R. (red.) *Studier i pædagogisk sociologi*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lieberkind, J. og Hansen, N.-H. M. (2015) “Unge politiske engagement”, i Sørensen, N. U. og Pless, M. (red.) *Brydninger i ungdomslivet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, s. 137–165.
- Lilmoes, S. P. (2014) “Ekspert: Karakterkrav tvinger unge væk fra erhvervsuddannelser”, *Berlingske Tidende*, 25 februar.
- Lindstrøm, M. D., Simonsen, B. og Katznelson, N. (2008) *HF i dag – status og nye spørgsmål En pilotundersøgelse af elevprofiler på toårigt HF*. København: Landsorganisationen i Danmark.
- Lolle, A. K. E. L. (2014) “Skaber lokalt forankrede uddannelser større sammenhængskraft?”, i Jensen, C. H. og Staugaard, H. J. (red.) *FlexVidere*. Aalborg: UCN Forlag, s. 119–129.
- Louw, A. V. (2013) *Indgang og adgang på erhvervsuddannelserne: Analyse af tømrerelevernes muligheder og udfordringer i mødet med faget, lærerne og de pædagogiske praksisser på grundforløbet*. København: Aarhus University, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Center for Ungdomsforskning (CeFU).
- Lov nr. 509 (1993) *Lov om folkeskolen*. Tilgængelig hos: <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/199212K00270> (Set: 19. februar 2018).
- Lov om Folkeskolen (1937) *Lovtidende 1937 A. Nr. 160*. Tilgængelig hos: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/lov-om-folkeskolen-18-maj-1937/> (Set: 13. februar 2018).
- Lund, S. (2006) *Marknad och medborgare – elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser*. Växjö: Växjö University Press.
- Lund, S. (2008) “Choice paths in the Swedish upper secondary education – a critical discourse analysis of recent reforms”, *Journal of Education Policy*, 23(6), s. 633–648. doi: 10.1080/02680930802209743.
- Lund, S. (2015) *School choice, ethnic divisions, and symbolic boundaries*. New York: Palgrave Macmillan (Palgrave Pivot).
- Lyngberg, C. (2014) “Skoleleder: Det handler om at afkræfte myter om erhvervsuddannelserne”, *Politiken*. Tilgængelig hos: <http://politiken.dk/indland/uddannelse/ECE2479064/skoleleder-det-handler-om-at-afkraefte-myster-om-erhvervsuddannelserne/>.
- Lyon, D. og Crow, G. (2012) “The challenges and opportunities of re-studying

community on Sheppey: Young people's imagined futures", *Sociological Review*, 60(3), s. 498–517.

Løgstrup, B. (2011) *Skoler og undervisning før 1814, Danmarkshistorien.dk*. Tilgængelig hos: http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/skoler-og-undervisning-foer-1814/?no_cache=1&cHash=b6febf4dd12fb028ec6fd0bd963ca52d (Set: 12. december 2017).

Låftman, S. B., Almquist, Y. B. og Östberg, V. (2013) "Students' accounts of school-performance stree: a qualitative analysis of a high-achieving setting in Stockholm", *Journal of Youth Studies*, 16:7.

Mainz, P. (2015) "Hver fjerde student bruger ikke huen til studier", *Politiken*, 29 juni.

Mainz, P. (2016) "Karakterkrav på fire udelukker halvdelen af de ufaglærtes børn", *Politiken*, 25 april.

McDonald, N. (2001) *The graffiti subculture. Youth, masculinity and identity in London and New York*. New York: Palgrave MacMillan.

Mehlbye, J. (2000) "Uddannelse - et frit valg?", *AKF nyt*, 2000(3), s. 38–40. Tilgængelig hos: http://www.akf.dk/udgivelser/akfnyt/2000_3/08_uddannelse_frit/.

Mehlbye, J., Hagensen, P. og Halgreen, T. (2000) "Et frit valg?", (August), s. 1–160.

Mikkelsen, F., Fenger-Grøndahl, M. og Shakoor, T. (2010) *I Danmark er jeg født*. København: Frydenlund.

Milana, M. (2016) "Europæisk 'governance' og uddannelse: Om de multiskalære relationer mellem EU, medlemslandene og OECD.", i Dorf, H. og Jensen, N. R. (red.) *Studier i pædagogisk sociologi*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, s. 107–128.

Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling (2017) "9. og 10. klasselevernes tilmeldinger til ungdomsuddannelserne og 10. klasse 2017".

Moldenhawer, B. (2007) "De indefra ekskluderede. En analyse af inklusions- og eksklusionsstrukturer og -praktikker i en gymnasieskole for alle", i Alsmark, G., Kallehave, T., og Moldenhawer, B. (red.) *Migration och Tillhörighet. Inklusions og exklusionsprocesser i Skandinavien*. Makadam Förlag, s. 221–257.

Mouritsen, P. (2015) *En plads i verden. Det moderne medborgerskab*. København: Gyldendal.

- Moutsios, S. (2018) *Society and education and outline of comparison*. London: Routledge.
- Murning, S. (2013) *Social differentiering og mobilitet i gymnasiet: kulturel praksis, sociale positioner og mulighed for inklusion*. Aarhus University, ArtsArts, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Center for Ungdomsforskning (CeFU).
- Møller, E. B. (2016) "Studerter fra HHX og HTX tjener flest penge", *Altinget: Uddannelse*, januar.
- Månson, P. (2008) *Max Weber i Andersen og Kaspersen (red): Klassisk og moderne samfundsteori*. København: Hans Reitzel.
- Nickelsen, C. N. (2009) "Interventionsforskning og forførelse på en barselsgang", *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 11.
- Nielsen, A. M. og Lagermann, L. C. (2017) *Stress i gymnasiet*. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Nielsen, J. C. og Olesen, J. S. (2017) *Idrætslevers tilblivelse og transitioner – Idrætsklasser som ny standard for tidlig talentudvikling i Danmark*. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Nordberg, M. (2008) "Att vara cool på rätt sätt - Cool som distinktion, interaktion och förkroppsliga praktik", *Liber*.
- Nordberg, M. (2010) "Berättelser om skolarbete, manlighet och coolhet.", *Ungdomsforskning*. København: Center for Ungdomsforskning, Aarhus Universitet, 9 (3 & 4).
- OECD (1994) *School: A Matter of choice*. Paris.
- Oettingen, A. von (2011) *Dannelse der virker: efterskolens pædagogik*. Århus: Klim.
- Olsen, H. (2006) *Guide til gode spørgeskemaer*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Pahl, R. (1978) "Living without a job - how school leavers see future", *New Society*. Foundation House Perseverance Work, 46(839), s. 259–262.
- Patterson, L. G., Forbes, K. E. og Peace, R. M. (2009) "Happy, stable and contented: accomplished ageing in the imagined futures of young New Zealanders", *Ageing and society*. Cambridge Univ Press, 29(3), s. 431–454.
- Pedersen, O. K. (2011) *Konkurrencestaten, Samfund i forandring*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Pedersen, O. K. (2013) "85 % er en historisk succes", i *Unges motivation og*

læring - 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet. København: Hans Reitzels Forlag.

Pelegrina, S., García-Linares, M. C. og Casanova, P. F. (2003) "Adolescents and their parents' perceptions about parenting characteristics. Who can better predict the adolescent's academic competence?", *Journal of Adolescence*, 26, s. 651.

Perry, J. L. (1996) "Measuring public service motivation: an assessment of construct reality and validity", *Journal of Public Administration Research and Theory*, 6(1), s. 5–24.

Perry, J. L. og Wise, L. R. (1990) "The motivational bases of public service", *Public Administration Review*, 50, s. 367–373.

Pihl, M. D. (2013) "Mange unge har ikke afsluttet folkeskolen", *Arbejdernes Erhvervsråd*, marts.

Pihl, M. D. (2014) "Karakterkrav i gymnasiet vil bremse mønsterbryderne", *Arbejdernes Erhvervsråd*, september. Tilgængelig hos: <https://www.ae.dk/artikler/karakterkrav-i-gymnasiet-vil-bremse-moensterbryderne>.

Pihl, M. D. (2015) "2 ud af 3 med lave karakterer i folkeskolen klarer sig bedre i gymnasiet", *Arbejdernes Erhvervsråd*.

Pihl, M. D. (2017a) "En uddannelse giver et årti mere på arbejdsmarkedet", *Arbejdernes Erhvervsråd*.

Pihl, M. D. (2017b) "Hver 3. faglærte kan matche lønnen for bachelorer", *Arbejdernes Erhvervsråd*.

Plant, P. (2005) "Vejledningsretorik", i Plant, P. (red.) *Vejbred : en antologi om vejledning*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Pless, M. (2009) *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Pless, M., Juul, T. M. og Katznelson, N. (2016) *Uddannelsesvalg, vejledning og karrierelæring i et ungeperspektiv*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Pless, M. og Katznelson, N. (2005) *Niende klasse og hvad så? : en midtvejsrapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde*. Kbh.: Learning Lab Denmark. Center for Ungdomsforskning.

Pless, M. og Katznelson, N. (2006) *Unge ét år efter niende klasse : anden delrapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde : kvantitative resultater*. Kbh.: Learning Lab

Denmark, Center for Ungdomsforskning.

Pless, M. og Katznelson, N. (2007) *Unge veje mod ungdomsuddannelserne : tredje rapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde*. Kbh.: Learning Lab Denmark, Center for Ungdomsforskning.

Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P. og Nielsen, A. M. W. (2015) *Unge motivation i udskolingen. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og uden for skolen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Politiken (2011) "Undervisere: Universitetet er en pølsefabrik", *Politiken*, 8 oktober. Tilgængelig hos: <http://politiken.dk/debat/art5467035/Undervisere-Universitetet-er-en-pølsefabrik>.

Popper, K. (1978) "Three Worlds - the tanner lecture on human values". The University of Michigan.

Produktivitetskommissionen (2014) *Det handler om velstand og velfærd. Overblik over slutrapport*.

Rambøll Management (2004) *Undersøgelse af Forældre og vejledning*. København.

Rambøll Management (2017) *Evaluering af eux*. København.

Rasmussen, J. (2013) "Faglige foreninger uenige om gymnasieelevers faglige niveau", *Gymnasieskolen*, 8 april.

Rasmussen, J. (2014) "Få det fulde overblik over regeringens planer for gymnasiet", *Gymnasieskolen*, 3 december. Tilgængelig hos: <https://gymnasieskolen.dk/faa-det-fulde-overblik-over-regeringens-planer-gymnasiet>.

Rasmussen, K. (2013) *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier : en antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Rasmussen, P. (1998) *Uddannelse og samfund*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Rasmussen, P. (2002) "Education for everyone: secondary education and social inclusion in Denmark", *Journal of Education Policy*, 17(6), s. 627–642.

Rasmussen, P. (2012) "Kortere studietider: krav og konsekvenser.", *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(12), s. 36–45.

Rasmussen, P. (2014) "Accreditation and Expansion in Danish Higher

Education”, *Nordic Studies in Education*, 34(3), s. 201–212.

Rasmussen, P. N. (1999) *Statsminister Poul Nyrup Rasmussens redegørelse ved Folketingets afslutningsdebat torsdag den 27. maj 1999*. Tilgængelig hos: http://www.stm.dk/_p_7644.html.

Rasmussen, P. og Rasmussen, A. (2016) “Procesevaluering”, i Bredgaard, T. (red.) *Evaluering af offentlig politik og administration*. København: Hans Reitzels Forlag.

Rasmussen, T. (2013) *En murer kan være lige så dannet som en læge*. Tilgængelig hos: <http://gymnasieskolen.dk/en-murer-kan-vaere-lige-sa-dannet-som-en-laege>.

Reay, D. (2000) “A useful extension of Bourdieu’s conceptual framework?: Emotional capital as a way of understanding mothers’ involvement in their children’s education?”, *The Editorial Board of The Sociological Review* 2000. Blackwell Publishers.

Reay, D. (2001) “Finding or losing yourself?: Working-class relationships to education”, *Journal of Education Policy*, 16:4(13).

Reay, D. (2006) “‘I’m not seen as on the clever children’: consulting primary school pupils about the social conditions of learning.”, *Educational Review*, 58(2), s. 171–181.

Reay, D., Crozier, G. og James, D. (2011) *White Middle-Class Identities and Urban Schooling*. UK: Palgrave Macmillan.

Redder, G. (2012) “Opsplittet samfund svækker social forståelse”, *Ugebrevet A4*, 31 januar. Tilgængelig hos: https://www.ugebreveta4.dk/opsplittet-samfund-svaekker-social-forstaaelse_14385.aspx.

Regeringen (2005) *Danmark og globaliseringen -debatpjece om globaliseringens udfordringer i Danmark*. Tilgængelig hos: http://www.stm.dk/multimedia/Danmark_og_globaliseringen.pdf.

Regeringen (2011) *Et Danmark, der står sammen – Regeringsgrundlaget*.

Regeringen, Venstre, Dansk Folkeparti, Folkeparti, S., Liberal Alliance og Folkeparti, K. (2014) *Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*. København.

Region Hovedstaden (2013) *Alle unge vil gerne have et godt liv*. Hillerød.

Ritzau (2012) “Hver femte ung tager to ungdomsuddannelser”, *Informationen*, 24 april.

Runfors, A. (2008) “In Dialogue with Devaluation: Young People’s Life

Choices as Social Positioning Practices”, i Olsson, A. (red.) *Thinking with Beverly Skeggs*. Stockholm: Centrum för Genusstudier, Stockholm University.

Røndbjerg-Christensen, H. (2012) “Unge ser ned på faglærte”, *Berlingske Tidende*, 16 januar. Tilgængelig hos: <https://www.b.dk/nationalt/unge-ser-ned-paa-faglaerte>.

Rønningen, G. E. (2004) *Følgforskning som strategi for organisationslæring: Hvordan virksomheder og højskole kan bli klokere sammen?*

Salecl, R. (2012) *Valgets tyranni*. Aarhus: Forlaget Philosophia.

Saugstad, T. (2012) “Om viden og kunnen - pædagogisk set”, i Andersen, P. Ø. og Ellegaard, T. (red.) *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzel.

Scocozza, B. (2005) “Latinskoler og gymnasier”, i Olsen, O. (red.) *Gyldendals og Politikens Danmarkshistorie*. Tilgængelig hos: <http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=307591>.

Segard, S. B. (2007) *Refleksivitet i følgforskning. Strategi, roller og utfordringer*. Oslo.

Sellar, S. og Lingard, B. (2013) “PISA and the Expanding Role of the OECD in Global Educational Governance”, i Meyer, H. D. og Benavot, A. (red.) *PISA, Power and Policy*. Oxford: Symposium Books, s. 185–206.

Sennett, R. (1999) *Det fleksible menneske: eller arbejdets forvandling og personlighedens nedsmeltning*. Højbjerg: Hovedland.

Sennett, R. (2007) *Den ny kapitalismes kultur*. Højbjerg: Hovedland.

Sennett, R. (2009) *Håndværkeren: arbejdets kulturhistorie: Hånd og ånd*. Hovedland.

SFI (2015) *Nyt projekt om unges transition til voksenlivet*. Tilgængelig hos: <https://www.sfi.dk/nyt/nyheder/nyheder/nyt-projekt-om-unges-transition-til-voksenlivet/> (Set: 8. marts 2018).

Sigurjonsson, G. (2010) “Rids af de danske erhvervsuddannelsers historie”, i Størner, T. og Hansen, J. A. (red.) *Erhvervspædagogik - mål, temaer og vilkår*. Odense: Erhvervskolernes Forlag.

Skelton, T. (2002) “Research on Youth transitions: Some critical interventions”, i Cieslik, M. og Pollock, G. (red.) *Young People in Risk Society*. Ashgate, s. 100–116.

Skovhus, R. B. (2017) *Vejledning - valg og læring : ph.d.-afhandling*. Kbh.: DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.

Skovmand, K. (2016) *Uden mål og med : Forenklede Fælles Mål?* Kbh.: Hans Reitzels Forlag.

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2013) "Skolens læringsmiljø : selvpfattelse, motivation og læringsstrategier". Kbh.: Nota, s. 341 sider. Tilgængelig hos: <https://nota.dk/bibliotek/bogid/607479>.

Steno, A. M. (2016a) "De oversete unge på erhvervsuddannelserne", *Ph.d.cup*.

Steno, A. M. (2016b) "Om sociale fællesskabers svære betingelser på EUD", *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2016(4).

Studieplansudvalget for hf (1967) *Betænkning om højere forberedelseksamen*, , BETÆNKNING MR. 447. København.

Studieplansudvalget for Læreruddannelsen (1969) *Læreruddannelsen efter loven af 1966 - betænkning nr. 527*. København: Møllers Bogtrykkeri.

Suda, Z. (1979) "Universal growth of educational aspirations and the 'overqualification' problem: conclusions from a comparative data analysis", *European Journal of Education*, 14(2).

Super, D. E. (1957) *Scientific careers and vocational development theory : A review, a critique and some recommendations*, Horace Mann-Lincoln Institute of School Experimentation. Pamphlets. Redigeret af P. B. Bachrach. New York.

Sørensen, N. U., Hutter, C., Katznelson, N. og Juul, T. M. (2013) *Unge motivation og læring : 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. Kbh.: Hans Reitzel.

Tan, E. (2014) "Human Capital Theory: A Holistic Criticism", *Review of Educational Research*, 84(3), s. 411–45.

Thomsen, J. P. (2008) *Social differentiering og kulturel praksis på danske universiteter*. Roskilde universitetscenter.

Thomsen, J. P., Petersen, P. E. og Lejre, T. (2003) "Social arv og social klasse - Studiekulturer og sociale baggrunde på lange videregående uddannelser", *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1.

Thomsen, P. B. (2014) *Antorini: Alle elever skal prøve en erhvervsuddannelse, Altinget: Uddannelse*. Tilgængelig hos: <http://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/antorini-alle-elever-skal-proeve-en-erhvervsuddannelse> (Set: 1. januar 2014).

- Thomsen, R. (2009) *Vejledning i fællesskaber – karrierevejledning fra et deltagerperspektiv*. Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Trondman, M. (2013) "Opbruddet i lærerautoriteten", i Sørensen, N. U., Hutter, C., Katznelson, N., og Juul, T. M. (red.) *Unges motivation og læring - 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 162–187.
- Trondman, M., Krantz, S., Petersson, K. og Barmark, M. M. (2012) "Låt oss kalla det skolkultur. Om betydelsen av normativt försvarbara och meningsaktiverande praktiker för förbättrade skolprestationer", *Lotus*, (3/12).
- Trondman, M., Lund, A. og Mast, J. L. (2011) "Kulturell sociologi. Program teori og praktik", i Trondman, M., Lund, A., og Mast, J. L. (red.). Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Uddannelses- og forskningsministeriet (2013) *Om 'studiefremdriftsreform'*.
- Uddannelses- og forskningsministeriet (2018) *Dimensionering af de videregående uddannelser*. Tilgængelig hos: <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/dimensionering>.
- Ulriksen, L. (2004) "Den implicite studerende", *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (3).
- Ulriksen, L., Murning, S. og Ebbensgaard, A. B. (2009) *Når gymnasiet er en fremmed verden: eleverfaringer-social baggrund-fagligt udbytte*. Samfundslitteratur.
- Undervisningsministeriet (1978) *U90 - Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne*. København.
- Undervisningsministeriet (1998) *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år - Undervisningsministeriet 1848-1998*. København.
- Undervisningsministeriet (2007) "Evalueret af mere frit skolevalg", *Management*, (April).
- Undervisningsministeriet (2014a) *Niende og tiende klasseelevernes tilmeldinger til ungdomsuddannelserne og tiende klasse 2014*. København.
- Undervisningsministeriet (2014b) *Status på opfyldelse af 95 % målsætningen*. København.
- Undervisningsministeriet (2017a) *Datavarehuset*. Tilgængelig hos: <https://www.uddannelsesstatistik.dk> (Set: 14. oktober 2017).
- Undervisningsministeriet (2017b) *Politisk aftale om at indføre en praksisfaglig dimension i uddannelsesparathedsvurdering*. København.

Undervisningsministeriet (2018a) *Aftalens målsætninger*. Tilgængelig hos: <https://uvm.dk/reform-af-de-forberedende-tilbud/aftalens-maalsætninger> (Set: 15. marts 2018).

Undervisningsministeriet (2018b) *Om nationale mål*. Tilgængelig hos: <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/om-nationale-maal> (Set: 20. marts 2018).

Undervisningsministeriet (2018c) *Søgning til ungdomsuddannelse eller tiende klasse*. Tilgængelig hos: <http://www.optagelse.dk> (Set: 14. februar 2018).

Uni-C (2017) *Den socioøkonomiske reference for grundskolekarakterer - en læsevejledning*. København.

UU-Danmark (2013) *Reportage: DI kampagne for flere faglærte, Ungdommens Uddannelsesvejledning*. Tilgængelig hos: <http://uudanmark.dk/2013/08/4822/> (Set: 24. maj 2017).

Valgreen, H. (2013) *Refleksion og fællesskab : kollektiv narrativ praksis i karrierevejledningen : Ph.d.-afhandling*. Kbh.: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.

Walther, A., Bois-Reymond, M. du og Biggart, A. (2006) "Learning, Motivation and Participation in Youth Transitions: theoretical perspectives", i Walther, A., Bois-Reymond, M. du, og Biggart, A. (red.) *Participation in Transition. Motivation of Young Adults in Europe for Learning and Working*. Peter Lang.

Weber, M. (1972) *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

Weber, M. (2003a) *Udvalgte tekster. Bind 1*. Redigeret af H. Andersen, H. H. Bruun, og L. B. Kaspersen. Kbh.: Hans Reitzel.

Weber, M. (2003b) *Udvalgte tekster. Bind 2*. Redigeret af H. Andersen, H. H. Bruun, og L. B. Kaspersen. Kbh.: Hans Reitzel.

Weithorn, L. A. og Scherer, D. . (1994) "Children's involvement in research participation decisions: Psychological considerations", i Grodin, M. A. og Glantz, L. H. (red.) *Children as research subjects: Science, ethics, and the law*. New York and Oxford: Oxford University Press.

Willis, P. (1977) *Learning to labour : how working class kids get working class jobs*. Reprinted. Aldershot: Gower.

Willis, P. (2003) "Foot soldiers of modernity: The dialectics of cultural consumption and the 21st century school.", *Harvard Educational Review*, 73, s. 390–415.

- Winter, S. C. og Nielsen, V. L. (2013) *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. København: SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd.
- Woodman, D. og Wyn, J. (2015) *Youth and generation. Rethinking change and inequality in the lives of young people*. London: Sage.
- Wyn, J. og Dwyer, P. (2000) “New patterns of youth transition in education”, *International Social Science Journal*, 52(164), s. 147–159.
- Wyn, J. og White, R. (2015) “Complex World, Complex Identities: Complexity in Youth Studies”, i Woodman, D. og Bennett, A. (red.) *Youth Cultures, Transitions, and Generation. Bridging the Gap in Youth Research*. London: Palgrave Macmillan, s. 28–41.
- Young, M. (2007) *Bringing Knowledge Back*. London: Routledge.
- Young, M. (2010) “Alternative Educational Futures for a Knowledge Society”, *European Educational Research Journal*, 9(1).
- Zajda, J. (2010) *Globalisation and the Politics of Education Reform*. Dordrecht: Springer.
- Zeuner, L. (1988) “Kulturelle processer i ungdomsuddannelserne”, *Nyt fra samfundsvidenskaberne*.
- Ziehe, T. (1989) *Ambivalenser og mangfoldighed: en artikelsamling om ungdom, skole, æstetik og kultur*. Kbh.: Politisk revy.
- Öhrn, E. (2011) “Class and ethnicity at work. Segregation and conflict in a Swedish secondary school”, *Education Inquiry*, 2, s. 345–357.
- Ørum, B. (1975) *Samspillet mellem social baggrund, intellektuelt niveau og placering i skolesystemet efter 7. klasse = (The relationship between social background, intellectual level, and the position in the school system at 14 years)*. 8. opl. Kbh: Socialforskningsinstituttet (Socialforskningsinstituttet. Studie, 20).

BILAG

Bilag A.

Arbejdsfordeling i projektet Fremtidens Valg og Vejledning

Jeg har i hele projektperioden været tilknyttet projektet; Fremtidens Valg og Vejledning, men i forskellige stillinger. I perioden august 2013-november 2014, som videnskabelig assistent og i perioden fra november 2014 til juni 2016 som ph.d. studerende. Størstedelen af empirien er indsamlet i den periode jeg har været ph.d. studerende. Projektet er gennemført i samarbejde med to kollegaer fra Center for Ungdomsforskning, Mette Pless og Noemi Katznelson. Noemis rolle har primært været fokuseret omkring finansiering og udformning af projektet samt at være sparringspartner og medlæser på de skriftlige produkter. Mette har været projektleder, hvilket i denne henseende indebærer ansvar for kommunikation med Region Hovedstaden samt ansvar for projektets indhold og fremdrift. Mette har ligeledes været medforfatter på både vidennotat, midtvejsrapport og slutrapport. I perioden har vi i kortere perioder haft tilknyttet to studerende: Specialestuderende Christa Lund, som vi har delt dele af vores empiri med. Hun har foretaget syv af de interviews, som anvendes i ph.d. projektet. Uddannelsespraktikant Lasse Rønaa, som har foretaget fire interviews med forældre. Desuden har virksomhedspraktikant Carina Stockfleth under min vejledning kodet de 20 fokusgruppeinterviews med elever og to studentermedhjælpere har udskrevet disse interviews.

Min egen rolle i følgeforskningsprojektet har været:

Forberedelse af empiriindsamling

- Udarbejdelse af spørgeskema, herunder formulering af spørgsmål og teknisk opsætning
- Pilottestning på spørgeskema
- Udarbejdelse af interviewguides
- Udarbejdelse af oplæg til essays/beretning

Indsamling af empiri:

- Gennemførelse af spørgeskema
- Varetager ni ud af 12 observationsdage
- Gennemført 17 ud af 20 fokusgruppeinterviews med elever
- Gennemført 44 individuelle interviews med elever (alle interviews)
- Gennemført indsamling af essays/beretninger

- Gennemført 14 ud af 16 interviews med lærere/vejledere
- Gennemført fire ud af 8 interviews med forældre
- Bearbejdning af interviews
- Skrevet referater af 30 interviews
- Udskrevet 19 interviews

Kommunikation og formidling

- Deltagelse i ni møder, ni workshopdage samt to konferencer, hvor indholdet har været initieret af rekvirentens projektledergruppe.
- Holdt 26 foredrag på baggrund af projektet
- Med/hovedforfatter på de tre førnævnte skriftlige leveringer.

Ovenstående viser, at jeg har haft en afgørende rolle i både forberedelse, indsamling og bearbejdning af empirien samt i formidlingen af følgeforskningsprojektet. Ved projektets afslutning er alt empirisk materiale formelt blevet overdraget til mit ph.d. projekt i henhold til regler fra datatilsynet.

Bilag B.

Karakteristik af skolerne

Karakterer og socioøkonomisk reference er fundet i Undervisningsministeriets datavarehus (Undervisningsministeriet, 2017a)). Den socioøkonomiske reference er beregnet ud fra en lang række faktorer: køn, herkomst, alder, forældres fuldførte uddannelser, forældres arbejdsmarkedsstatus, familiens indkomst, forældres ledighedsstatus, familietype, barnets placering i søskendeflok (Uni-C, 2017)

Karaktergennemsnittet på landsplan var 7,0 i skoleåret 2015/16. Skolernes socioøkonomiske reference oplyses ikke. Det oplyses kun, hvordan skolerne præsterer i forhold til, hvad der forventes på baggrund af den socioøkonomiske reference.

I Danmark havde 10,9 % af eleverne udenlandsk herkomst i 2015/16. Udenlandsk herkomst vil sige at begge forældre har et andet statsborgerskab end dansk, født i et andet land.

Nordkystens Skole

Skolen er beliggende i en mindre by med knap 6000 indbyggere, som er en del af en større kommune. Skolens elevtal er på ca. 800 elever. Elevernes karaktergennemsnit ved afgangsprøven lå på 7,2 i skoleåret 2015/16. I sammenligning med den socioøkonomiske reference klarer skolen sig på niveau med, hvad der forventes. Dvs. familiernes socioøkonomiske status er lige over landsgennemsnittet. 0,9 % af eleverne har udenlandsk herkomst. Der er ingen ungdomsuddannelser i byen. Gymnasiale uddannelser og enkelte erhvervsuddannelser er placeret 5-8 km væk. Det tager lidt over en time at komme til de øvrige erhvervsuddannelser med offentlig transport.

Søfryd Skole

Skolen er beliggende i en by med godt 8.000 indbyggere, som er en del af en større kommune. Skolen har 900 elever på matriklen, men organisatorisk er skolen større og fordeler sig over flere matrikler. Elevernes karaktergennemsnit ved afgangsprøven lå på 7,3 i skoleåret 2015/16. I sammenligning med den socioøkonomiske reference klarer skolen sig på niveau med, hvad der forventes. Dvs. skolens elevgrundlag ift. forældrenes socioøkonomiske status er lige over landsgennemsnittet. 3,8 % af eleverne har udenlandsk herkomst. Der ligger ingen ungdomsuddannelser i byen, men alle ungdomsuddannelser udbydes i en større provinsby ca. 10 km væk. Eleverne kan ligeledes tage til andre byer inden for ca. 15 km, hvor der udbydes gymnasiale uddannelser.

Æblelundens Skole

Skolen er beliggende i en by med godt 12.000 indbyggere, som er en del af en større kommune. Skolen har 500 elever på matriklen, men organisatorisk er skolen større og fordeler sig over flere matrikler. Elevernes karaktergennemsnit ved afgangsprøven lå på 7,3 i skoleåret 2015. 8 % af eleverne har udenlandsk herkomst. Stx og hf ligger i byen og tiltrækker ca. 80 % af eleverne (ifølge skolens vejleder). Hhx og htx ligger ca. 6 km fra byen. Eud er beliggende ca. 22 km derfra med en transporttid på ca. 40 min.

Stenhøjens Skole

Skolen er beliggende i Københavns Kommune og har et elevtal på ca. 600. Elevernes karaktergennemsnit ved afgangsprøven lå på 6,8 i skoleåret 2015/16. I sammenligning med den socioøkonomiske reference klarer skolen sig på niveau med, hvad der forventes. Dvs. skolens elevgrundlag ift. forældrenes socioøkonomiske status er marginalt under landsgennemsnittet. 25 % af eleverne har udenlandsk herkomst. De fleste uddannelser ligger i lokalområdet eller inden for 30 min. på cykel.

Mælkevejens Skole.

Skolen er beliggende i Københavns Kommune og har et elevtal 850. Elevernes karaktergennemsnit ved afgangsprøven lå på 6,7 i skoleåret 2015/16. I sammenligning med den socioøkonomiske reference klarer skolen sig på niveau med, hvad der forventes. Dvs. skolens elevgrundlag ift. forældrenes socioøkonomiske status er lidt under landsgennemsnittet. 31 % af eleverne har udenlandsk herkomst. De fleste uddannelser ligger i lokalområdet eller inden for 30 min. på cykel.

Kastanjealléens Skole

Skolen er beliggende i Københavns Kommune og har et elevtal på ca. 500. Elevernes karaktergennemsnit ved afgangsprøven lå på 6,0 i skoleåret 2015/16. I sammenligning med den socioøkonomiske reference klarer skolen sig på niveau med, hvad der forventes. Dvs. skolens elevgrundlag ift. forældrenes socioøkonomiske status noget under landsgennemsnittet. 67 % af eleverne har en anden etnisk herkomst end dansk. Forældrenes socioøkonomiske status er steget noget de seneste to år og ligeledes er karaktergennemsnittet. Samtidig er antallet af elever med udenlandsk herkomst også faldet ca. 10 % de seneste to år. I den årgang, som er fulgt i dette projekt, var der meget få elever med dansk herkomst og det vurderes deres faglige præstationer lå en del under middel. Fx var kun 5 ud af 33 uddannelsesparate i ottende klasse. De fleste uddannelser ligger i lokalområdet eller inden for 30 min. på cykel.

Anemonestiens Skole

Beliggende i en mindre kommune tæt på København og har ca. 700 elever. Elevernes karaktergennemsnit ved afgangsprøven lå på 7,5 i skoleåret 2015/16. Der er ikke tilgang til oplysninger ang. socioøkonomiske reference, men at vurdere ud fra elevernes karakterniveau og generelle socioøkonomiske status blandt kommunens borgere, så har eleverne en stærk socioøkonomisk baggrund. Ifølge lærerne har forældrene dog en stærkere økonomisk kapital end kulturel. 2 % af eleverne har udenlandsk herkomst. STX i cykelafstand. HTX, HHX, EUD (undtaget en enkelt indgang, som ligger i nærheden) ligger i en afstand som indebærer ca. 45 min med offentlig transport

Fyrrebakkeskolen

Beliggende i en middelstor forstadskommune til København og har et elevtal på ca. 800 elever. Elevernes karaktergennemsnit ved afgangsprøven lå på 7,4 i skoleåret 2015/16. I sammenligning med den socioøkonomiske reference klarer skolen sig på niveau med, hvad der forventes. Dvs. skolens elevgrundlag ift. forældrenes socioøkonomiske status er lidt over landsgennemsnittet. 3,9 % af eleverne har udenlandsk herkomst. Stx og hf ligger i lokalområdet. Hhx, htx og eud: 30 min. med offentlig transport eller cykel.

Klostervejens Skole

Beliggende i en middelstor forstadskommune til København og har et elevtal på ca. 1000 elever. STX og HF ligger i lokalområdet. HHX, HTX og EUD: 30-45 min. med offentlig transport eller cykel. Elevernes karaktergennemsnit ved afgangsprøven lå på 7,0 i skoleåret 2015/16. I sammenligning med den socioøkonomiske reference klarer skolen sig på niveau med, hvad der forventes. Dvs. skolens elevgrundlag ift. forældrenes socioøkonomiske status er som landsgennemsnittet. Stx og hf ligger i lokalområdet. Hhx, htx og eud: 30 min. med offentlig transport eller cykel.

Bilag C.

Befolkningens højeste fuldførte uddannelse (15-69 år) efter køn, alder, herkomst, tid, højeste fuldførte uddannelse og bopælsområde.

Fordelt efter antal og Procent (sum (højeste fuldførte uddannelse)=100%).

	Hele landet	Region Hovedstaden	Region Sjælland	Region Syddanmark	Region Midtjylland	Region Nordjylland
Antal personer						
H10 Grundskole	1057669	281490	172725	245718	239829	117907
H20 Gymnasiale uddannelser	374258	151021	39598	63939	85935	33765
H30 Erhvervsfaglige uddannelser	1216032	295956	204809	286223	287876	141168
H40 Korte videregående uddannelser, KVV	164309	50494	22767	34388	41127	15533
H50 Mellemlange videregående uddannelser, MVU	546507	175354	75164	116486	127309	52194
H60 Bacheloruddannelser, BACH	91583	49648	5240	11491	18562	6642
H70 Lange videregående uddannelser, LVU	314170	169025	26104	38249	59661	21131
H80 Ph.d. og forskeruddannelser	22857	13416	1760	2111	4385	1185
H90 Uoplyst mv.	225631	95470	24010	41553	44852	19746
Procent						
H10 Grundskole	26,36	21,96	30,19	29,25	26,37	28,81
H20 Gymnasiale uddannelser	9,33	11,78	6,92	7,61	9,45	8,25
H30 Erhvervsfaglige uddannelser	30,3	23,09	35,79	34,07	31,65	34,49
H40 Korte videregående uddannelser, KVV	4,09	3,94	3,98	4,09	4,52	3,8
H50 Mellemlange videregående uddannelser, MVU	13,62	13,68	13,14	13,86	14	12,75
H60 Bacheloruddannelser, BACH	2,28	3,87	0,92	1,37	2,04	1,62
H70 Lange videregående uddannelser, LVU	7,83	13,19	4,56	4,55	6,56	5,16
H80 Ph.d. og forskeruddannelser	0,57	1,05	0,31	0,25	0,48	0,29
H90 Uoplyst mv.	5,62	7,45	4,2	4,95	4,93	4,82

Befolkningen mellem 15 og 69 år er opgjort pr. 1. januar det pågældende år. Den højst fuldførte uddannelse er opgjort pr. 1. oktober året før. For dokumentation af tabellerne se: <http://www.dst.dk/ext/uddannelse/Uddannelsestabeller>. Uddannelserne grupperes efter Hovedområde iht. Danmarks Statistiks klassifikationssystem Disced-15. Læs mere på www.dst.dk/disced-15

Bilag D.

G15



Essay – hvordan vil du leve dit liv?

Livet kan leves på mange måder. Dette afhænger bl.a. af de valg du træffer og de muligheder du bliver budt. De valg du træffer er afhængige af de værdier, du har som menneske – hvad du synes er vigtigt. Nogle vælger uddannelse efter hvor mange penge de kan tjene, andre vælger det prestigefyldte og andre går efter deres interesse. Nogle vil bo i byen og nogle vil bo på landet. Nogle bruger det meste af deres tid til at arbejde, mens andre prioriterer at have tid med deres familie og venner. Nogle vil gerne have indflydelse på samfundsudviklingen og er derfor politisk aktive i partier eller miljøorganisationer, mens andre har det fint med at koncentrere sig om deres eget liv.

Hvordan forestiller du dig dit liv kommer til at forløbe? Hvad vil du prioritere, og hvilke værdier er vigtige for dig? Skriv et essay, som fortæller om dine fremtidsforventninger, hvor du reflekterer over dine prioriteringer og værdier. Tag udgangspunkt i en oplevelse eller noget du har undret dig over. Du behøver ikke komme ind på alle livsforhold, men du skal gerne berøre dit uddannelsesvalg.



Hvad er et essay?

Formålet med et essay er at gå i dybden med et emne og en problemstilling ved at se det fra flere vinkler. Men modsat en diskussion er det ikke meningen, at du skal argumentere for et bestemt synspunkt. Et essay skal indeholde refleksion, undersøgelse og overvejelser omkring en problemstilling. Det vigtigste er, at du husker, at omdrejningspunktet er en problemstilling dvs. 'Hvordan vil du leve dit liv?', som du skal reflektere over.



'Forestil dig fremtiden'

Du skal forestille dig, at du er blevet gammel og ser tilbage på dit liv. Skriv en fortælling om, hvordan du forestiller dig at dit liv har været. Du kan selvfølgelig ikke vide *hvad* der kommer til at ske, men skriv om nogle af de ting du **forventer** eller **håber**, der vil ske. Det skal gerne være realistisk. Spred historien ud, så den dækker hele dit liv lige fra du forlader folkeskolen. Du skal komme ind på dit uddannelsesforløb, men du må også gerne inddrage nogle af følgende temaer:

- Dit arbejdsliv
- Dit fritidsliv
- Dit familieliv
- Hvor og hvordan du kommer til at bo

Beretningen skal skrives som en sammenhængende fortælling.



Bilag E.

Fokusgruppeinterviews med elever		
Fiktivt navn	Interviewdato	Skole
Rikke	02/10/14	Anemonestiens Skole
Leonora	02/10/14	Anemonestiens Skole
Asger	02/10/14	Anemonestiens Skole
Kevin	02/10/14	Anemonestiens Skole
Vinnie	02/10/14	Anemonestiens Skole
Emil	02/10/14	Anemonestiens Skole
Christian	06/10/14	Klostervejens Skole
Stine	06/10/14	Klostervejens Skole
Patricia	06/10/14	Klostervejens Skole
Mads	06/10/14	Klostervejens Skole
Andreas	06/10/14	Klostervejens Skole
Jeppe	06/10/14	Klostervejens Skole
Line	06/10/14	Klostervejens Skole
Amira	06/10/14	Klostervejens Skole
Lukas	06/10/14	Klostervejens Skole
Elias	06/10/14	Klostervejens Skole
Malte	06/10/14	Klostervejens Skole
Sigurd	06/10/14	Klostervejens Skole
Luna	06/10/14	Klostervejens Skole
Bo	06/10/14	Klostervejens Skole
Thure	06/10/14	Klostervejens Skole

Karla	06/10/14	Klostervejens Skole
Mille	06/10/14	Klostervejens Skole
Vera	06/10/14	Klostervejens Skole
Aksel	06/10/14	Klostervejens Skole
Felix	06/10/14	Klostervejens Skole
Noah	06/10/14	Klostervejens Skole
Oliver	11/11/14	Søfryd Skole
Josefine	11/11/14	Søfryd Skole
Agnes	11/11/14	Søfryd Skole
Oline	11/11/14	Søfryd Skole
Jonathan	11/11/14	Søfryd Skole
Sebastian	11/11/14	Søfryd Skole
Camilla	13/11/14	Stenhøjens Skole
Katja	13/11/14	Stenhøjens Skole
Zara	13/11/14	Stenhøjens Skole
Alfred	13/11/14	Stenhøjens Skole
Tobias	13/11/14	Stenhøjens Skole
Malik	13/11/14	Stenhøjens Skole
Amin	24/10/14	Mælkevejens Skole
Ali	24/10/14	Mælkevejens Skole
Salma	24/10/14	Mælkevejens Skole
Mie	24/10/14	Mælkevejens Skole
Amina	24/10/14	Mælkevejens Skole
Ditte	11/12/14	Fyrrebakkeskolen
Kasper	11/12/14	Fyrrebakkeskolen
Philip	11/12/14	Fyrrebakkeskolen
Maja	11/12/14	Fyrrebakkeskolen

Dina	11/12/14	Fyrrebakkeskolen
Kristina	12/12/14	Æblelundens Skole
Ludvig	12/12/14	Æblelundens Skole
Søren	12/12/14	Æblelundens Skole
Helene	12/12/14	Æblelundens Skole
Lea	12/12/14	Æblelundens Skole
Aicha	03/12/14	Nordkystens Skole
Clara	03/12/14	Nordkystens Skole
Nanna	03/12/14	Nordkystens Skole
Oliver	16/03/15	Søfryd Skole
Josefine	16/03/15	Søfryd Skole
Agnes	16/03/15	Søfryd Skole
Oline	16/03/15	Søfryd Skole
Jonathan	16/03/15	Søfryd Skole
Sebastian	16/03/15	Søfryd Skole
Yusuf	09/04/15	Nordkystens Skole
Benjamin	09/04/15	Nordkystens Skole
Aicha	09/04/15	Nordkystens Skole
Alberte	09/04/15	Nordkystens Skole
Esther	13/04/15	Fyrrebakkeskolen
Tim	13/04/15	Fyrrebakkeskolen
Viola	13/04/15	Fyrrebakkeskolen
Villads	13/04/15	Fyrrebakkeskolen
Johan	13/04/15	Fyrrebakkeskolen
Jennifer	09/04/15	Kastanjealléens Skole
Sana	09/04/15	Kastanjealléens Skole
Karim	09/04/15	Kastanjealléens Skole

Hassan	09/04/15	Kastanjealléens Skole
Aida	09/04/15	Kastanjealléens Skole
Line	17/04/15	Klostervejens Skole
Lukas	17/04/15	Klostervejens Skole
Noah	17/04/15	Klostervejens Skole
Mads	17/04/15	Klostervejens Skole
Patricia	17/04/15	Klostervejens Skole
Marius	08/04/15	Æblelundens Skole
Isabella	08/04/15	Æblelundens Skole
Sille	08/04/15	Æblelundens Skole
Karl	08/04/15	Æblelundens Skole
Storm	08/04/15	Æblelundens Skole
Xia	15/06/15	Stenhøjens Skole
Amir	15/06/15	Stenhøjens Skole
Albert	15/06/15	Stenhøjens Skole
Bertram	15/06/15	Stenhøjens Skole
Theo	15/06/15	Stenhøjens Skole
Flora	27/04/15	Anemonestiens Skole
Lauge	27/04/15	Anemonestiens Skole
Nynne	27/04/15	Anemonestiens Skole
Hjalte	27/04/15	Anemonestiens Skole
Silas	27/04/15	Anemonestiens Skole
Fatima	25/06/15	Kastanjealléens Skole
Omar	25/06/15	Kastanjealléens Skole
Saad	25/06/15	Kastanjealléens Skole
Isaam	25/06/15	Kastanjealléens Skole
Max	25/06/15	Kastanjealléens Skole

Individuelle interviews med elever		
Fiktivt navn	Datoer	Skole
Linus	29/10/14 12/04/16 19/03/17 04/10/17 (sms)	Nordkystens Skole
Karina	29/10/14 Ud- gået herefter	Nordkystens Skole
Sebastian	29/10/14, 01/04/16 13/06/17	Nordkystens Skole
Fiona	29/10/14 12/04/16 24/04/17	Nordkystens Skole
Aicha	03/12/14 (FG) 09/04/15 (FG) 12/04/16 02/04/17	Nordkystens Skole
Ellen	09/12/14 01/04/16 18/03/17 16/08/17 (sms)	Æblelundens Skole
Karl	09/12/14 01/04/16	Æblelundens Skole
Cornelius	12/12/14 01/04/16 22/08/17	Æblelundens Skole
Ronja	12/12/14 01/04/16 19/04/17	Æblelundens Skole

Leila	15/12/14 31/03/16 26/03/17	Kastanjealléens Skole
Mita	15/12/14 31/03/16 Udgået herefter	Kastanjealléens Skole
Miro	15/12/14 31/03/16 22/03/17	Kastanjealléens Skole
Luna	12/01/15 09/05/16 29/03/17 04/10/17 (sms)	Klostervejens Skole
Jesper	12/01/15 09/05/16 21/04/17	Klostervejens Skole
Aksel	12/01/15 09/05/16 22/03/17 04/10/17 (sms)	Klostervejens Skole
Laurits	06/10/14 (FG) 09/05/16 02/04/17	Klostervejens Skole
Interviews professionelle		
Titel	Interviewdato	Skole
Singleinterviews		
Lærer A	18/11/14	Anemonestiens Skole
Lærer A	27/04/15	Anemonestiens Skole
Lærer B	18/11/14	Klostervejens Skole

Lærer C	03/12/14	Nordkystens Skole	
Lærer C	09/04/15	Nordkystens Skole	
Lærer D	15/06/15	Stenhøjens Skole	
Lærer E	13/04/15	Fyrrebakkeskolen	
Lærer F	15/11/14	Klostervejens Skole	
Lærer G	08/04/15	Æblelundens Skole	
Vejleder A	21/11/14	Stenhøjens Skole	
Vejleder B	17/12/14	Søfryd Skole	
Fokusgrupper			
2 lærere (H+I) + vejleder C	27/11/14	Fyrrebakkeskolen	
2 lærere (G+J) vejleder D	09/12/14	Æblelundens Skole	
2 lærere (K+L)	16/03/15	Søfryd Skole	
2 lærere (F+M)	17/04/15	Klostervejens Skole	
2 lærere (N+O)	09/04/15	Kastanjealléens Skole	
2 lærere (P+Q)	17/12/14	Mælkevejens Skole	
Forældreinterviews			
Fiktivt navn	Interview-dato	Relation til interviewede elever	Uddannelsesniveau
Fokusgruppe - Æblelundens Skole			
Ole	29/09/15	Karls' far	EUD
Lone	29/09/15	Leas mor	MVU
Kirsten	29/09/15	Søn ej interviewet	EUD
Annelise	29/09/15	Ronjas mor	MVU

Fokusgruppe - Anemonestien			
Heidi	28/10/15	Datter ej inter- viewet	BA+MVU
Lisbeth	28/10/15	Søn ej inter- viewet	LVU
Henriette	28/10/15	Datter ej inter- viewet	MVU
Duointerview- Nordkystens Skole			
Margit	06/10/15	Fionas mor	MVU
Arne	06/10/15	Fionas far	LVU
Duointerview - Klostervejen			
Michael	26/10/15	Laurits' far	EUD
Charlotte	26/10/15	Laurits' mor	EUD
Singleinterview - Klostervejens			
Anette	26/10/15	Aksels mor	MVU
Singleinterview- Kastanjealléens			
Tania	02/11/15	Miros mor	MVU
Duointerview - Nordkystens Skole			
Steffen	19/11/15	Sebastians far	Ph.d.
Esther	19/11/15	Sebastians mor	MVU
Telefoninterview - Nordkystens Skole			
Shaira	18/11/15	Søn ej inter- viewet	Ufaglært ar- bejde

Bilag F.

Interviewguide til fokusgruppeinterview

Information om projektet, interviewets temaer, form samt anonymitet.

Præsentation af alle deltagere – kort om søskende, forældre (uddannelse og erhverv)

Vejledningsaktiviteten

Kan I fortælle lidt om hvad I lavede i forbindelse med forløbet i sidste uge?

Hvad kan I bedst huske fra sidste uge?

Hvad tager I med jer fra besøg på Niels Brock/TECH/KTS?

Hvad syntes I om forløbet?

Hvad har forløbet haft af betydning for jeres valg af ungdomsuddannelse?

Har sidste uge haft en betydning i forhold til, hvad I gerne vil lave efter 9. klasse? Hvorfor? Hvorfor ikke? Kom gerne med eksempler

Vejledningserfaringer

Kan I fortælle lidt om jeres erfaringer med forskellige vejledningsmetoder – hvad synes I er fordele og ulemper? (Vis dias 1)

Oplever I, at I får den vejledning, I har brug for? Hvad kan hjælpe jer mere?

Kendskab til ungdomsuddannelserne

Kan I fortælle lidt om, hvilke ungdomsuddannelser I kender og hvad I tænker om dem?

Hvor eller fra hvem har I hørt om ungdomsuddannelserne?

Hvordan har I det med at skulle starte på et nyt uddannelsessted?

Valgprocessen

Er I begyndt at tænke over, hvad I skal efter folkeskolen?

Hvornår begyndte I at tænke over, hvad I skal efter folkeskolen?

Synes I det er vigtigt at få en uddannelse?

Hvilken betydning har uddannelse for jer?

Og hvorfor er det vigtigt at have en uddannelse?

Oplevelser af risici i forbindelse med valget (fx. arbejdsløshed)?

Hvad har betydning, når man skal vælge uddannelse? (vis dias nr. 2)

Forældrene

Snakker i om uddannelsesvalg og arbejde med jeres forældre?

Hvad kan jeres forældre finde på at sige til jer om uddannelse og arbejde?

Betyder deres mening noget for jer? (spørge ind til: støtte/konflikt)

Hvordan oplever I det at skulle træffe et valg om, hvilken ungdomsuddannelse man skal gå på?

Hvor meget fylder det i jeres liv?

I hvor høj grad er valget overladt til én selv?

Oplevelser af pres/forventninger

Karakter og parathedsvurderinger

Hvad tænker I, når I hører ordet parathedsvurdering?

Ved I hvad det går ud på? Hvad tror I, at lærerne kigger på, når de skal lave en parathedsvurdering?

Hvilken betydning har det at få karakter for jer? Kom gerne med eksempler

Forestillinger om arbejdsmarked

Hvilke jobs oplever I som hhv. gode og dårlige jobs?

Har I gjort jer nogen forestillinger om, hvad I kunne tænke jer at arbejde med?

Hvad er det vigtigste for jer, at få opfyldt når I skal have et job? (Vis dias nr. 3)

Har I gjort jer nogen forestillinger om, hvad der er godt at kunne, hvis man skal kunne klare sig godt på arbejdsmarkedet? (vis dias nummer 4)

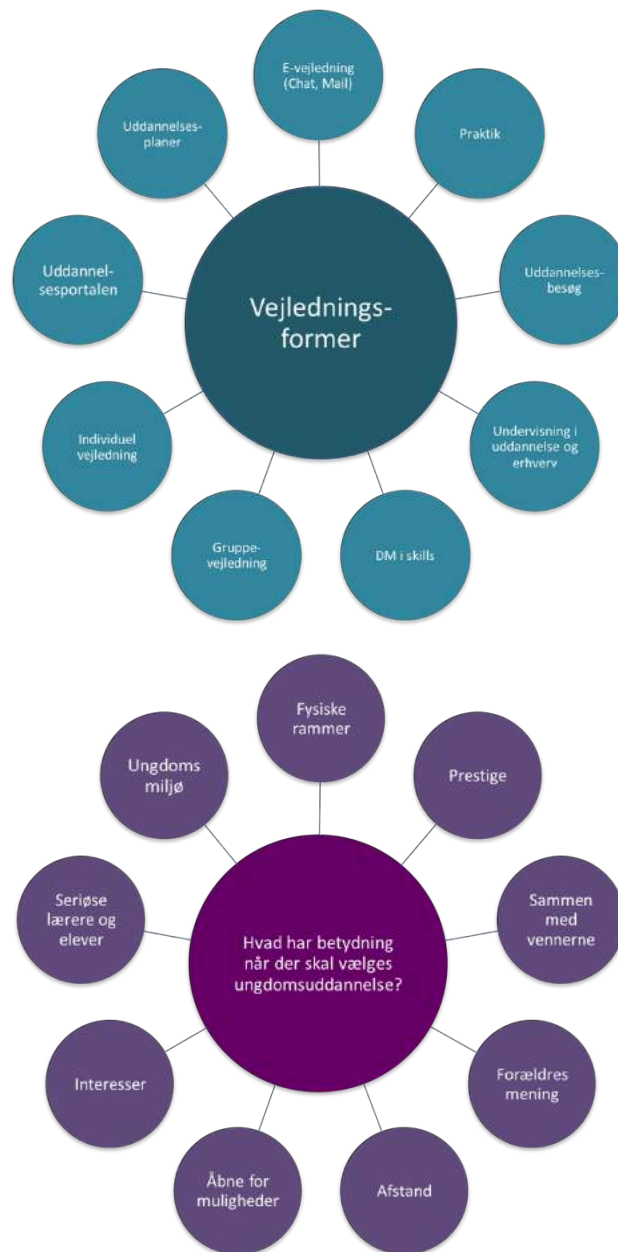
Interviewguide til forældreinterviews - fokusgruppe

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Introduktion:	Navn, uddannelseshistorie Anden forældres uddannelseshistorie Andre børn?
	Husker du noget fra din egen ungdom hvor dine forældre eller andre påvirkede dit valg eller fravalg af uddannelse? Hvilke motiver havde du selv for valg eller fravalg af uddannelse? Hvad var vigtigt da du valgte uddannelse?
Hvordan oplever forældre deres egen rolle som 'rådgiver'/vejleder?	
Har forældre til hensigt at påvirke deres børns valg af uddannelse?	Hvilke rolle mener du forældre bør have i forhold til vejledning af deres børn? Må man gerne bevidst påvirke sine børn til et særligt valg eller skal man forsøge at forholde sig neutralt? Hvordan gør du konkret for at handle i overensstemmelse med din opfattelse? Er der tidspunkter hvor du har vejledt på en måde du ikke havde til hensigt?
På hvilken måde rådgiver forældre konkret deres børn?	Er der nogle særlige tidspunkter, hvor i taler med jeres børn om deres skolegang og om deres valg af uddannelse? Hvad snakker i så typisk om?
Hvilke fordele og ulemper oplever forældre ift. deres rolle som vejleder/rådgiver?	Hvilke fordele mener du forældre har, når de skal vejlede i forhold til fx vejledere eller lærere? Oplever I nogen udfordringer ved at skulle tale om uddannelse med jeres børn?
Hvilke forskelle er der på fædre og mødres hensigter og måde at vejlede på?	Vejleder du og din ægtefælle på forskellige måder? Vil dit barn hellere tale med den ene frem for den anden? Hvad er grunden til at den ene part taler mere med børnene end den anden?

Hvordan er forældres kendskab til og viden om uddannelsessystemets forskellige veje?	
<i>Diskussion af uddannelsesveje og uddannelsesindhold</i>	Vil du/I prøve at diskutere hvilke forskelle, fordele og ulemper, der i forhold til de forskellige uddannelser på kortene foran jer? (forældrene får seks kort, hvor de forskellige uddannelser står på. (husk at spørge til geografisk afstand) Er der nogen bestemte retninger i uddannelsessystemet, som I foretrækker at jeres børn vælger? Og gør I noget for at jeres børn går i en retning fremfor en anden? Hvad er årsagen til at I ønsker noget bestemt for jeres barn? Oplever I, at I har nok kendskab til de forskellige sammenhænge og veje man kan vælge i uddannelsessystemet? Hvorfor tror du, der er så få, der vælger en erhvervsuddannelse?
Hvilke ønsker har forældre for deres barns fremtid og hvordan tillægges dette betydning af forældrene?	
Hvilket kendskab har forældre til deres børns drømme og forestiller om fremtiden, og hvordan forholder de sig hertil?	Kender i til jeres børns forestillinger og drømme om fremtiden? Hvordan forholder i jer til deres drømme og fremtidsplaner? Oplever i jeres barns plan som realistiske? Har de ændret sig fra tidligere? Hvis ja, - Hvad tror I det kan skyldes?
Hvilke forestillinger har forældre om 'den gode uddannelse'?	Kan i prøve at sætte ord på hvad det vil sige at tage en god uddannelse? (Evt. bruge kortene igen, hvis I vil illustrere..)
<i>Diskussion af prioriteringer af værdier ift. uddannelsesvalg fra et forældreperspektiv</i>	Med afsæt i kortene, kan i prøve at diskutere, hvad der er vigtigt for jer i forhold til jeres børns uddannelsesvalg? Uddannelseslængde/Uddannelsesmiljø Uddannelsens indhold/Prestige/Løn

	Fremtidig jobsikkerhed/Arbejdstid Arbejdets karakter/Interesse/Selvrealiserede Drøm/Realistisk/Sundhed/Arbejds miljø Kommenter også gerne, hvis der er noget i mener kortene ikke udtrykker.
	Når jeres barn skal vælge (ungdoms)uddannelse, er der så også vigtigt hvilket arbejde, de vil ende ud med at besidde?
Afslutning	Har i gjort jer nogle overvejelser om jeres barns valgproces, som vi ikke har talt om i dag? Er der noget I gerne vil sige inden vi slutter?

Bilag G.





Hvad interesserer jeg mig for lige nu og her?
Hvilken uddannelse vil jeg bedst kunne klare?
Hvad er jeg god til?
Hvor vil jeg lære mest?



Hvordan holder jeg mine muligheder åbne?
Hvordan kommer jeg nemmest og bedst til mit mål?

Hvor vil jeg føle mig mest hjemme?
Hvor vil jeg føle jeg passer ind?
Hvor vil jeg have det sjovest/behageligst/mest trygt?

Hvad er det normale at vælge?
Hvad vælger andre unge?
Hvad forventer mine omgivelser?
Hvad er traditionen i min familie?

Bilag H.

Tematikker og kategorier til NVivo

Gruppevejledning

- udbytte af aktiviteten
- Gruppesammensætningen
- Temaer og indhold
- Oplevelser af facilitatoren

Virksomhedsbesøg

- Indholdet i forløbet
- Udbytte af aktiviteten
- Forslag til forbedringer

Samarbejde med ungdomsuddannelserne

- Indholdet i forløbet
- Udbytte af aktiviteten
- Forslag til forbedringer

Oplevelser af/holdninger til andre vejledningsaktiviteter

- Skills
- individuel vejledning
- Internetbaseret vejledning
- gruppevejledning
- uddannelsesbesøg
- Praktik

Viden/forestillinger om ungdomsuddannelser

- STX
- HTX
- HHX
- HF
- EUD
- EUX
- Efterskole
- 10. klasse

Motivation for uddannelse

- vigtigheden af uddannelse
- forestillinger om uddannelsesprocessen

Motiver for valg/fravalg af uddannelse

- barrierer (fx karakterer, geografi)
- Åbne muligheder
- kloge hænder/bruge hovedet
- Vælge det normale/det normale gymnasium
- Fedt socialt miljø
- planer (a til b)
- udnytte potentialer
- Ry og prestige på uddannelsessteder

Oplevelser af uddannelsesvalgprocessen

- stort/afgørende valg
- tvivl
- pres
- glæder sig til at komme videre
- for tidligt/for sent

Påvirkninger

- Lærernes betydning for de unge
- Vejlederens betydning
- Forældrenes betydning for de unge
- Forskelle på mor og far ift. Vejledning/påvirkning
- venner
- Øvrige familie/bekendte

Forestillinger om fremtiden

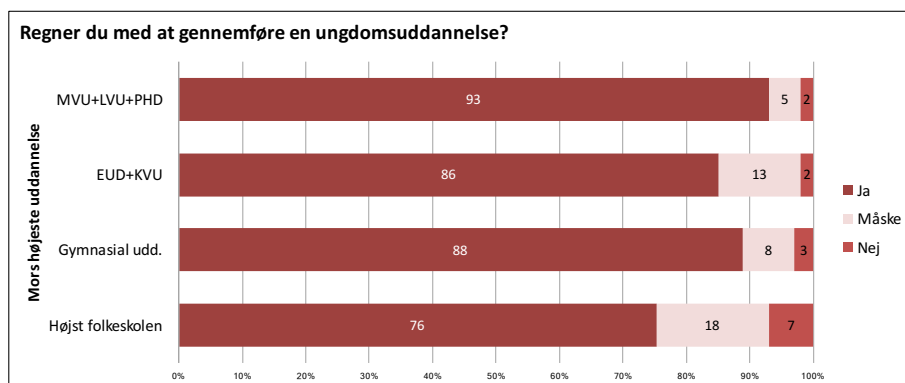
- ønsker om videregående uddannelse og job (nu eller tidligere)
- Forestillinger om gode jobs
- Forestillinger om dårlige jobs

Bilag I.

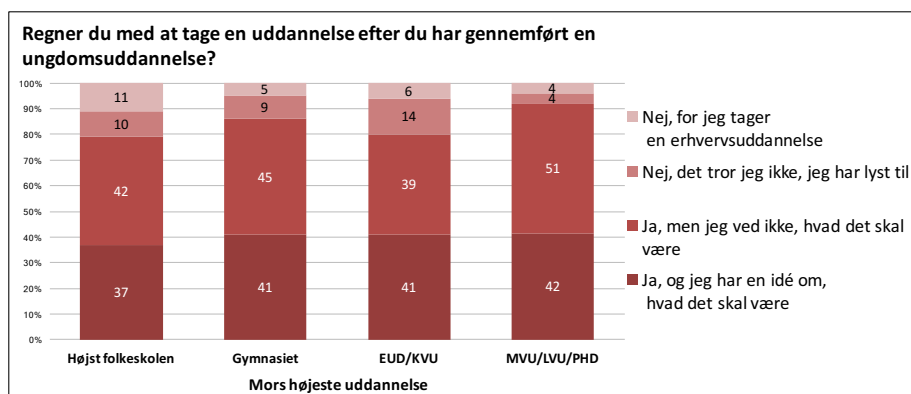
Kommune	Antal skoler	Socioøkonomisk index	Tilgang til eud
Ballerup Kommune	1	1,2	15 %
Dragør Kommune	1	0,57	6 %
Fredensborg Kommune	1	0,9	6 %
Gribskov Kommune	1	0,79	19 %
Halsnæs Kommune	2	1	25 %
Helsingør Kommune	2	1,08	16 %
Hillerød Kommune	1	0,71	11 %
Københavns Kommune	3	1,34	10 %
Lyngby-Taarbæk Kommune	1	0,79	16 %
Tårnby Kommune	2	0,97	16 %

Note: Den røde farve angiver den øverste tredjedel, den gule den midterste tredjedel og den grønne den nederste tredjedel. Dette bilag fremgår også i midtvejsrapport og slutrapport (Juul og Pless, 2015; Pless, Juul og Katznelson, 2016)

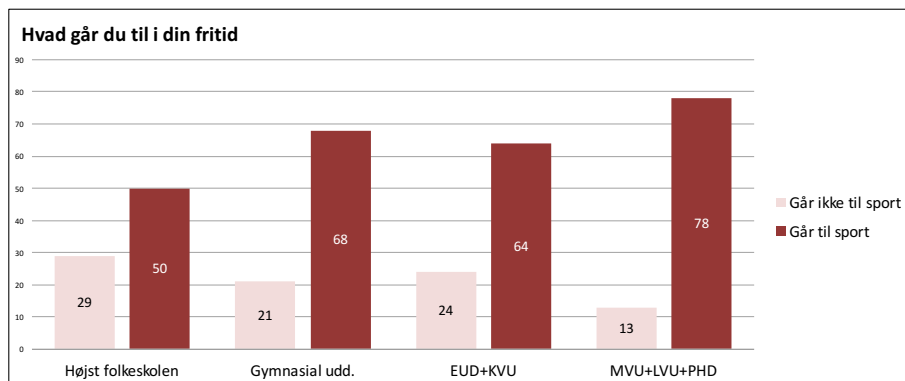
Bilag J.



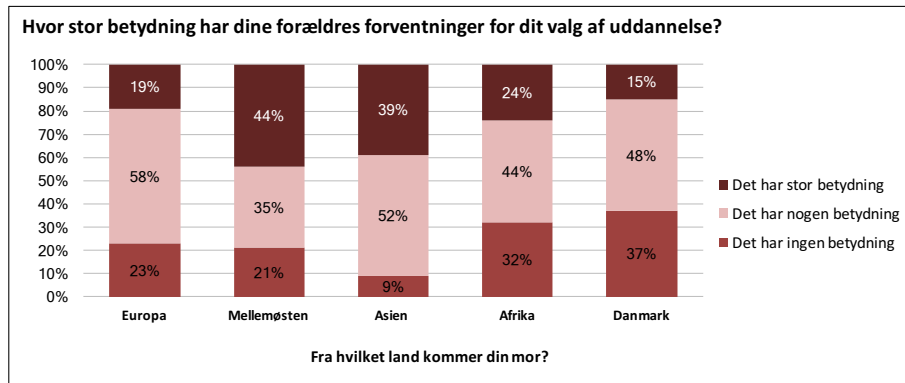
Nummer 1: $N = 757$, Uden elever, som ikke kender mors uddannelsesniveau



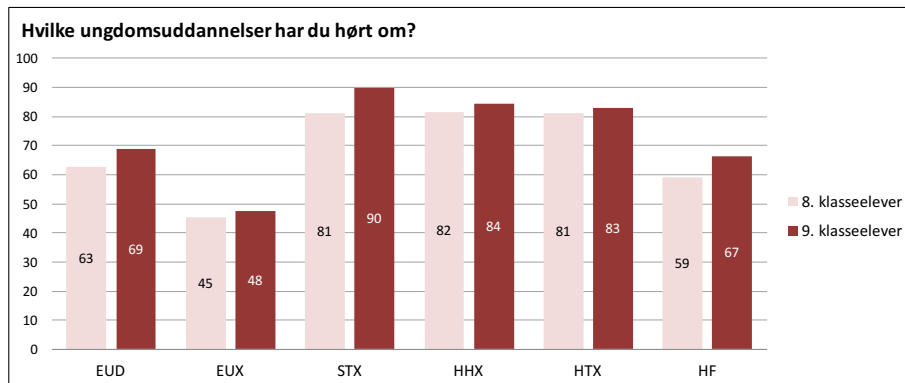
Nummer 2: $N = 752$, $p = 0,000$ Uden elever, som ikke kender mors uddannelsesniveau



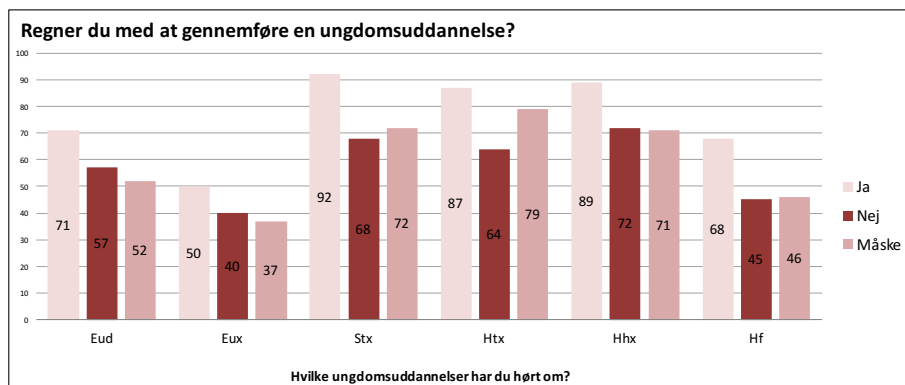
Nummer 3: $N = 680$, $p = 0,000$ (går til sport), $N = 208$, $p = 0,002$ (går ikke til noget)



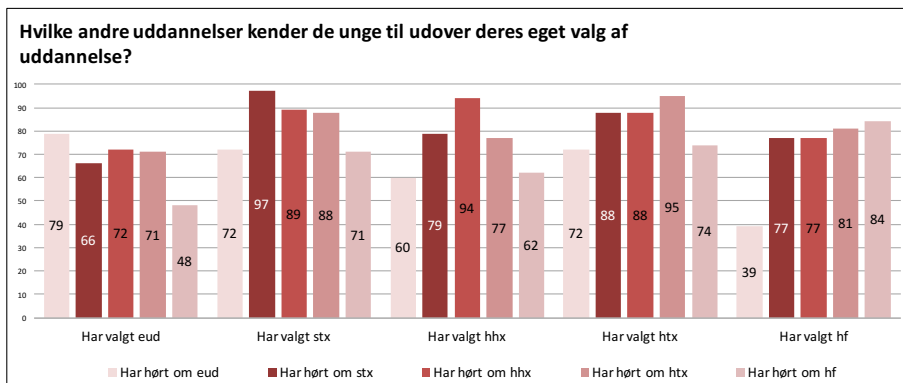
Nummer 4: N: Europa: 60, Mellemøsten: 34, Asien: 33, Afrika 25, Danmark: 857. Sydamerika, Nordamerika og Australien er taget ud pga. for lavt antal respondenter



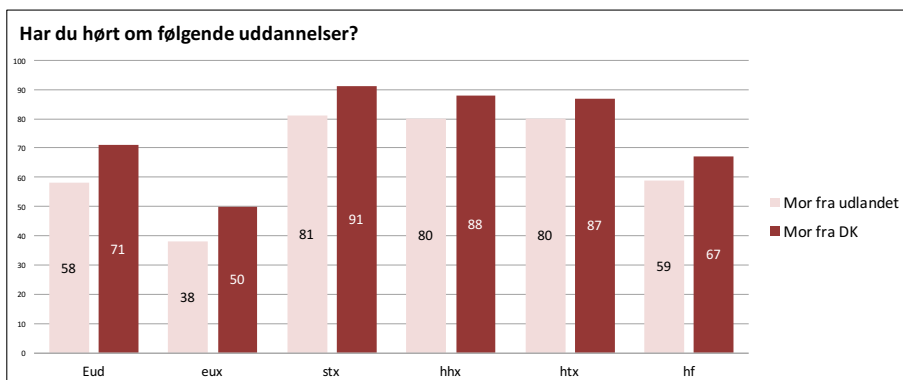
Nummer 5: N= 1316. Kun statistisk signifikant forskel på elevernes kendskab til eud, stx, hf.



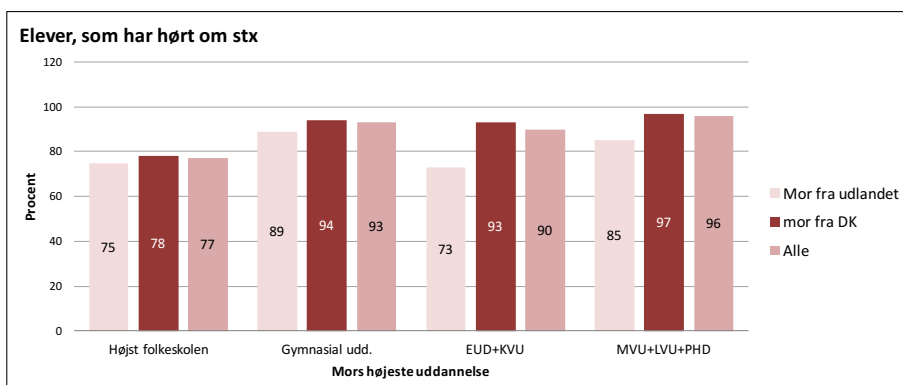
Nummer 6: N=1316, P= 0,000-0,002



Nummer 7: $N=968$, $p=0,000$. Medtaget er kun elever, som har besluttet sig for, hvad de vil vælge eller tror de ved hvad de vil vælge.



Nummer 8: $N=1029$, $P=0,000-0,028$



Nummer 9: $N=761$. Uden elever, som ikke kender mors uddannelsesniveau