

Indholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| 1. INDLEDNING..... | 3 |
| INDLEDNING..... | 3 |
| METODEOVERVEJELSER | 4 |
| AFKLARING | 6 |
| FORKLARENDE DISPOSITION | 7 |
| 2. UDDANNELSESPOLITISKE OVERVEJELSER..... | 9 |
| HVORFOR UDDANNELSE?..... | 9 |
| LIGHEDSDEBATTEN OG DE POLITISKE TILTAG FOR STØRRE LIGHED | 10 |
| REEL LIGHED I UDDANNELSESSYSTEMET?..... | 12 |
| OPSAMLING..... | 13 |
| 3. EMPIRI | 15 |
| METODISKE OVERVEJELSER..... | 15 |
| ANALYSE AF INTERVIEW MED ULLA..... | 20 |
| ANALYSE AF INTERVIEW MED PERNILLE..... | 26 |
| ANALYSE AF INTERVIEW MED LISBETH | 31 |
| ANALYSE AF INTERVIEW MED GITTE..... | 37 |
| OPSAMLING AF DE FIRE ANALYSER..... | 43 |
| 4. BOURDIEU OG ZIEHE..... | 47 |
| INDLEDNING..... | 47 |
| PIERRE BOURDIEU | 48 |
| THOMAS ZIEHE..... | 54 |
| OPSAMLING..... | 60 |
| 5. TEORETISK ANALYSE..... | 63 |
| INDLEDNING..... | 63 |
| PERNILLE OG GITTE..... | 64 |
| ULLA OG LISBETH..... | 67 |
| AFRUNDING | 69 |
| 6. KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING | 71 |
| LITTERATUR..... | 75 |

1. INDLEDNING

Indledning

Denne opgave er resultatet af vores oplevelse af, at der i det danske uddannelsessystem kan aflæses en social skævhed. Vi oplever, at der for eksempel på universitetet ikke er mange studerende, der kommer fra hjem, hvor forældrene ikke har en uddannelse. Den sociale baggrund er ofte en begrænsning for individets muligheder for at udnytte de tilbud, der er en del af det

forbeholdt unge med en social baggrund, der adskiller sig fra den, mønsterbryderne kommer fra.

Vi er udfra disse betragtninger blevet inspireret til følgende problemformulering:

Hvilke faktorer er væsentlige årsager til, at nogle mennesker er i stand til at tage en længere videregående uddannelse på trods af manglende boglige uddannelsestraditioner i familien?

Som det fremgår af problemformuleringen, er det bruddet med uddannelsestraditionerne, vi har valgt at belyse. Hertil er det vigtigt at pointere, at vi ikke lægger vægt på et langt generationsperspektiv, men koncentrerer os om mønsterbryderen og dennes forældre.

Vi vil belyse vores problemstilling empirisk, derfor har vi produceret fire interview¹ med universitetsstuderende, hvis familier ikke har haft tradition for boglige uddannelser. Udfra interviewene har vi udarbejdet fire selvstændige analyser, og det er disse analyser vi præsenterer i projektet. For at komme til en større forståelse af vores interviewpersoners mønsterbrud, har vi valgt at inddrage Pierre Bourdieu og Thomas Ziehe, der med nogle af deres teoretiske begreber kan danne grundlag for en teoretisk analyse.

Metodeovervejelser

Procesbeskrivelse

Vi har løbende gennem udarbejdelsen af projektet udviklet vores metode. Vores udgangspunkt var en induktiv metode, hvor vi havde til hensigt at arbejde udfra en beskrivelse af enkeltdele (empiri) til en behandling af det almene (teori). Ved at gribe vores problemstilling an på den måde var det vores håb, at vores empiri ville blive den styrende del af projektet, således at teorien skulle inddrages for at belyse empirien og ikke omvendt. Denne intention kan ses i projektet, men samtidig er det vigtigt at understrege, at da vi valgte teorien udfra empirien, var vi ikke færdige med vores tolkninger. Konsekvensen er blevet, at vi har udviklet vores teoretiske forståelse sideløbende med, at vi har udarbejdet analyserne. Derved kan vi ikke sige os fri for, at begge dele har påvirket hinanden.

Kvalitativ interview

Som ovenfor beskrevet har vi valgt at udføre kvalitative interview i forbindelse med vores empiri. Med det kvalitative interview tager vi udgangspunkt i et mindre antal personer, for på

¹ Alle interviewudskrifter vil være at finde i bilagsdelen, der følger dette projekt.

den måde at behandle vores problemstilling i dybden. Vi søger ikke efter repræsentative konklusioner, men det er derimod vores hensigt at belyse nogle af de faktorer, der er medvirkende årsag til, at interviewpersonerne har kunnet bryde med deres families uddannelsestraditioner. Med det kvalitative interview lægger vi vægt på, at vores forståelse skal komme gennem interview med den enkelte mønsterbryder, hvor vedkommende kan formulere sig frit, men at vi samtidig kan sikre os, at vi får belyst vores temaer. Vi har valgt det kvalitative interview fordi vi er overbeviste om, at denne interviewmetode kan give os en dybere forståelse af vores problemstilling.

Kvalitativ tolkning

Ved analyser af kvalitative interview kan man ikke tale om objektive tolkninger, fordi det altid vil være et subjekt, der søger at tolke, hvad et andet subjekt har udtalt. Ved en fortolkende metode fremkommer en mangfoldighed af tolkninger, hvor man ikke umiddelbart kan sige, at nogle tolkninger er mere rigtig end andre. Man kan til gengæld godt hævde, at nogle tolkninger er bedre end andre, hvor vi for eksempel kan opnå større validitet ved at underbygge en tolkning med flere eksempler fra teksten, hvorved eventuelle brud og modsætninger kommer til syne.

I forbindelse med vores tolkninger er vi inspireret af Steinar Kvale², der har beskrevet tolkningen af det kvalitative interview ud fra tre niveauer. Disse niveauer udgøres dels af interviewpersonernes selvforståelse, vores forståelse ud fra vores sunde fornuft, og en teoretisk forståelse. Vi har valgt at følge denne fremgangsmåde, fordi vi mener, at det er hensigtsmæssigt for os, at stille forskellige typer spørgsmål til teksten. På det første niveau sammenfatter vi, hvad interviewpersonen selv forstår som meningen med det sagte, og herved holdes tolkningsteksten indenfor mønsterbryderens selvforståelse. Ved selvforståelsesniveauet må gyldigheden afgøres af den interviewede selv. Vi er imidlertid klar over, at vores fremlæggelse af *deres* selvforståelse er styret af os, så selvom vi ikke tolker mellem linierne vil denne fremlæggelse i en eller anden grad være påvirket af os, men vi holder os indenfor det sagte.

På det andet niveau går vi et skridt videre og bevæger os således ud over, hvad mønsterbryderen selv opfatter som årsagen til bruddet. Tolkningen bliver her underkastet en bredere forståelsesramme, men vi holder alligevel tolkningsteksten indenfor vores egen forståelse af mønsterbryderne, hvor vi så at sige bruger vores sunde fornuft i analysen. I

² Steinar Kvale er tilknyttet Psykologisk Institut på Århus Universitet, og er en stor fortaler for den kvalitative metode

forbindelse med det andet niveau afhænger gyldigheden af, om tolkningen er almen acceptabel ud fra overvejelser om tolkningens dokumentation og argumentation.

Ud fra tolkningen på dette niveau har vi udledt nogle temaer, som vi vil belyse teoretisk på det tredje tolkningsniveau. Dette niveau er den teoretiske analyse af vores interviewpersoners mønsterbrud. Vi har valgt at inddrage Pierre Bourdieu og Thomas Ziehe, fordi vi mener, at vi med deres begreber kan opstille en analyseramme, der kan give os en teoretisk forståelse af vores problemstilling. På dette tolkningsniveau er gyldigheden, i følge Kvale, et spørgsmål om hvorvidt teorien overhovedet er relevant i forhold til empirien. Eftersom vi har valgt teorien ud fra vores empirien, må vi formode at teorien holder. Derudover er det relevant at sætte spørgsmål ved, om tolkningen er i overensstemmelse med teorien. For at afgøre dette forudsættes det imidlertid, at man har et udvidet kendskab til den aktuelle teori. Dette kendskab søger vi at formidle i en gennemgang af Bourdieus og Ziehes begrebsapparat.³

De tre tolkningsniveauer er med til at præcisere forståelseskonteksten for vores tolkningsproces, men tolkningsniveauerne er imidlertid abstraktioner, som egentlig er et sammenhængende hele af niveauer, og de vil derfor ofte lappe ind over hinanden. Det vil også gøre sig gældende i vores opdeling af analyserne. Vi har dog forsøgt at indlede med mønsterbryderens egen forståelse, men mener at det næste tolkningsniveau hurtigt kommer til at overlappe. Vi er af den opfattelse, at vi stiller mønsterbryderne et eksistentielt spørgsmål, der er meget svært for dem at svare på, og når vi så fremlægger deres selvforståelse, resulterer det hurtigt i, at vi i teksten søger efter deres mange forskellige svar, og på den måde lapper det første niveau ind over det andet. Helt konkret så kommer de tre tolkningsniveauer til udtryk ved, at analysen i kapitel 3 er en kombination af de to første niveauer, mens det teoretiske niveau kommer til udtryk i kapitel 5.

Afklaring

Vores mål her i projektet er at få en større forståelse af hvilke faktorer, der er medvirkende årsager til, at mønsterbryderne er i stand til at tage en længere videregående uddannelse, selvom de kommer fra familier, der ikke har boglige uddannelsestraditioner. Vi har derfor i forbindelse med vores kvalitative interviewundersøgelse besluttet, at vores kriterie for valg af mønsterbrydere skulle være, at mønsterbrydernes forældres *uddannelsesmæssige* baggrund var ufaglærte eller faglærte arbejdere. Vi har yderligere præciseret, at en evt. faguddannelse skulle være *ikke-boglig*. Denne præcisering har vi valgt for at sikre os, at interviewpersonernes forældre ikke har en af de kortere videregående uddannelser, der forudsætter en høj grad af

³ Steinar Kvale: *Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews*, p. 59-62

boglig indlæring, men som alligevel ofte betegnes som en faguddannelse, eksempelvis mellemteknikeruddannelsen og uddannelsen til hospitalslaborant.

Ovennævnte uddannelsesmæssige afgrænsning betyder, at vi i udvælgelsen af vores interviewpersoner hverken har taget udgangspunkt i de traditionelle sociale lagdelingsmodeller eller i de klassemodeller, som almindeligvis er udgangspunktet for forskellige undersøgelser af sammenhængen mellem forældres og deres børns uddannelsesniveau.

Løbende i projektet vil vi dog beskrive folk som tilhørende forskellige sociale lag, og vi vil derfor kort redegøre for de sociale lagdelingsmodeller. Lagdelingsmodellerne tager udgangspunkt i en forestilling om samfundet som en sammenhængende organisme, hvor alle har en ligeværdig funktion, og som normalt er præget af ligevægt og harmoni. I lagdelingsmodellerne inddeles den undersøgte gruppe i forskellige lag eller grupper, som tager udgangspunkt i den grad af status og prestige, som befolkningen tillægger forskellige uddannelser og erhvervsstillinger. Disse modeller bruges dermed til at kategorisere grupper af mennesker, der kun har forholdsvis begrænsede fællestræk mht. livs- og arbejdsvilkår.

Andre steder i projektet vil vi anvende begrebet middelklassen, der stammer fra klassemodellerne, som opdeler den undersøgte gruppe i klasser efter deres tilhørsforhold til produktionsmidlerne. I klassemodellen opfattes samfundet som en konfliktfyldt størrelse, hvor de forskellige klasserne har forskellige interesser, mens der inden for klassen er fælles interesser.

Med livsformsanalyserne, som blev udviklet af Thomas Højrup i 1980'erne, er der skabt et nyt udgangspunkt for opdeling i samfundsgrupper. Livsformsanalyserne tager i højere grad end lagdelings- og klassemodellen udgangspunkt i individets livsmæssige totalsituation samt kulturen i og omkring tilvejebringelsen af livsfornødenhederne. Enkelte steder i projektet vil vi anvende livsformsbegrebet til at beskrive kendetegn ved interviewpersonernes hverdagsliv.

Det er vigtigt at holde sig for øje, at disse inddelingsmodeller er teoretiske begreber, der ikke refererer til en virkelighed, men derimod er analytiske begreber, der kan forstås som nødvendige redskaber til at analysere uligheder i samfundet. Modellerne skal altså ikke opfattes om en afspejling af virkeligheden.

Forklarende disposition

I *kapitel 2* indleder vi med at vurdere de uddannelsespolitiske overvejelser, som vi mener har præget de politiske tiltag gennem de sidste 30 år. Vi vil på den måde forsøge at belyse den interesse, der fra politisk hold har været for at skabe lighed i uddannelsessystemet. Vi mener imidlertid, at de politiske forandringer hovedsageligt ikke har resulteret i en reel lighed, og vi runder derfor dette afsnit af med at belyse, hvorfor vi mener, de politiske tiltag har slået fejl.

I *kapitel 3* fremlægger vi vores empiriske del af projektet; en empiri der udgøres af analyser af fire interview. Udover at fremlægge selve empirien, indleder vi kapitlet med at gøre rede for alle de overvejelser, vi har gjort os angående indsamlingen og udarbejdelsen af det empiriske materiale. Fremstillingen af disse overvejelser skal være med til at give læseren forståelse for, hvorfor vi har gjort, som vi har, og hvordan vi har vægtet de enkelte dele. Når vi har valgt at udarbejde en grundig gennemgang af vores overvejelser, er det fordi vi mener, at det er vigtigt at indføre læseren i den forståelse, vi har haft, da vi udarbejdede det empiriske materiale. Samtidig er det med til at forklare den proces, der ligger forude for selve indsamlingen af empirien, hvilket er vigtigt at synliggøre. Kapitlet rundes af med en opsamling, hvori vi fremdrager de faktorer, vi mener gør sig gældende. Disse faktorer danner rammen for den teoretiske analyse og lægger derfor op til det efterfølgende teorikapitel.

I *kapitel 4* gennemgår vi Pierre Bourdieus og Thomas Ziehes begreber, som vi ud fra analyserne har valgt at inddrage, fordi vi er overbeviste om, at de kan være med til at højne vores analyse af, hvorfor vores interviewpersoner har været i stand til at bryde med den familiemæssige uddannelsestradition. Vi gennemgår de dele af deres teorier, som vi forventer kan være med til at udvide vores forståelse, men denne gennemgang skal bestemt ikke forstås som en dybdegående bearbejdning af de to teoretikere, men snarere opfattes som en forklaring på, hvad vi har følt os inspirerede af. Samtidig afspejler de teoretiske gennemgange det vi har formået at sætte os ind i på forholdsvist kort tid.

I *kapitel 5* foretager vi en teoretisk analyse af de forhold, der har været årsag til, at de fire interviewpersoner har været i stand til at bryde med deres respektive familiers uddannelsesmæssige baggrund. I den teoretiske analyse anvender vi Bourdieus og Ziehes begreber samtidig og overfor hinanden, idet vi er af den overbevisning, at de således supplerer hinanden bedst mulig.

I *kapitel 6* fremdrager vi alle de vigtigste faktorer, og søger derved at besvare problemformuleringen. Dette konkluderende kapitel munder ud i en perspektivering.

2. UDDANNELSESPOLITISKE OVERVEJELSER

Vi har i projektet valgt at beskæftige os med universitetsstuderende, der kommer fra et hjem uden tradition for boglige uddannelser, og dermed har brudt med familiens uddannelsesmæssige traditioner. Men uddannelse er andet end universitetsuddannelser, og vi vil her i starten af projektet benytte lejligheden til kort at redegøre for, hvorfor vi *generelt* mener, at det er vigtigt at uddanne sig, og at det enkelte individ ikke kun formelt, men også reelt bør have muligheden for det uanset baggrund.

Netop diskussionen om lighed i uddannelsessystemet, har i mange år haft politisk bevågenhed, hvorfor vi i det følgende vil skitsere denne diskussion, før vi fortsætter med en gennemgang af nogle af de vigtigste politiske tiltag, der har været, med henblik på at skabe større lighed på uddannelsesområdet. Herefter ser vi på resultaterne af bestræbelserne for at opnå denne større lighed i uddannelsessystemet, og ideer om hvorfor billedet ser ud som det gør.

Hvorfor uddannelse?

Uanset hvilket samfund vi lever i, deltager vi igennem hele livet i forskellige læreprocesser. Omfanget og karakteren af disse læreprocesser varierer efter såvel vores personlige ønsker og behov som efter de samfundsbestemte krav, der stilles til os. Alle har krav på og pligt til mindst i

rskelligt uddannelhar (v5foraer rts eregulsk dog) T26333..0-18.48 TD-0.0583 Tc 569153 Tw h dm eft. S samfuitov sorts uddt, har aktecesoi e merelkv
e. Dngi forskelligkvalifikaditiono, derepducsk etest

forskellige poster i den samfundsmæssige arbejdsdeling. Derudover kræver demokratiets fortsatte beståen en oplyst befolkning, der er i stand til at tage stilling og gennemskue eventuelle trusler mod demokratiet.

Uddannelse er altså vigtigt set både fra et individ- og samfundsperspektiv, og fra politisk side har befolkningens uddannelse altid været omgivet med stor interesse. Undervisningsministeriets handlingsplan proklamerede i 1993 "Uddannelse til alle", og uddannelsesniveaet er da også fortsat stigende i Danmark. Flere får mere uddannelse, men mange undersøgelser har vist, at graden af uddannelse langt fra er ligeligt fordelt i de forskellige sociale lag. Dette kan blandt andet ses af overrepræsentationen af samfundets øverste sociale lag på de længere videregående uddannelser.

Lighedsdebatten og de politiske tiltag for større lighed

En mere socialt ligelig rekruttering til uddannelsessystemet har været til diskussion i mange år, og til trods for vidt forskellig argumentation har partierne kunnet samles om et fælles mål. Den socialdemokratiske uddannelsespolitik har gennem det meste af dette århundrede været stærkt præget af lighedstanken. Man har villet give børn fra arbejderklassen bedre chancer og muligheder for en videregående, boglig uddannelse. Denne målsætning skal ses ud fra socialdemokratiets tanke om, at bedre uddannelse giver mulighed for højere løn, og dermed bedre levevilkår.

Fra borgerlig side blev man opmærksom på vigtigheden af en mere lige rekruttering til uddannelsessystemet, da 60'ernes højkonjunktur fordrede et stigende behov for mere kvalificeret og højere uddannet arbejdskraft. Ud fra en rationel vurdering af uddannelsesinvesteringerne var det nødvendigt at sikre, at også unge fra de lavere sociale lag, ville fortsætte i uddannelsessystemet. Ingen ressourcer måtte gå til spilde, og man formulerede derfor en målsætning om, at man måtte have fat i 'intelligensreserven'.⁴

På denne vis var lighedsdebatten eksempelvis i 1960'erne på den uddannelsespolitiske dagsorden med støtte fra både højre- og venstre fløj i folketingsalen. Det medførte, at man fra politisk side begyndte at sætte fokus på en forandring af uddannelsessystemet. Uddannelsespolitikken har gennem tiden givet anledning til en lang række ændringer. Der er blandt andet sket en del forandringer i den grunduddannelse, som bliver givet til alle danskere. I midten af 50'erne gik socialdemokratiets ledelse ind for en udelt folkeskole, hvilket der også blev åbnet op for, idet der med skolereformen af 1958, blev givet mulighed for at udskyde en

⁴ Per Fibæk Laursen m.fl.: *Uddannelse og samfund*, p.61

deling af eleverne til efter 7. klasse - mod tidligere efter 5. klasse⁵. I 1972 blev alle sikret mindst 9 års skolegang, da undervisningspligten blev udvidet fra 7 år til 9 år.

Forældrene til vores mønsterbrydere i dette projekt er vokset op med skoleloven af 1937, der foretog en deling af eleverne efter 5. klasse i en mellemskole og i en eksamensfri mellemskole, mens vores mønsterbrydere har gået i skole under folkeskoleloven af 1975, hvor man var gået bort fra den opdelt skole, selvom man dog fastholdt en niveaudeling i visse fag i de ældste klasser. I folkeskoleloven af 1993 har man afskaffet alle former for fast elevdifferentiering i klasser eller kurser på forskellige niveauer, og der er i stedet lagt vægt på undervisningsdifferentiering, der skal sikre, at alle elever bliver undervist således, at det giver dem den bedste mulighed for udvikling.

På ungdomsuddannelsesniveau kom der i 1967 et andet tiltag, da Højere Forberedelseksamen (HF) blev oprettet. Det skete med det formål, at skabe et mere fleksibelt uddannelsessystem, og dermed give bedre uddannelsesmuligheder til unge, der af den ene eller anden grund ikke var kommet i gymnasiet. HF var i begyndelsen en uddannelse for dem, som efter flere år på arbejdsmarkedet ville opkvalificere sig via uddannelsessystemet, men senere er HF også blevet en uddannelse for de mange. Det har vist sig, at skævheden i den sociale rekruttering til HF ikke er så udpræget som til gymnasiet, og derfor har HF været i stand til at tiltrække elever fra bredere socialgrupper end det traditionelle gymnasium.⁶

Også den økonomiske barriere for at tage en uddannelse er blevet søgt udlignet, da Ungdommens Uddannelsesfond blev oprettet i 1952 (nu kaldet Statens Uddannelsesstøtte). I midten af 1960'erne blev stipendieordningen suppleret med en ordning om statsgaranterede lån. Reglerne for at modtage støtte har ændret sig meget gennem årene, og det må siges at alle i dag har økonomisk mulighed for at tage en uddannelse. Derudover har velfærdspolitikken gjort sit til, at generationerne er blevet økonomisk uafhængige af hinanden. Børn i dag behøver for eksempel ikke at forsørge deres forældre, hvis de af forskellige årsager er trådt ud af arbejdsmarkedet

En mere langsigtet politisk uddannelsesplanlægning sås i midten af 1970'erne. Ritt Bjerregaard nedsatte som undervisningsminister et udvalg til udarbejdelse af forskningsrapporten U90, der udkom i 1978, og også her var ulighedsproblematikken på dagsordenen. U90 skabte stor debat, da den udkom, men resultaterne af forsøget på denne mere langsigtede planlægning

⁵ Ingrid Markussen m. fl.: *Danske skoleproblemer - før og nu*, p. 9 og

Per Fibæk Laursen m.fl.: *Uddannelse og samfund*, p. 53.

⁶ Ingrid Markussen m. fl.: *Danske skoleproblemer - før og nu*, p. 107.

udeblev dog, og få år efter blev Bertel Haarder undervisningsminister og det kom der som bekendt en anden uddannelsespolitik ud af

På baggrund af ovenstående må det hævdes, at den formelle lighed til uddannelse er opfyldt i Danmark, da vi set heller ikke har nogen adgangsbegrænsning, der direkte sorterer på for eksempel race, køn eller socialt tilhørsforhold. Ikke engang økonomien kan siges at være en direkte hindring for at påbegynde en uddannelse. Derudover må uddannelsesinstitutionerne, der varetager ungdomsuddannelserne siges at være rimeligt jævnt fordelt over landet, så det almindeligvis heller ikke er den geografiske placering, der er bestemmende for, om den unge har mulighed for at vælge en bestemt ungdomsuddannelse, der kunne inspirere til at fortsætte på en kortere eller længere videregående uddannelse.

Reel lighed i uddannelsessystemet?

Til trods for alle disse tiltag, der naturligvis ikke skal undervurderes, er denne formelle lighed til uddannelse dog langt fra ensbetydende med, at den også reelt eksisterer. Børn af fag- eller ufaglærte arbejdere er stadig underrepræsenterede på de videregående uddannelser⁷, så reelt set er uligheden altså ikke opnået, på trods af bestræbelserne for lige adgang til uddannelse for alle.

Vi mener, at grunden til dette blandt andet skal ses i, at den formelle lighed imidlertid ikke indebærer, at børn ikke sorteres på grundlag af for eksempel evner og forudsætninger, der blandt andet er bestemt af barnets opvækstvilkår, og man kan dermed have formel lighed til uddannelse samtidig med, at man har store sociale forskelle i uddannelsessøgningen.

Når børnene starter i uddannelsessystemet i 6-7-årsalderen, møder de med forskellige forudsætninger alt efter hvilke vilkår, de er vokset op under. Når vi taler om elevernes forudsætninger, skal de ikke opfattes som medfødte boglige evner eller begavelse, som kan måles ved en intelligensprøve, og som kan fortælle hvor langt, man kan forvente at komme i uddannelsessystemet. Tværtimod ser vi elevernes forudsætninger og forskellige evner som et resultat af alle de læreprocesser, som de har haft del i siden fødslen, afhængigt af deres opvækstvilkår.

I mødet med skolen stifter en del børn for første gang bekendtskab med et sprog, et fagligt indhold og en arbejdsform, som er dem meget fremmed, og det kan være svært for dem at leve op til de uskrevne regler og forventninger, der stilles til dem. Vi mener, at skolen i meget høj grad er funderet på, hvad vi har valgt at kalde middelklasseværdier, og som nogle børn har lettere ved at leve op til end andre. Det er vanskeligt at definere, hvori middelklasseværdierne

⁷ Undervisningsministeriets uddannelsesredegørelse 1996, p.7

består, men undersøgelser⁸ har vist, at middelklasseforældrene i opdragelsen af deres børn for eksempel lægger stor vægt på opdragelse til selvstændighed, fleksibilitet og individuel mestring. Middelklassen er endvidere karakteriseret ved at benytte sig af en sprogform, der er kendetegnet ved at være nuanceret, og som giver rig mulighed for sprogligt at udtrykke holdninger, følelser, behov og motiver. I lighed med sprogforskeren Basil Bernstein mener vi, at netop denne kompetence er vigtig for at klare sig godt i uddannelsessystemet.

Basil Bernstein ser en sammenhæng mellem uddannelseschancer, sproglig adfærd og socialt tilhørsforhold. Hans forskning har vist, at arbejderbørnene har et 'begrænset' sprog (den restringerede sprogkode) i forhold til middelklassebørnenes mere 'udviklede' sprog (den elaborerede kode). Den restringerede sprogkode er kendetegnet ved at formidle et sprogligt implicit betydningsindhold, som kun kan forstås af personer med kendskab til den situation, der refereres til. Derimod er den elaborerede sprogkode kendetegnet ved at formidle et betydningsindhold der verbalt er eksplicit, og som derfor kan forstås uafhængigt af den foreliggende situation eller den situation, der refereres til.⁹ I skolen stilles der overvejende krav om verbal interaktion, og det kræves af eleverne, at de skal forholde sig til emner, der er fjerne fra deres egne erfaringer. Da den sprogform eller kode, der karakteriserer middelklassen, samtidig er den, der bruges i skolen, betyder det ifølge Bernstein, at arbejderbarnet fra sin første skoledag er sprogligt handicappet.¹⁰

Opsamling

Efter denne gennemgang af uddannelsespolitiske tiltag og diskussion om formel og reel lighed på uddannelsesområdet mener vi, at problemet med den manglende lighed i uddannelsessystemet ikke alene lader sig løse ad politisk vej, selvom der har været mange udmærkede tiltag. Den økonomiske 'barriere' er så godt som elimineret gennem et velfungerende SU-system og der er generelt oprettet flere uddannelsespladser, men alt dette rækker altså ikke ved den uddannelsesmæssige ulighed, der stadig afspejler sig i statistikkerne.

⁸ Eksempelvis Hildur Henriksen: *Familien i klassesamfundet*

⁹ Bloch m.fl.: *Samfundet, skolen og eleverne*, Rhodos 1978, p. 110

¹⁰ "Om Gutt & Salfners arbejde om sprogskoling", pp. 3-7.

Men der er som nævnt nogle unge, der bryder dette mønster, og som vi i dette projekt kalder for mønsterbrydere. I næste kapitel vil vi præsentere vores interview med fire af disse mønsterbrydere og se nærmere på hvilke faktorer, der har gjort sig gældende for lige præcis deres brud. Før vi kommer ind på tolkningerne af empirien vil vi imidlertid redegøre for de overvejelser, der har ligget bag udarbejdelsen af interviewene.

3. EMPIRI

I dette kapitel vil vi koncentrere os om fremstillingen af vores empiri, som udgøres af kvalitative interview med fire mønsterbrydere. Efter først at have redegjort for de metodiske overvejelser, der ligger til grund for produktionen og bearbejdningen af vores empiri, vil vi analysere vores interview. På baggrund af disse analyser vil vi i en opsamling udlede nogle tematikker, som skal danne grundlag for en videre diskussion af mønsterbryderne på et teoretisk plan.

Metodiske overvejelser

Som udgangspunkt havde vi ikke lagt os fast på, at det *skulle* være et empirisk funderet projekt, men vi fandt tidligt i forløbet ud af, at vores problemstilling ikke direkte har været belyst i andre undersøgelser. De undersøgelser, som vi har stiftet kendskab med¹¹, er statistiske opgørelser over unges uddannelsesniveau set i forhold til den sociale baggrund, men de belyser ikke det centrale i vores problemstilling - nemlig hvilke faktorer, der får nogle til at bryde. På baggrund af denne erkendelse besluttede vi os for at producere vores egen empiri, fordi vi mente, det ville være den mest oplagte måde at belyse vores problemstilling på.

Hvervning af interviewpersonerne

Da det var det uddannelsesmæssige brud, vi var interesserede i, besluttede vi os for, at vores interviewpersoner skulle komme fra familier uden tradition for teoretiske eller boglige uddannelser. Mere specifikt ønskede vi at interviewe studerende ved længere videregående uddannelser, der var børn af faglærte eller ufaglærte arbejdere, fordi vi mente, at der her var tale om et stort uddannelsesmæssigt spring. Udover at opstille dette forhold som et kriterium for hvervningen af mønsterbrydere besluttede vi at annoncere efter personer, der som minimum var påbegyndt det tredje år af deres uddannelse, da vi havde en formodning om, at de på daværende tidspunkt ville være nået så langt i deres uddannelse, at de højst sandsynligt ville gennemføre den. Vores tredje kriterium var, at interviewpersonerne skulle være under tredive år. Dette alderskriterium opstillede vi blandt andet for at undgå at få interviewpersoner med meget utraditionelle uddannelsesforløb, eksempelvis nogle, der i forvejen havde en uddannelse eller nogle, der af andre årsager først var startet på uddannelsen på et meget sent tidspunkt i deres liv. En anden årsag til, at vi opstillede dette kriterium var, at vi ønskede at beskæftige os med en generation, der har gået i skole under en skolelov, som ikke foretog en opdeling i klasser med forskelligt niveau. Den undersøgelse fra SFI, som vi kender til, tager udgangspunkt i personer, der i dag er fyldt 42 år, og som derfor har gået under en gamle skolereform, som foretog en deling af eleverne efter 5. eller 7. klasse.

¹¹ Det drejer sig hovedsageligt om "En generation blev voksen" af Erik Jørgen Hansen og den tilsvarende svenske undersøgelse af Robert Erikson m.fl. "Sorteringen i skolan"

Vi valgte forsøgsvis at starte med at finde vores interviewpersoner blandt RUC-studerende, idet vi dermed hurtigt kunne få sat hverveopslagene¹² op. Vi var dog forberedt på at inddrage andre universiteter, hvis opslagene ikke gav resultat. Vores bekymringer har dog vist sig at være uden grund, idet vi meget hurtigt fik svar fra interesserede personer. Det har betydet, at alle vores interviewpersoner er studerende ved RUC. Endvidere har vi valgt at hænge vores hverveopslag op ved samtlige institutter på RUC, for på den måde at foregribe, at vi kun kom i kontakt med personer fra et enkelt overbygningsfag. Grunden til, at vi har vægtet dette aspekt, er, at vi perifert har beskæftiget os med en undersøgelse, hvis resultater bygger på forskellen i abstraktionsniveau indenfor forskellige fagområder, og dermed forklare nogle af sammenhængende mellem social baggrund og valg af fag.

Da vi i vores projekt har fravalgt at beskæftige os med kønsperspektivet, har det ikke været en forudsætning, at vores interviewpersoner rent kønsmæssigt skulle være lige repræsenteret. Vi har hovedsageligt fået henvendelser fra piger, men det er imidlertid ikke bevidst fra vores side, at vi er endt med udelukkende at anvende interview med piger.

Opbygning af interviewguide

Vi har tidligere nævnt, at vi har valgt at anvende den kvalitative interviewform. I vores interviewguide¹³ fremgår det endvidere, at vi har brugt den delvist strukturerede interviewform, hvilket vil sige, at interviewpersonen ikke bliver styret meget af de spørgsmål, der stilles, men at de har mulighed for at formulere sig friere, samtidig med at temaerne i interviewguiden bliver belyst.

Vores interviewguide er opdelt i tre temaer: henholdsvis personens egen opfattelse af årsagen til sit brud, de familiemæssige forhold, og forhold, der knytter sig til personenes uddannelsesforløb. At vores interviewguide er delvist struktureret betyder, at vi har valgt, at hvert tema indledningsvist skal starte med et meget åbent spørgsmål, men at vi samtidig under hvert tema har opstillet en række underspørgsmål, der skal sikre, at personen kommer ind på nogle temaer, som vi på forhånd har været interesserede i at få belyst. Vi har brugt meget tid på at diskutere og konkretisere disse underspørgsmål, for på den måde at opnå en fælles forståelse og sikre os, at vores interview kunne være mere sammenlignelige. Det, at interviewene er delvist strukturerede, skal således ses i det forhold, at vi indledningsvist stiller åbne spørgsmål, der kan række ud over vores egen interviewguide, men samtidig i kraft af vores underspørgsmål får belyst nogle på forhånd bestemte temaer.

Temaerne i vores interviewguide er opstået med inspiration fra det kendskab, vi havde til tidligere forskningsresultater, hovedsageligt de før nævnte undersøgelser fra SFI og den tilsvarende svenske undersøgelse. I vores interviewguide har vi valgt at berøre nogle af de faktorer, der lægges vægt på i undersøgelse, eksempelvis familiens bopæl, antal søskende, og geografiske opvækstvilkår. Disse meget faktuelle oplysninger kan give os et mere nuanceret billede af personen.

Som det fremgår af vores interviewguide er vores indledningsspørgsmål meget åbent, idet vi spørger til, hvad personen *selv* opfatter som årsag til sit brud. Vi har bevidst valgt at indlede med dette spørgsmål af flere årsager. For det første var vi bange for i løbet af interviewet at lede personen hen på bestemte faktorer, og dermed ikke få personens egen umiddelbare forståelse af sit eget mønsterbrud. Ved at tale om bruddet senere i

¹² Bilag 1

¹³ Bilag 2

interviewet mente vi, at vores indflydelse kunne blive for stor, idet vi nemt kunne i-tale-sætte nogle omstændigheder i løbet af interviewet, som interviewpersonen ikke selv ville have lagt vægt på. For det andet ønskede vi ikke, at interviewet skulle udvikle sig til en 'terapi-situation', hvor personen undervejs skulle komme frem til nye erkendelser om sit eget brud. Vi var af den opfattelse, at interviewet kunne risikere at udvikle sig til en bevidsthedsgørende proces, hvis vi ventede med spørgsmålet til senere.

Efter at have udarbejdet interviewguiden diskuterede vi, hvorvidt vi skulle sende den til interviewpersonerne sammen med en bekræftelse af interviewtidspunkt. Vi valgte imidlertid at skrive et brev¹⁴, hvor vi meget overordnet informerede omkring temaerne i vores interviewguide. Vi undlod at sende selve guiden, fordi vi mente, at vi dermed kunne risikere at spore personen ind på en bestemt tankegang. I brevet lagde vi ikke op til, at personerne skulle forberede sig til interviewet eller på anden måde have 'svaret' på deres eget mønsterbrud. Alligevel er vi bevidste om, at vi i vores tolkninger skal være opmærksomme på, hvordan de har konstrueret deres egen historie. Ved at sende et informerende brev, som ikke gik i detaljer med interviewet, mente vi både at have taget hensyn til ikke at fastlåse vores interviewpersoner på forhånd og samtidig tage højde for, at de vidste, hvad de gik ind til. Brevet, vi sendte, indeholdt også en kort beskrivelse af vores problemformulering og hensigten med projektet. Ydermere informerede vi om, hvilken form for anonymitet vi kunne tilbyde vores interviewpersoner - en anonymitet der betyder, at interviewpersonernes navne er blevet ændret, samt at der ikke refereres til stednavne. Til gengæld har vi gjort det klart, at vores projekt kan lånes på RUC-biblioteket.

Rammer for interviewene

Selve rammerne for interviewet har vi også lagt vægt på. Vi har især diskuteret konsekvensen af at være én henholdsvis to interviewere. Vi mente, at fordelene ved at være to kunne være, at biintervieweren i den lidt tilbagetrukne rolle havde mulighed for at bevare et overblik over interviewet, og at vedkommende dermed kunne bidrage til at højne interviewets kvalitet ved at stille de spørgsmål, der let kunne overses i den delvist strukturerede interviewform. Endvidere er der mange i gruppen, der aldrig har beskæftiget sig med det kvalitative interview før, og som derfor ville føle sig mere trygge ved at være to tilstede under hele interviewet. Vi var klar over, at dette argument ikke er så videnskabeligt, men vi valgte alligevel at tage det alvorligt. De argumenter, vi har haft for kun at være én interviewer, er hovedsagelig, at to interviewere kan medføre, at intimiteten bliver ødelagt og på den måde påvirke kvaliteten af interviewet. Vi valgte imidlertid, at det måtte være op til den enkelte interviewer at beslutte, om vedkommende ønskede, at der skulle være en biinterviewer til stede. Således endte vi med, at fire af vores interview blev gennemført af to interviewere, og to blev gennemført af én enkelt interviewer. Vi har altså forsøgt os med begge modeller, selvom vi har været klar over, at det ville medføre, at rammerne for interviewene ville blive forskellige. Vi har imidlertid tidligere i forløbet valgt, at alle i gruppen skulle have muligheden for at interviewe, og allerede med dette valg har vi accepteret at rammerne for interviewene ikke er ens, da det ville være utopisk at forestille sig, at vi alle ville gennemføre interviewene på samme måde. Vi har imidlertid ikke kunne spore en forskel i interviewene, der kunne afhænge af antallet af interviewere.

Endvidere har vi valgt, at det skulle være op til interviewpersonen, hvor interviewet skulle finde sted. Vi var af den opfattelse, at det mest hensigtsmæssige ville være, at interviewet blev gennemført hjemme hos

¹⁴ Bilag 3

interviewpersonerne selv, da vi mente, at det ville skabe de mest trygge rammer for interviewpersonen og dermed give de bedste muligheder for åbenhed og intimitet. Næstbedst ville være, at interviewet skulle finde sted hjemme hos interviewerens. Havde vi imidlertid en fornemmelse af, at interviewpersonen ikke ønskede, at interviewet gennemførtes privat, valgte vi, at det måtte foregå på RUC. De fleste interviewpersoner valgte, at interviewet skulle foregå hjemme hos dem selv, men vi udførte ét interview på RUC og ét hjemme hos interviewerens.

Fravalg af interview

Oprindeligt diskuterede vi, at det på grund af den tidsmæssige ramme, vi var underlagt, ville være mest hensigtsmæssigt at foretage forholdsvis få interview, for derved at få mulighed for en grundigere analyse. Vi er dog af den opfattelse, at dette projekt ikke er en forskningsopgave, men en uddannelsessituation, og at *processen* derfor er vigtigere end *produktet*. Vi blev derfor enige om, at alle seks gruppe-medlemmer skulle have mulighed for at foretage et interview. Ud fra de tekster vi læste om kvalitative interview, blev vi gjort bekendt med problematikken vedrørende interview, der af forskellige årsager ikke kunne anvendes. Vi var derfor enige om, at hvis det viste sig, at alle seks interview var anvendelige ville vi analysere dem alle, men hvis der skulle opstå et uforudsigeligt problem, havde vi mulighed for at frasortere et interview.

Efter at alle interview var udskrevet og gennemlyttet, blev vi enige om at frasortere et interview. Årsagerne hertil var mange, men først og fremmest skyldtes det, at vi, efter at interviewet var udskrevet, fandt ud af, at én af gruppens medlemmer kendte vedkommende personligt, og vi var usikre på, om dennes forhåndsviden kunne påvirke vores tolkning. Derudover havde vi tidligere i forløbet talt om, at specielt dette interview kunne være svært at tolke, fordi vi fornemmede, at der lå nogle uudtalte konflikter, der i høj grad kunne have påvirket vores interviewperson. Vi var derfor usikre på, om vi ville komme ud i en overfortolkning. På baggrund af disse mere etiske overvejelser - der mest af alt handler om respekt for interviewpersonen, valgte vi at frasortere interviewet.

Langt senere i processen fravalgte vi endnu et interview. Vi havde udarbejdet alle analyserne, men stødte hele tiden på tolkningsproblemer med især et af dem. I begyndelsen overvejede vi ikke at frasortere interviewet, men det virkede kunstigt, idet interviewet ikke var åbent for tolkninger. Interviewpersonen havde i sin barndom været udsat for incest, hvilket skinnede igennem i hele interviewet. I begyndelsen mente vi, at vi kunne foretage vores tolkning 'bagom' incestforholdet, og således stadig analysere mønsterbruddet. Vi stødte dog hele tiden på tolkningsproblemer, fordi interviewpersonen havde konstrueret hele sin historie ud fra incesttemaet, hvilket ikke muliggjorde, at vi kunne komme bag om dette tema og analysere familie og uddannelsesforhold i forhold til mønsterbruddet. Spurgte vi eksempelvis til familiens ferieformer og andre aktiviteter, kom svaret til at omhandle alle de konflikter og kriser, der var opstået i forbindelse med ferierne, i stedet for egentlig at fortælle noget om ferieformen. Langt de fleste af de forhold, der blev beskrevet i interviewet blev beskrevet i forhold til og som konsekvens af incestforholdet, og dermed kunne vi ikke tolke i forhold til uddannelsesvalg og -brud. Vi har til vores analyser haft brug for livshistorier, som vi kunne tematisere omkring mønsterbruddet, men denne person havde allerede selv konstrueret sin historie og fortalte den ud fra et enkelt og gennemgående tema. Det var med andre ord slet ikke muligt for os at komme bag om dette tema, og analysere og nå til en forståelse af mønsterbruddet, og vi valgte derfor at frasortere interviewet.

Overvejelser omkring tolkning af interview

Før vi begyndte at analysere interviewene, lyttede vi i fællesskab alle interviewene igennem og diskuterede bagefter vores umiddelbare indtryk. Vi besluttede at fordele analyserne således, at de, der havde foretaget interviewet, ikke skulle være med til den første tolkning af interviewet. Årsagen hertil var, at det var blevet os anbefalet af andre studerende, der havde haft erfaringer med, at interviewerens kunne være forudindtaget på baggrund af den umiddelbare opfattelse af personen, og derfor ikke var åben for nye tolkninger. Denne opdeling har dog kun gjort sig gældende ved første det udkast, idet vi løbende har skiftet arbejdsområder.

I forbindelse med analysen af vores interview har vi været opmærksomme på, hvilken betydning det har, at nogle af gruppens medlemmer selv er mønsterbrydere. Det har betydet, at de via egne erfaringer har været med til at åbne for nye forståelser, men samtidig er der også fare for, at de der selv er mønsterbrydere kunne projicere betydninger over i vores interviewpersoner, som der ikke er belæg for i teksten. Vi kan tilsammen i gruppen sikre, at der ikke bliver analyseret nogle betydninger frem der findes er belæg for.

Analyserne

I det følgende vil vi præsentere vores analyser, som er blevet udarbejdet på baggrund af ovenstående metodiske overvejelser. Vi har struktureret analyserne ud fra den niveau-inddeling vi præsenterede i kapitel 1. Således vil vi i følgende analyser fremstille interviewpersonens egen forståelse af sit mønsterbrud såvel som vores tolkning af bruddet. Disse to tolkningsniveauer vil ikke fremtræde som klart afgrænsede, idet vi har valgt at kæde dem sammen. Efter analyserne vil vi i en opsamling udlede de temaer, der skal danne grundlag for en videre diskussion på et teoretisk niveau og således udgøre det, det tredje tolkningsniveau.

Ulla fortæller videre: *“Der har altid derhjemme været stor seriøsitet omkring, at man skulle komme i skole hver dag,...[...]...ikke noget med at lægge sig syg, og man skulle lave sine lektier, der skulle afsættes tid: ‘Nu går du ind og laver dine lektier, der er ikke noget før de er lavet.’ Det har de været meget til.”*²⁰ Ullas forældre har taget deres børns skolegang alvorligt, og set det som en pligt at sørge for, at deres børn mødte forberedte op.

Ulla er opvokset i en lille jysk by, hvor hele af hendes familie stadig bor. Igennem hele interviewet kredser hun meget om den geografiske afstand, hun har lagt til sin familie og sin baggrund. Det har betydet utrolig meget for hende at komme væk, og hun fokuserer i det hele taget mere på det geografiske end på det uddannelsesmæssige. Hun kommer dog selv ind på, at den geografiske afstand også hænger sammen med hendes uddannelsesmuligheder: *“Men det kan også være at det var fordi det ikke skulle forstyrre mine valg at, eller hvad kan man sige, at man ligesom ikke har mulighed for at vælge anderledes, når man bor der. Det tror jeg virkelig ikke jeg ville have, der skulle man langt væk.”*²¹

Ulla har villet noget andet end sin familie og hjemby kunne byde hende. Hun har på flere punkter adskilt sig fra resten af familien. Hendes mor havde, da de havde talt om det forestående interview kærligt bemærket, at Ulla også altid skulle være på tværs. I slutningen af folkeskolen var Ulla *“[...] nærmest imod alt det alle andre godt kunne tænke sig”*.²² Og hun havde som nævnt lyst til noget andet end sin familie. *“Jeg tror jeg har forbundet hele området der med den der måde at leve på. Jeg har set det lidt geografisk, og jeg skulle væk. Og der har måske ligget alle de der tanker bag, den lyst til at komme væk, at man ikke ville ende på samme måde eller at jeg ville noget mere måske.”*²³ Ulla ser selv sit brud i forhold til en geografisk afstandtagen til familien. Hun følte, hun blev nødt til at komme væk for at komme videre med sig selv.

Da Ulla stadig boede i byen startede hun på EFG fordi: *“[...] de allesammen nærmest er gået i den retning... Mange af mine fætre og kusiner og min storesøster og min lillesøster har læst handel og kontor og så HH bagefter. Og så stopper man der.”*²⁴ Efter det første år stoppede Ulla dog helt fordi: *“Det ikke var dét alligevel.”*²⁵ Men så længe hun boede så tæt på sin familie, havde hun svært ved at gøre noget, der adskilte sig fra de normer og traditioner, der lå

²⁰ Bilag 4, p. 5

²¹ Bilag 4, p. 10

²² Bilag 4, p. 2

²³ Bilag 4, p. 10

²⁴ Bilag 4, p. 2

²⁵ Bilag 4, p. 2

i familien. Hun følte, at hun blev begrænset i sine muligheder, og derfor var det geografiske spring af stor betydning for hende.

Som før nævnt mener Ulla, at årsagen til, at hun har kunne bryde med den uddannelsesmæssige tradition i familien skyldes, at hun i 5. klasse mødte en veninde hvis familie, i modsætning til Ullas egen, debatterede meget. *"[...]...Og jeg tror nok der var en periode, hvor jeg valgte hendes familie til. Hun passede sådan mig, og jeg kunne sige alle mine ting der. Og når jeg så kom hjem, så kunne jeg ikke...så var det en helt anden verden."*²⁶ I mødet med venindens familie har Ulla brugt nye sider af sig selv, som der ikke var basis for i hendes egen familie. Forskellen mellem Ullas familie og venindes familie har ikke været markant, men venindens familie har været uddannelsesorienteret på en helt anden måde end Ullas forældre. Da Ulla og veninden var små, startede venindens moder med at tage 9 - 10. klasse og senere har hun uddannet sig til socialrådgiver. Ullas forældre har taget skolen alvorligt på deres børns vegne, men det ligger dem fjernt at uddanne sig. For eksempel fortæller Ulla om et hjemmehjælperkursus, som hendes mor var på i forbindelse med sit arbejde: *"Og der skulle hun blandt andet sidde og lave sådan en livshistorie. Og det havde voldt hende utrolig store problemer at skulle sidde og formulere sig...[...] at skulle sidde og formulere så mange sætninger i træk, det var noget helt fremmed."*²⁷ Ulla fortæller videre om sine egne forældre, at hendes far sjældent læser bøger: *"Min far læser ikke...jeg tror han har læst en bog på...så skulle det være en eller anden krimi"*.²⁸ Hendes mor er begyndt at læse skønlitterære bøger, derom siger Ulla: *"Men de skal gerne være temmelig tilgængelige....de skal ikke være....Hun har læst noget Peter Høeg, og hun synes hans sætninger er forkerte...."*²⁹ Moderen er først begyndt at læse skønlitteratur de seneste år, så Ullas barndomshjem har altså ikke båret præg af læsning.

Ulla mener selv, at omtalte veninde har haft betydning for, at hun kunne bryde med de uddannelsesmæssige traditioner i familien. Vi mener imidlertid, at veninden har spillet en langt større rolle end Ulla umiddelbart tillægger hende. De to piger har fulgt hinanden meget tæt, og vi opfatter veninden som den initiativtagerne, og Ulla som den, der har fulgt trop. Veninden er katalysator for at Ulla kunne træffe andre valg end dem der var givet hende i familien. Vi mener, at Ulla i veninden har fundet den forståelse og opbakning, som hun har måtte give afkald på, da hun i sin vej gennem uddannelsessystemet har fjernet sig, både geografisk og mentalt, mere og mere fra forældrene.

²⁶ Bilag 4, p. 7

²⁷ Bilag 4, p. 7

²⁸ Bilag 4, p. 8

²⁹ Bilag 4, p. 7

For os at se, sker der et stort skift for Ulla da hun flytter til Fyn med veninden og starter på HF, efter hun er blevet klar over, at EFG ikke var noget for hende, og efter hun er vendt hjem fra au-pair-opholdet i England. Ulla forklarer ikke, hvorfor det lige netop blev Fyn og hvorfor hun ville læse HF, men set i lyset af resten af Ullas historie, får man indtryk af, at det har været venindens ide. Hun fortæller at tiden på HF, var en god tid, og at hun her var aktiv i timerne: *“På HF har jeg i hvert fald altid været med i diskussionerne og sådan.”*³⁰ Vi mener at årene på HF var vigtige for Ulla, idet hun for første gang er i et miljø som for alvor er orienteret mod videre uddannelse, og i høj grad også længere videregående uddannelser. På HF er lærerne selv universitetsuddannede, og Ulla har tilsyneladende haft et godt forhold til dem: *“Lærerne kom hen og satte sig ned og snakkede med os, og syntes det var hyggeligt højest sandsynligt.”*³¹

På foranledning af veninden var Ulla nogle år, fra sidst i folkeskolen til hun sluttede på HF, medlem af DSU, uden hun dog selv tillægger det nogen særlig betydning. Hun siger selv om det: *“Jeg ved ikke rigtigt hvor seriøst det har været, men jeg var med i 5 år i hvert fald.”*³² Vi mener dog, at også disse år kan have givet Ulla ballast og lyst til at påbegynde en videregående uddannelse. Selvom Ulla måske har været ungdomspolitisk aktiv lidt fra sidelinjen, har hun ikke kunnet undgå at være blevet påvirket af miljøet, også taget i betragtning, at hun var med i fem år. Vi mener, at noget af det hun kan have fået med sig, er evnen til at argumentere og tænke i større samfundsmæssige sammenhænge, hvilket hun ikke har kunnet tilegne sig hos sine forældre.

Efter endnu et udlandsophold ville Ulla gerne flytte tilbage til Fyn, men endte med at flytte til København fordi *“[...] en veninde var så flyttet herover og hun havde en lejlighed og sådan”*.³³ Ullas valg virker lidt tilfældige. Hun havde for eksempel overvejet at læse på Odense Universitet, men endte med at læse på RUC uden at have gjort sig særlige overvejelser omkring hvilket universitet hun ville studere ved: *“Da jeg flyttede herover, var det simpelthen stedet jeg tog efter, om det skulle være Odense eller RUC.”*³⁴ Hun siger selv, at hun ikke vidste ret meget om universitet og ikke havde tænkt videre over det - at hun ikke rigtig ved hvornår, og hvorfor hun valgte universitetet fremfor en anden uddannelse. Veninden startede dog samtidig med Ulla på RUC, og selvom Ulla ikke selv lægger betydning heri, mener vi at venindens handlinger også her har haft stor indflydelse på Ulla.

³⁰ Bilag 4, p. 6

³¹ Bilag 4, p. 9

³² Bilag 4, p. 6

³³ Bilag 4, p. 3

³⁴ Bilag 4, p. 3

Det spring Ulla har taget fra den lille jyske by til København, er dog ikke kun geografisk. Ullas vej til universitetet har hendes forældre og familie haft meget svært ved at forstå, og måske derfor synes hun, at hun til stadighed er forvirret over, om hun nu gør det rigtige. Hver gang Ulla har foretaget et valg, har hun, set i forhold til familien, gjort det alene. " [...] *de støtter det fuldt ud og er sikker på, at jeg nok skal være god til det og nok skal klare mig fint.*"³⁵ Forældrene har støttet hende og troet på hende, men de har ikke helt kunnet gennemskue hendes dispositioner. Moderen foreslog på et tidspunkt, at Ulla skulle være sygeplejerske, et fag hun kunne relatere til sit eget omsorgsrelaterede arbejde som hjemmehjælper. Ulla siger om det: "Så havde jeg egentligt stillet mig tilfreds med, eller sådan havde jeg sagt til mig selv, jeg skulle være sygeplejerske. Det er der ikke nogen der stiller spørgsmål ved, vel. Indtil min mormor sagde, at så skal du jo give indsprøjtninger og sådan noget." ³⁶ Ulla havde med andre ord slet ikke lyst til at blive sygeplejerske, men er overvejede alligevel moderens forslag.

På spørgsmålet om hvorvidt hun har været interesseret i at lave noget andet end sine forældre siger hun: "jeg ved det ikke helt... men jeg ved i hvert fald, at jeg ikke ville det samme som dem. Det var et klart brud jeg havde lyst til, i forhold til hvordan de levede for eksempel, det kan jeg huske jeg var modstander af, og jeg skulle langt væk fra det derovre."³⁷ Ulla giver her udtryk for, at hun ønskede at leve anderledes end sine forældre, men hun giver altså ikke en specifik forklaring på, i hvilken henseende hun ville leve anderledes. Selvom hun ikke havde et helt konkret fremtidsønske, var hun alligevel sikker på, at hun ville flytte væk fra sin hjemegn. Som før nævnt, mener Ulla, at hun blev nødt til at flytte for at hendes forældre ikke skulle 'forstyrre' hendes valg. Hun beskriver også, hvor svært det var at holde fast ved sin egen identitet, når hun besøgte forældrene. "Jeg kan huske, da jeg var startet, dengang jeg læste HF, når jeg så var hjemme, synes jeg ikke jeg var mig selv. Jeg synes jeg gled ind i deres".³⁸

Ulla beskriver endvidere, at når hun i dag tager hjem og besøger familien benytter hun sig af et andet sprogbrug. "Jeg ville ikke bruge fremmede ord, for så kommer der meget hurtigt en blokering, eller hvad man kan sige. Det forstår vi ikke, vil de så sige, og så hører man måske ikke særligt meget efter. Så er det der med at snakke et andet sprog nærmest."³⁹ Ulla har fjernet sig fra familien, og det har bevirket, at hun skal tænke over, hvilke ord hun vælger at benytte i samtaler med forældrene. Ulla er altså nødt til, at undertrykke dele af sin person, hvis hun skal bevare kommunikationen med forældrene.

³⁵ Bilag 4, p. 5

³⁶ Bilag 4, p. 3

³⁷ Bilag 4, p. 10

³⁸ Bilag 4, p. 4

³⁹ Bilag 4, p. 4

Vi mener, at Ulla har et konfliktfyldt forhold til sin familie, fordi hun på den ene side ønsker, at de forstår hendes samlede liv, hvilket også indebærer at de forstår, hvad hendes studie omhandler. På den anden side har Ulla valgt, at flytte fra hjemegnen for, at forældrene ikke skulle forstyrre hendes valg og har på den måde holdt familien på afstand.

Ulla har skridt for skridt fjernet sig fra familien, men modsat førhen kan hun nu holde ud at være hjemme i længere tid af gangen, hvilket hun udtrykker således: *“Selvom jeg faktisk godt kunne lide at komme derovre, men at være der særlig lang tid af gangen, og sådan noget kunne jeg ikke tænke mig. Det kan jeg så godt nu. Men nu har jeg så også ligesom valgt min egen vej.”*⁴⁰ Ulla betragtede det tidligere som et langt større problem, at skulle være hjemme hos forældrene i længere tid af gangen, mens hun i dag mener, at hun bedre er i stand til klare, at forældre ikke kan forstå hendes uddannelse, fordi hun i dag i højere grad har fundet den ‘vej’ hun ønsker at gå, og derfor ikke er så afhængige af om de forstår hende. Vi mener dog, at der stadig ligger en konflikt med hensyn til, at Ulla føler, at hun har fjernet sig fra familien, men at hun i dag bedre kan udholde konflikten end hun førhen kunne.

Ulla mener selv, at hun har fundet sin egen vej, hvilket vi vil medgive hende, men hun har ikke gjort det alene. Som vi ser det, har venindens valg og handlinger været af stor betydning for Ulla, selvom det også sammenfattende må siges, at der har været forskellige faktorer der har gjort, at Ulla har kunne bryde med den uddannelsesmæssige tradition i familien. Ulla har tidligt villet noget andet end sin familie, og i veninden og dennes familie har hun fundet inspiration og støtte til, at det kunne lade sig gøre. Selvom hendes familie ikke har kunne give hende en akademisk ballast, har de givet hende en opbakning og støtte, der har været medvirkende årsag til, at Ulla kunne bryde med familiens uddannelsesmæssige traditioner. Ullas vej til en lang videregående uddannelse er præget af, at hun har taget små skridt ad gangen, og på den måde har bruddet langsomt taget form. Ulla bliver først mere bevidst, om de muligheder hun har, via de skridt hun tager.

⁴⁰ Bilag 4, p.10

Analyse af interview med Pernille

Pernille er 28 år. Hun er vokset op lidt nord for København sammen med sine forældre og sin seks år ældre bror, der er civilingeniør. Moderen har ingen uddannelse, mens faderen er faglært glarmester. Sammen har forældrene et lille autoglarmerfirma. Pernille gik direkte i gymnasiet efter 9. klasse. Efter studentereksamen havde hun en periode med erhvervsarbejde og et kort udlandsophold. Herefter startede hun på den 1-årige HH, fordi hun ville læse SPRØK, men hun valgte efter et par måneder at holde op. Hun startede i stedet på Københavns Universitet på geografistudiet, hvor hun læste tre år og blev bachelor. Efter en 2-årig orlovsperiode startede hun på kandidatuddannelsen på RUC.

Pernille er generelt meget bevidst om årsagerne til sit eget brud, og hun møder velforberedt op til mødet med os. Hun har ikke kun tænkt over hvilke svar hun gerne ville give os, men også skrevet ned hvad hun vil huske at sige.

Pernille forklarer selv årsagen til sit mønsterbrud som bestående af mange forskellige faktorer. Allerførst fremhæver hun sammenhængen mellem uddannelsessystemet - specielt folkeskolen - og hendes boglige evner som værende af meget stor betydning. Hun giver udtryk for, at hendes boglige evner passede godt sammen med den meget bogligt orienterede folkeskole, og at hun fik stor opbakning fra lærerne: *“For det første tror jeg, at skolesystemet har gjort utroligt meget for, at jeg er nået der, hvor jeg er. Jeg har fået meget stor opbakning fra mine lærere op gennem folkeskolen. Folkeskolen... fokuserer meget på mennesker, som har en... altså boglige evner - og det havde jeg.”*⁴¹ Og senere siger hun; *“Jeg havde nemt ved alle fag. Måske ikke lige fysik, men det var simpelthen et interessedspørgsmål, og... der havde jeg simpelthen den fedeste fysiklærer... hun gav mig utrolig stor opbakning [...]”*⁴² Og om gymnasiet siger hun umiddelbart: *“Jeg klarede mig skidegodt.”*⁴³

Som det næste lægger Pernille vægt på, at hun også har fået stor støtte fra sine forældre: *“[...] altså mine forældre har altid støttet både min storebrors og mine, altså vores valgte veje. Jeg har ikke følt at der har ligget noget pres på mig, at jeg skulle have en decideret boglig eller akademisk uddannelse...”*⁴⁴ Den vej Pernille valgte var dog ikke helt op til hende selv, hun skulle tage en uddannelse: *“[...]specielt min far har været meget opsat på, eller fokuserede meget på, at vi skulle have en uddannelse, men hvad den så end rummede eller indeholdte,*

⁴¹ Bilag 5, p. 2

⁴² Bilag 5, p. 7

⁴³ Bilag 5, p. 9

⁴⁴ Bilag 5, p. 3

deres egen erhvervsmæssige verden... og det tror jeg også har gjort, at jeg har fattet interesse for viden."⁴⁸

Pernille er i sit barndomshjem blevet stimuleret og opfordret til at læse og tilegne sig viden. Dette ses også i stimulationen gennem en såkaldt 'globusleg', som Pernille godt kunne lide at lege som barn: "*...det var at sidde med min far med globussen og så kørte han den ud, og så stoppede han den, og så skulle jeg sige hvad det var for et land, og hovedstaden og alle de der ting.*"⁴⁹ Vi mener imidlertid, at den viden forældrene har tillagt betydning, er meget præget af at være hvad man kan kalde faktaviden eller paratviden. Man kunne vove den påstand at sige, at de næsten med pligtskyldighed følger med i nyhederne og ser Tv-avis hver aften, men at det ikke er på noget reflekteret niveau. Pernille siger selv: "*De er, og specielt min far er, meget vidensorienteret, det er viden for videns skyld. Han er utrolig interesseret i bare det der at vide, men på et ikke særlig reflekteret plan*" .⁵⁰

Vi mener at kunne se en sammenhæng mellem denne måde at forholde sig til viden og videnstilegnelse på, og de vanskeligheder Pernille løb ind i, da hun startede på gymnasiet efter en fagligt vellykket tid i folkeskolen: "*Lige da jeg kom i gymnasiet, der fandt jeg ud af, at jeg haft det fagligt for nemt [...] der skulle ikke særligt meget til at rasle 10-tallerne ud af ærmerne (i folkeskolen, red.). Så da jeg kom i gymnasiet og skrev mine første henholdsvis engelske, tyske og danske stile fik jeg 6 i hele lortet, og jeg var dybt chokeret [...]*"⁵¹ Det niveauskift der foregår fra folkeskole til gymnasium, var Pernille tydeligvis ganske uforberedt på. Vi mener, at der sker et stort spring i abstraktionsniveauet fra folkeskole til gymnasiet, forstået på den måde, at på gymnasiet er paratviden ikke nok. Paratviden alene er heller ikke nok i folkeskolen, men i gymnasiet forudsættes der refleksion og kritisk stillingtagen på et helt andet niveau end i folkeskolen, og på en måde som Pernille ikke havde mulighed for at tilegne sig hjemmefra.

Pernille overvandt dog hurtigt de umiddelbare vanskeligheder ved overgangen fra folkeskole til gymnasium, på grund af en stor arbejdsindsats og gode boglige evner, og hun betragtede ikke sig selv som fremmed overfor gymnasiet. Hun mener selv, at motivationen til at arbejde meget med lektierne skal findes i, at hendes gymnasiekammerater kom fra et ganske andet miljø end Pernille, både økonomisk og uddannelsesmæssigt. Hun følte, at hun havde brug for at markere, at hun var fagligt dygtig på trods af, at hun kom med en anden social baggrund. Pernille

⁴⁸ Bilag 5, p. 3

⁴⁹ Bilag 5, p. 12

⁵⁰ Bilag 5, p. 4

⁵¹ Bilag 5, p. 9

formulerer det således: *“Det var ikke sådan, at jeg følte mig måske socialt set udenfor, men jeg følte mig mere udenfor hvad angår social status. Så på en eller anden måde, så skulle jeg legitimere min tilstedeværelse i gymnasiet. Og det måtte jeg så gøre igen ved og kæmpe mig frem til at være en af de bedste. Jeg skulle fandeme op over de ni i gennemsnit og være en af de bedste... jamen så blev jeg rigtig accepteret....der var en af mine veninder, som ikke rigtig måtte se mig, fordi jeg kom fra den forkerte side af Lyngbyvejen.”*⁵² Vi mener dog også, at denne flid skal ses i sammenhæng med forældrenes egen livsform. De er selvstændigt erhvervsdrivende, og har selv måtte arbejde for at få det lille firma op at stå - de har set at flid og arbejdsomhed kan føre en frem til ønskede mål. Denne arbejdsmoral har Pernille haft med sig, og vi mener at Pernille blandt andet med flid og stor ansvarsbevidsthed har gennemført gymnasiet med gode resultater: *“...jeg har altid været utrolig sådan ansvarsbevidst og lavet mine lektier osv.”*⁵³ Og senere: *“Jamen, det lå let til mig, men på den anden side, så gjorde jeg sgu også noget ved det...”*⁵⁴

Først da Pernille kommer på universitet, synes hun det for alvor gør en forskel at hendes baggrund er anderledes end de flestes. På et spørgsmål om, hvorvidt hun tænker over, at hun har en anden baggrund end de fleste andre på universitetet, svarer hun: *“Ja, jamen det har jeg tænkt utroligt meget over. I begyndelsen var jeg meget fokuseret på, at det var et problem for mig [...] jeg tror, at jeg nogle gange var i tvivl om, om jeg var i stand til at være... at opnå den rette akademiske ånd med alt, hvad det indebærer... om jeg var i stand til så at kunne indgå det kodesprog, som der eksisterer[...]*⁵⁵ Og lidt senere: *“...den der søgte abstrakthed...jeg syntes jeg manglede jordforbindelsen i det akademiske miljø på universitet”*.⁵⁶ Hun føler dog ikke hun klarer sig dårligere end sine medstuderende: *“....så er jeg sgu ligeså god som dem, og for fanden, jeg får fandeme god ros osv.”*⁵⁷

Selvom Pernille ikke mærker manglende anerkendelse, har hun ikke fuldt ud accepteret den akademiske verden, og føler at hun har nogle vanskeligheder ved at begå sig i den. På den anden side har hun heller ikke forladt den, men hun havde åbenbart brug for at være væk fra universitetet, idet hun besluttede sig til at forlade Københavns Universitet, i første omgang for at holde orlov. Hun besluttede dog at vende tilbage og færdiggøre sin bachelor, før hun

⁵² Bilag 5, p. 10

⁵³ Bilag 5, p. 7

⁵⁴ Bilag 5, p. 10

⁵⁵ Bilag 5, p. 4

⁵⁶ Bilag 5, p. 4

⁵⁷ Bilag 5, p. 14

besluttede sig for at skifte til RUC. Hun siger blandt andet om årsagen til sit studieskift: ”...*hvorfor jeg så også ville have et andet fag, det var fordi jeg søgte noget mere praktisk orienteret i mit studie. Det er igen det der med at prøve at få jordforbindelsen, lave noget praktisk anvendeligt. Ja, jeg ser ikke mig selv som en person der skal være typisk akademiker....*”.⁵⁸ Og tidligere sagde hun: “...*hvorfor jeg godt kunne tænke mig at læse kommunikation (på RUC, red.), det er at jeg godt kunne tænke mig at formidle det...[...]...Det er ikke sådan at videnskab skal være hvermandseje, men jeg tror altså, at der er mange som kunne få mere ud af videnskaben hvis man nåede ud til, altså hvis man forsøgte at bryde de der koder.*”⁵⁹ Man kunne gisne, at hun måske er fortsat på kandidatuddannelsen på RUC, på grund af myten om, at der på RUC er en bredere rekruttering af studerende, og et mindre traditionelt forskningsmiljø, med flere pejlere ude i den virkelige verden, til forskel fra den meget lukkede universitetsverden, hun tilsyneladende oplevede på Københavns Universitet.

Vi mener, at der blandt andet er tale om et generationsskifte, forstået på den måde, at det i høj grad skyldes samfundsmæssige omstændigheder, at Pernille rent uddannelsesmæssigt adskiller sig fra sine forældre. Pernille har haft muligheder, som ikke har været hendes forældre forundt. Pernilles vej til en længere videregående uddannelse har været meget direkte og uden større vanskeligheder, men hun har haft tilpasningsvanskeligheder undervejs, som hun endnu ikke har overvundet. Årsagerne hertil kan findes hos Pernilles forældre, deres livsform og forhold til eksempelvis viden. På den anden side har Pernille også i sin familie fået en ballast, som vi ser som den direkte årsag til, at hun i dag er universitetsstuderende.

⁵⁸ Bilag 5, p. 11

⁵⁹ Bilag 5, p. 5

Himmelbjerget og...(mumlen)...jeg tror jeg har set det hele næsten."⁶⁴ Vi mener, at Lisbeth foretager en lidt besynderlig kobling mellem faderens naturinteresse og seværdigheder som Himmelbjerget og Legoland. Vi tolker det som et udtryk for, at den viden faderen har haft ikke har båret præg af reflekteret viden. Ligeledes fortæller Lisbeth, at når faderen eksempelvis løser krydsogtværs, kan han finde på at slå et ord op, som han ikke ved, hvad betyder. Vi mener, at den viden faderen har været i besiddelse af, har været baseret på paratviden. En viden der ikke har været baseret på nuancer og refleksivitet, der kunne danne grundlaget til dybere forståelse af de faktuelle opslag. Vi tolker derfor, at den viden, som faderen har kunnet videregive til Lisbeth, ikke har givet hende optimale forudsætninger for at leve op til de faglige krav i skolen.

Lisbeth fortæller, at hun er begyndt at forære sin far bøger til jul og fødselsdage, men at han altid afleverer dem tilbage til hende, når han har læst dem. Havde Lisbeth foræret ham en hammer, havde faderen velsagtens ikke leveret den tilbage, når sømmet var banket i, men disse bøger betragter han ikke som noget, man kan tage frem mere end én gang. Dette står i skarp kontrast til, hvordan Lisbeth som universitetsstuderende nødvendigvis må forholde sig til skriftligt formidlet materiale. Bøger er her netop værktøjet, og er forstået som mere end et faktisk opslagsværk.

Selvom vi her har sat spørgsmålstejn til den viden, faderen har været i besiddelse af, er det vigtigt at pointere, at Lisbeth selv fremhæver de situationer, hvor faren har fortalt om forskellige historiske begivenheder som noget positivt: "*[...] han har været meget god til at fortælle, altså det er også ham, der egentlig sådan tror jeg... mellem hans al...hans alkoholtrips der, at han øhm... at vi kunne sidde i mange timer og bare sidde og snakke, men kom det til det rent praktiske, altså sådan nu at klare hverdagen eller sådan noget, så røg vi lige i totterne på hinanden.*"⁶⁵ Hverdagen har været problematisk for Lisbeth, hvilket også kommer til udtryk i hendes forhold til skolen.

Lisbeth syntes, det var kedeligt at gå i skole. Hun fortæller, at hun havde svært ved at leve op til de faglige krav, og hun giver udtryk for, at meget af dét, der foregik i skolen, forekom hende irrelevant. Flere gange langer hun ud efter den pædagogiske tilrettelæggelse af undervisningen: "*Altså jeg kedede mig, fordi jeg synes måske at det var øh...måske havde jeg haft lettere ved det, hvis vi havde haft tilgang på en anden måde, ikk'*".⁶⁶ På et andet tidspunkt siger hun: "*[...] altså jeg tror ikke helt jeg skulle indlæres på samme måde som andre skulle ikk' altså øh...dansk var jeg håbløst bagud i, men hun formod...formåede heller*

⁶⁴ Bilag 6, p. 7

⁶⁵ Bilag 6, p. 8

⁶⁶ Bilag 6, p. 17

noget, skolen var opmærksom på, fremgår af følgende citat: “[...] *min... engelsklærer [...]* sagde at hun ikke ville anbefale at jeg tog tysk, fordi at øh...fordi at jeg havde jo ikke noget hjælp derhjemme, så det altså det synes hun ikke var nogen særlig god idé [...]”. Selvom forældrene ikke har været i stand til at hjælpe Lisbeth med det faglige, har specielt moderen været interesseret i, at Lisbeth skulle uddanne sig, “[...] *min mor ville gerne have jeg skulle på gymnasiet, altså det er sådan lidt snobbe opad ikk’*”⁷¹. Lisbeth fortæller, at hun ikke var motiveret til at gå i gymnasiet efter folkeskolen, og at hun nærmest ser det som et pubertetsopgør ikke at starte i gymnasiet: “[...] *det ville jeg ikke, altså det øh tror jeg næsten var mit opgør en gang for alle at hun skulle ikke fortælle mig hvad jeg skulle [...]*”⁷². Lisbeth fortæller, at moderen ønskede, at Lisbeth skulle begynde at spille på et musikinstrument, men at det ikke blev til noget. Moderen har tilsyneladende set dét, at beherske et musikinstrument og at gå i gymnasiet var nogle værdier, der var efterstræbelsesværdige. Men de værdier, moderen ønsker for Lisbeth, er så løsrevet fra den opvækst, Lisbeth ellers har fået, at det for Lisbeth mere er et udtryk for snobberi. Selvom moderen ikke umiddelbart får opfyldt sine forventninger og ønsker til, hvordan Lisbeths liv skal forme sig, kunne vi dog formode, at moderen måske alligevel har lagt ‘kimen’ til, at Lisbeth senere i livet begynder på HF, og dermed får åbnet vejen til en videregående uddannelse.

Efter folkeskolen vælger Lisbeth at gå på EFG-levnedsmiddel. Hun betegner tiden på EFG-levnedsmiddel som en ‘opblomstringstid’ efter en folkeskoletid, der ikke var præget af de store succesoplevelser. Undervisningen på EFG havde et konkret og praktisk sigte, som hun godt kunne lide: “*Alle stykkerne på en gris kan jeg recitere, og hvad de laves af, eller hvad man laver af dem, ikk’... Den slags ting er så dejlige, jeg kan slet ikke...øh...sådan huske ting på samme måde fra folkeskolen altså...*”⁷³. Den mere praktisk orienterede undervisning på EFG har således passet Lisbeth godt, hvilket vi mener skyldes to ting. For det første har undervisningen i høj grad har taget udgangspunkt i indlæring af praktiske og konkrete færdigheder, og for det andet formoder vi, at Lisbeths forudsætninger har været i overensstemmelse med de krav, der blev stillet i undervisningen. Lisbeth oplever således, at hun uden problemer kan honorere de krav, som uddannelsen stiller til hende, og for første gang betegner hun en læreproces som entydig positiv.

Efter året på EFG uddanner Lisbeth sig til laborant, og hun får senere arbejde indenfor faget, et arbejde hun finder kedeligt. Hun starter med at læse HF-enkeltfag om aftenen, mens hun stadig arbejder som laborant. På dét tidspunkt er hun kæreste med en ingeniør, og Lisbeth mener, han

⁷¹71
⁷¹1

har været med til at motivere hende til at læse HF. Hun fortæller: “[...] *han var med til at sige et eller andet sted at alt var muligt ikk*”.⁷⁴ Hun gør opmærksom på, at kæresten ikke har haft direkte indflydelse på hendes valg, men at han har givet hende troen på, at hun kunne gøre lave noget andet end at arbejde som laborant. “[...] *jeg har følt mig motiveret undervejs (på HF-enkeltfag, red.), altså jeg har følt, at jeg kunne godt mere, jeg kunne godt mere ikk*.”⁷⁵ Senere beslutter Lisbeth sig til at opsig sit job som laborant, og hun starter på HF på fuld tid.

Vi mener, at det er meget sigende for Lisbeth, at hun igennem kæresten føler sig motiveret til at påbegynde et nyt studie. Et generelt træk ved Lisbeth er, at hun har haft mange langvarige kæresteforhold. Flere gange antyder hun problemer med at få forholdet til sin kæreste og livet i øvrigt til at gå op i en højere enhed. Perioder, hvor hun for eksempel har været meget socialt aktiv på RUC, er perioder, hvor hun ikke har haft kæreste, og omvendt. Hun nævner også, at det på HF var svært at få lavet lektier, når hun samtidig havde en kæreste.” [...] *når man har en kæreste som, og det gælder også nu synes jeg, altså når jeg har en kæreste lige ved siden af et studie, så er det svært at kombinere det, fordi at...*” *nå men vi holder fest i aften ikk” øh “nej det gør I ikke for jeg skal hjem til kæresten” ikk eller altså det var svært, det var svært, det er svært at kombinere de ting og det synes jeg stadig det er altså[...]*”⁷⁶ Som det fremgår af citatet, har kombinationen: studie og kæreste været og stadig er, meget svært for Lisbeth at håndtere. Vi mener at kunne tolke Lisbeths kæresteforhold som kompensation for den manglende stabilitet og tryghed i hendes barndomshjem, og at Lisbeth i sine kæresteforhold har fundet en tryghed, der har været nødvendig for at hun kunne kaste sig ud i nye udfordringer.

Lisbeth har i dag svært ved at forklare sine forældre, hvad hendes universitetsstudie indebærer. Hun beskriver forholdet til forældrene således: “[...] *nå men altså når jeg tager hjem, nå men så...så er det ikke for at tage hjem og diskutere aktuelle øhh...politiske øhh tiltag eller øh diskutere ...eller forklare om en eller anden teori som jeg lige har læst eller altså...så har jeg godt været klar over at så tager jeg hjem og så på det...på det livs præmisser eller den verdens præmisser ikk’...øhm..*”⁷⁷ Citatet viser, at Lisbeth på mange måder har fjernet sig fra sine forældre. Når Lisbeth mødes med forældrene foregår det på forældrenes præmisser, hun må undertrykke dele af sin person, for at kommunikationen med forældrene kan foregå på et jævnbyrdigt niveau.

⁷⁴ Bilag 6, p. 11

⁷⁵ Bilag 6, p. 3

⁷⁶ Bilag 6, p.13

⁷⁷ Bilag 6, p. 4

Lisbeths vej til universitet er gået via uddannelsen til laborant. Hun har ganske langsomt ændret sine ønsker og behov og med en god portion stædighed og selvtillid har hun fået mod på større udfordringer. Hun siger: *“Jeg tror ikke jeg havde forventet, da jeg sad i folkeskolen [...], at jeg skulle komme så langt som jeg skulle, men jeg har på den anden side ikke haft...jeg har ikke følt mig skræmt af, at jeg skulle blande mig med de store.”*⁷⁸ Hun har således taget ét skridt af gangen, og de nye erfaringer og hendes personlige udvikling har løbende motiveret hende til at tage næste skridt. Hun har igennem sit uddannelsesforløb tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der har givet hende bedre forudsætninger for at leve op til uddannelsessystemets krav og forventninger. Vi tolker det således, at hun gennem kæresteforholdene har fået en tryghedsfølelse, der har gjort, at hun har haft personligt overskud til at ændre på sine uddannelsesmuligheder. Samtidig har hendes positive oplevelser på EFG været starten på, at hun har fået en tro på, at hun kunne tage en lang videregående uddannelse. Vi mener, at denne måde at bearbejde sit igennem uddannelsessystemet kan være Lisbeths måde at håndtere sit forhold til uddannelsessystemet på.

Analyse af interview med Gitte

Gitte er 23 år. Hun er enebarn, og er opvokset i et parcelhuskvarter i en mindre provinsby på Sjælland. Hendes far er uddannet elektriker, men er i dag ansat i hvad Gitte kalder en “reklamechef”-stilling. Hendes mor er uddannet teknisk tegner, men har de sidste 5-6 år været arbejdsløs. Gitte gik efter 9. klasse direkte i gymnasiet og havde derefter et år med et højskoleophold og frivilligt arbejde for ‘Greenpeace’, hvorefter hun startede på RUC.

Det er karakteristisk for Gitte, at hun aldrig har opfattet sig selv som mønsterbryder. På spørgsmålet om, hvorfor hun tror, at hun har brudt med den uddannelsesmæssige tradition i sin familie, siger hun: *“Jeg kan ikke sige andet end, at det har været helt naturligt [...]”*⁷⁹ Hun har kun set det som helt naturligt, at hun efter 9. klasse startede på gymnasiet, og at hun året efter studentereksamen startede på RUC. Hun begyndte først at reflektere over sit mønsterbrud i forbindelse med, at hun havde læst vores opslag, fordi hun opfyldte de kriterier, vi søgte efter. Selvom Gitte aldrig selv har hæftet sig synderligt ved, at hun som barn af faglærte forældre nu er i gang med en længere videregående uddannelse, reflekterer hun i løbet af interviewet over forskellige forhold, som hun mener har haft betydning for hendes uddannelsesvalg.

Som det første forklarer Gitte, at hun altid har været glad for at gå i skole og rent fagligt har klaret sig utrolig godt. Hun blev tilbudt at springe en klasse over, og blev sammen med sine to bedste veninder, som de eneste i klassen, opfordret til at starte i gymnasiet allerede efter 9. klasse. Udover at fremhæve sin boglige evner, lægger Gitte også vægt på sine skoleveninders betydning, hun siger således: *“Jeg tror i øvrigt også, der er en anden ting, jeg tror egentlig også noget af det, der er af betydning, det er meget, det der med, at på et ret tidlige tidspunkt, hvad det er for nogle folk, jeg egentlig kommer til at gå sammen med, som sådan.”*⁸⁰ Med ‘folk’ refererer Gitte til de ‘pæne piger’ fra sin folkeskoleklasse. Hun beskriver, at klassens piger nærmest var delt i to grupper. På den ene side var gruppen af piger, som kom fra et mere socialt belastet kvarter, og som ikke var særlig dygtige i skolen. Over for denne gruppe stod de ‘pæne piger’, der af Gitte beskrives som fornuftige lærerbørn, der som Gitte selv boede i byens ‘pæne’ kvarter. At Gitte kom til at gå sammen med disse piger, begrundes hun med, at de udover at bo det samme sted også rent fagligt var på lige fod.

Med hensyn til økonomi, rejseformer og fritidsinteresser havde Gittes familie mange ligheder med disse ‘pæne’ pigers familiemæssige baggrund, men på trods af det, føler Gitte sig anderledes. Hun beskriver pigerne som: *“...nogle meget små og fornuftige piger lærerbørn udefra det pæne kvarter, [...]..., fire af pigerne i klassen, så var der mig som lidt jokeren, jeg*

⁷⁹ Bilag 7, p. 2

⁸⁰ Bilag 7, p. 4

*boede godt samme sted som dem, men altså jeg var da alligevel sådan knap så pæn og jeg jokkede om i deres sofa med sko på, sådan noget...*⁸¹ I beskrivelsen af hvordan hun føler sig anderledes, vælger hun at beskrive det med et meget konkret eksempel - om hvordan hun jokkede op i sofaen med sko på. Vi mener imidlertid ikke, at det kun skal forstås i bogstaveligste forstand, men snarere skal ses som et billede på, at hun på nogle områder i sin tanke- og handlemåde har været og følt sig anderledes.

Gitte har på trods af at have følt sig anderledes end de 'pæne piger' identificeret sig med dem, og hun lægger selv megen vægt på bekendtskabet med disse piger. Vi tolker det som et udtryk for, at det er Gitte magtpåliggende at fortælle, at hun ikke var særlig meget anderledes end disse veninder og de hjem de kommer fra. Vi finder i interviewet heller ikke belæg for at, udtale os om markante forskelle, men vi mener at kunne spore denne forskel, fordi hun netop bruger så meget energi på at forklare ligheden.

Hun giver et eksempel på lighederne, ved at fremhæve at de havde de samme fritidsinteresser: *"[...]de (forældrene, red.) synes det var en sund interesse at have, eller hvad man nu skal sige, så de proppede mig jo med til sådan nogle musikskole fiduser, det var, så skulle vi prøve alle mulige instrumenter, det var der jo naturligvis, ud af den klasse jeg var i, var det også de pæne pigers forældre der mente, at de skulle gå til sådan noget dér, hvorimod alle drengene og alle de ikke så pæne piger de var ikke blevet tilbudt sådan noget der"*.⁸² Citatet afspejler Gittes forældres overvejelser over, hvilke fritidsinteresser, der var vigtige for Gitte at deltage i. Vi ser, at Gittes forældre, på trods af deres ikke-boglige uddannelse, har vægtet at Gitte skulle gå til musikundervisning, i lighed med de 'pæne' pigers læreruddannede forældre.

Det fornemmes meget hurtigt i interviewet at Gitte er meget glad for og stolt af sine forældre, og specielt faderen ser hun op til. Hun siger det også selv direkte: *"Jeg har set meget op til min far skal det lige siges, helt sikkert, det gør jeg stadigvæk på mange måder, altså, jeg synes han er fin..."*⁸³ Vi mener, at kunne se en modsætning mellem det hjem Gitte gerne vil fremstille og det hun så faktisk siger. Disse modsætninger opstår måske, fordi Gitte gerne vil fremstille sine forældre i et positivt lys, og hun har gerne villet give dem æren fuldt ud for sin lyst til at læse. For eksempel siger hun endvidere om sin far: *"...[...]...min far som absolut er bogsluger, der har altid ligget åbne bøger"*⁸⁴, og senere siger hun om ham, at han er meget samfundsinteresset. Om dem begge siger hun: *"...det der med læsningen er bestemt ikke*

⁸¹ Bilag 7, p. 3

⁸² Bilag 7, p. 4

⁸³ Bilag 7, p. 9

⁸⁴ Bilag 7, p. 4

fremmed i min familie.”⁸⁵ Gittes mor er, efter hun for seks år siden blev arbejdsløs, begyndt at læse skønlitterære bøger samtidig med at hun tager forskellige kurser, der muligvis kan kvalificere hende til at få et arbejde igen. Gittes mor har altså ikke læst bøger da Gitte var barn og boede hjemme. Gitte fortæller endvidere at hun som barn tilbragte meget tid på kommunebiblioteket: “...altså jeg har levet nede på det bibliotek...”.⁸⁶ Vi ser en modsætning mellem, at Gitte fortæller at hendes barndomshjem var præget af bøger og læsning, og at hun samtidig har tilbragt meget tid på biblioteket. Naturligvis kan specielt faderens læsning have stimuleret Gitte til også at læse, men man kan også tolke Gittes ophold på biblioteket, som om bøgerne ikke i høj grad har været tilstede og er blevet anbefalet i hjemmet, siden hun i den grad har opsøgt biblioteket. Det skal her siges, at vi i gruppen er uenige om denne tolkning, da nogle gruppemedlemmer mener, at Gittes hjem i langt højere grad har båret præg af bøger, hvilket blandt andet skal ses på baggrund af, at Gitte var medlem af Gyldendals Børnebogklub, og hun nævner flere gange i interviewet, at forældrene har vægtet højt læsning som en vigtig del af opdragelsen.

En anden modsætning kan ses i, at Gitte fortæller at hendes far er meget samfundsinteresseret: “*Han er meget bevidst om samfundsforhold og sådan noget, hans viden om politik kan ligge på et meget større sted end mit, ingen tvivl...*”.⁸⁷ Og videre: “...*min far har været politisk aktiv, med til at køre SF med op dengang, engang for lang tid siden*”.⁸⁸ Men samtidig siger hun: “...*vi har aldrig diskuteret det derhjemme, der er aldrig blevet diskuteret politik over spisebordet, naturligvis når de havde gæster, men det har jeg jo ikke fattet en meter af...*”.⁸⁹ Faderen må altså have haft en form for politisk bevidsthed, men den har tilsyneladende ikke gjort større indtryk på Gitte, eller været åbenbar i dagligdagen og hun fortæller også, at en af måderne hun selv fattede interesse for politik, var ved at læse i en håndbog om politik: “[...] *for eksempel Christiania kunne man slå op under, hvad de (forskellige partier, red.) mener om Christiania, denne havde jeg sådan læst, jeg havde fundet den på biblioteket, og knaldet lortet igennem og fundet ud af, at de SF’ere var sgu da meget fornuftige...*”.⁹⁰ At Gittes far har været meget politisk bevidst samtidig med, at Gitte måtte søge hjælp udenfor familien til at danne sine politiske holdninger, mener vi kan tolkes på forskellig vis. På den ene side kan der stilles spørgsmål til faderens politiske bevidsthed, hvis ikke den har gjort større indtryk på

⁸⁵ Bilag 7, p. 4

⁸⁶ Bilag 7, p. 14

⁸⁷ Bilag 7, p. 8

⁸⁸ Bilag 7, p. 9

⁸⁹ Bilag 7, p. 8

⁹⁰ Bilag 7, p. 9

Gitte. Hun siger, at hun blev først bekendt med hans partitilhørsforhold, da hun fortalte at hun selv var blevet ungdomspolitisk aktiv. På den anden side, kan man tolke dette forhold som et udtryk for, at Gittes mor ikke i samme grad har været politisk orienteret, og at der derfor ikke har været basis for politiske diskussioner i familien. Dette forhold mener vi kan underbygges af, at der bliver diskuteret politik, når familien har gæster på besøg.

Gitte havde let ved at klare sig i folkeskolen, og fortæller blandt andet at hun i 7. klasse var i stand til at lære matematik på 10. klasseniveau, og at hun hjalp sine klassekammerater med matematikken, fordi hun selv blev hurtig færdig. Overgangen fra folkeskole til gymnasium faldt hende dog vanskelig: *“Jeg gik utroligt stærkt ned i karakter fra jeg var, kom fra folkeskole til gymnasium”*⁹¹ Og tidligere sagde hun: *[...] jeg havde meget svært ved at...lige pludselig snakke om det i tider og perioder, og øh... og se nogle højere mønstre i teksterne [...]*⁹² Specielt dansk voldte hende besvær, mens hun fortsat havde let ved matematik. At Gitte havde svært ved at se de ‘højere mønstre’ i teksterne i dansk, ser vi som et udtryk for, at hun ikke var fuldt ud fortrolig med det abstraktionsniveau der er karakteristisk for gymnasiet, og det hun havde med sig slog ikke umiddelbart til. Gittes forældre havde formåede at stimulere hende i førskolealderen, eksempelvis lærte moderen hende de basale regnefærdigheder, og i folkeskolen havde hun tilsyneladende ikke synderligt brug for deres hjælp. Da hun startede i gymnasiet fik hun imidlertid brug for hjælp til lektierne, og selvom hun kunne trække på sin fars viden om samfundsmæssige spørgsmål, mærkede hun alligevel ikke kunne få samme hjælp, som mange af hendes medstuderende. Med hentydning til sin far siger hun: *“[...] jeg havde ikke sådan et leksikon (hendes fader, red.) der hjemme vel, det syntes jeg var lidt underligt, som sådan...det har ikke været noget problem, jeg har bare kunne mærke, at der i forhold til mange af dem jeg gik i gymnasiet med, var en forskel [...]*⁹³ Hun oplever at hendes forældre adskiller sig fra mange af de andres forældre, men alligevel er forskellen ikke så stor, at hun slet ingen hjælp kan få.

Gitte fortæller også at hun i gymnasiet havde svært ved at læse lektier: *“...jeg begyndte at lave lektier (havde ikke gjort det i folkeskolen, red.), men jeg var stadig dårlig til at lave lektier...[...]...dengang adskilte jeg det helt klart, fuldstændigt. Jeg gjorde det i bussen til og fra skole, der var tyve kilometer, og der kunne, der var en time hver vej, så der kunne blive læst en del.”*⁹⁴ At Gitte havde vanskeligt ved at læse lektier, mener vi kan ses i sammenhæng med hendes forældres lønarbejderlivsform. Selvom faderen er ansat i hvad Gitte kalder en

⁹¹ Bilag 7, p. 14

⁹² Bilag 7, p. 12

⁹³ Bilag 7, p. 8

⁹⁴ Bilag 7, p. 14

‘reklamechefstilling’, har Gittes barndomshjem måske ikke været præget af forældrenes hjemmearbejde, og forberedelse til næste arbejdsdag. Hvis Gitte gennem sin barndom har set sine forældre opretholde et skarpt skel mellem arbejde og fritid, kan det være medvirkende

Gitte beskriver sin opdragelse som fri med stor mulighed for selvbestemmelse: “[...]jeg måtte sgu’ selv bestemme, hvis jeg kunne argumentere for det, der er altid blevet argumenteret for deres beslutninger over for mig, bortset fra en eller anden total krisesituation, men altså 99 ud af 100 gange har det været argumenteret”⁹⁷ Gittes opdragelse har været centreret omkring demokratiske principper, hvor argumentet har været i højsædet, og hvor Gittes argumenter er blevet taget seriøst. Vi mener, at denne opdragelsesform har været med til at ruste hende til skolens præmisser, hvor evnen til at argumentere belønnes.

Opsamlende kan man sige, at selvom Gitte ikke har opfattet sig selv som mønsterbryder, har hun mødt vanskeligheder på sin uddannelsesvej, der kan forklares i forhold til hendes ikke-bogligt uddannede forældre og deres livsform. Vanskelighederne har dog ikke været svære at overvinde, og generelt har Gitte haft meget let ved at vælge anderledes end sine forældre. Gittes forældre har på mange måder tilhørt middelklassen; de middelklassenormer de ikke har haft, har de forsøgt at tilegne sig. Havde de tilhørt en yngre generation, havde de muligvis også fået en videregående uddannelse. At de ikke har haft en boglig uddannelse har dog ikke været til hinder for, at de har formået at give Gitte en ballast, der for os at se er den direkte årsag til, at hun har kunne tage en længere videregående uddannelse.

⁹⁷ Bilag 7, p. 10

Opsamling af de fire analyser

Ud fra de fire analyser er det vores hensigt, at udlede nogle temaer, der skal danne udgangspunkt for en videre teoretiske diskussion. Vi har arbejdet på tre forskellige niveauer, både i interviewguiden og analyserne. Det ene niveau indeholder alle de psykologiske faktorer som for eksempel personlighedstræk, der kan have været medvirkende årsag til mønsterbruddet. Et andet niveau er det samfundsmæssige, som omhandler de økonomiske eller strukturelle faktorer. Begge disse niveauer kunne være interessante at arbejde med og bestemt også relevante at inddrage i forhold til vores problemstilling. Vi har imidlertid valgt at afgrænse vores videre arbejde yderligere, så vi primært lægger vægt på de faktorer der omhandler det kulturelle aspekt med fokus på, hvordan individet gennem både primær og sekundær socialisation tilegner sig forudsætninger for at klare uddannelsessystemets krav.

Ud fra vores analyser har vi valgt at inddele mønsterbryderne i to grupper, således at vi på den ene side har Gitte og Pernille, mens den anden gruppe udgøres af Lisbeth og Ulla. Vores argumentation for denne opdeling skal dels findes i de fælles familiemæssige træk, og dels i forlængelse af disse, måden hvorpå pigerne har brudt den uddannelsesmæssige tradition. Vi skal imidlertid understrege, at vi ikke er af den opfattelse at grupperingen betyder at pigerne i samme gruppe er identiske på alle områder. Vi mener, at det er vigtigt at understrege at grupperingen kun skal ses på baggrund af nogle fællestræk.

Vi mener at både Gittes og Pernilles opdragelse har båret præg af, at deres forældre har haft fornemmelse for de middelklasseværdier, det er en fordel at have kendskab i forhold til skolesystemet. Som eksempel på dette kan nævnes, at Gittes forældre har ment, at det var vigtigt, at Gitte argumenterede for sine synspunkter eller ønsker. Vi mener, at Pernilles og Gittes familier har haft en kulturel ballast, der har bevirket, at pigerne var i stand til at kunne klare skolens krav, og de giver da også begge to udtryk for, at de har klaret sig rigtig godt i folkeskolen. Pernille udtrykker ligefrem, at hun opfatter, at folkeskolen er beregnet for elever som hende selv. I forlængelse af deres måde at klare folkeskolen, fortæller de endvidere, at de aldrig har været i tvivl om, at de efter 9. klasse skulle fortsætte i gymnasiet. Gitte siger endda, at hun slet ikke har oplevet sig selv som mønsterbryder, før end hun så vores opslag. Netop dette forhold adskiller disse to piger mest, idet vi opfatter at Pernille langt tidligere har haft en bevidsthed om, at hendes baggrund var anderledes end flertallet både i gymnasiet og på universitetet.

Pernille og Gitte har begge haft vanskeligheder i forhold til overgangen fra folkeskole til gymnasium, og de fortæller, at deres karakterer faldt i den første gymnasietid. Pigerne har helt sikkert været parate til at forlade folkeskolen, men præmisserne i gymnasiet var de slet ikke

en teoretisk vinkel forsøge at belyse hvorfor, der er den forskel på pigernes mønsterbrud. Vi har valgt at inddrage Pierre Bourdieu, fordi vi mener hans begreb om blandt andet kulturel kapital kan belyse, hvorfor nogle af vores mønsterbrydere har bedre forudsætninger end andre, da de starter i skolen. Ydermere mener vi med Bourdieu at kunne forklare de tilpasningsvanskeligheder, der har karakteriseret Pigernes uddannelsesforløb.

Derudover viser vores empiri os, at pigerne, der ikke fra familiens side har en kulturel ballast med sig, har været i stand til at opsøge miljøer, hvor de har tilegnet sig den kapital, der ikke har været givet dem gennem deres familiære baggrund. De har haft muligheden for at uddanne sig, selvom det reelt har været vanskeligt for dem at bryde med de uddannelsesmæssige traditioner i deres familie. Hertil vi inddrage dele af Thomas Ziehes teori.

4. BOURDIEU OG ZIEHE

Indledning

I det følgende vil vi på baggrund af opsamlingen af analyserne kort redegøre for, hvorfor vi mener, at teoretikerne Pierre Bourdieu og Thomas Ziehe kan være anvendelige i vores diskussion af empirien. Dernæst vil vi præsentere deres teorier.

Vi mener, at Pierre Bourdieus teori om habitus, kulturel kapital og felt kan hjælpe os til en forståelse af, hvorfor nogle af dette projekts mønsterbrydere har haft rimelig let ved at begå sig i uddannelsessystemet. Hans teori kan desuden danne udgangspunkt for en diskussion af, hvordan uddannelsessystemet reproduceres socialt og kulturelt, og derigennem belyse, hvilke vanskeligheder, der kan være forbundet med at være mønsterbryder.

Med Ziehes teori om mulighedshorisonter og kulturelle orienteringsforsøg mener vi at kunne komme til en større forståelse af vores interviewpersoners mønsterbrud, idet teorien kan belyse, hvilke muligheder mønsterbryderen selv har oplevet som potentielle, og hvordan disse muligheder overhovedet er opstået i deres bevidsthed.

I dette projekt er hensigten *ikke* et studie i Bourdieu og Ziehe, men derimod et forsøg på at anvende nogle af deres begreber som redskab til at forstå vores mønsterbrydere. Vi har valgt, at tage udgangspunkt i introduktioner og fortolkninger af Bourdieu. Dette valg er foretaget ud fra en forestilling om, at Bourdieus begreber har udviklet og ændret sig gennem hans arbejde og forfatterskab, og at det derfor i vores sammenhæng er mere anvendeligt at læse fortolkninger af Bourdieu, fordi vi her finder en samlet og tilgængelig beskrivelse af netop de begreber, vi finder interessante. Vi har primært taget udgangspunkt i Staf Callewaerts bog "Kultur, pædagogik og videnskab", samt artiklen af Jens Bjerg og Staf Callewaert "Kulturel og social reproduktion i klassesamfundet og uddannelsessystemets udvikling"⁹⁸. I forbindelse med Thomas Ziehes begreb om den kulturelle frisættelse, har vi taget udgangspunkt i bøgerne "Ambivalens og mangfoldighed" samt "Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser".

⁹⁸ Derudover har følgende materiale været anvendt: Pierre Bourdieu: *Distinktionen*, Donald Broady: *Kapital, habitus och fält. Några nyckelbegrepp i Pierre Bourdieus sociologi*, Ole Høiris: *Pierre Bourdieu og antropologi*.

Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu er professor ved Collège de France. Han har gennem sit arbejde som sociolog studeret, hvilke konsekvenser det fik for Algeriet, da det gik fra at være et førkapitalistisk til et kapitalistiske samfund. Derudover har han blandt andet lavet kultursociologiske studier af, hvordan museumsbesøgende forholder sig til museumsgenstandene, hvordan fotografiet blev til en anerkendt kunstart, og hvordan smag er afhængig af, hvilken social klasse individerne kommer fra. Indenfor pædagogiske kredse er han mest kendt for sine studier af uddannelsessystemet, men det er imidlertid vigtigt at pointere, at Bourdieus teori bygger på empiriske undersøgelser af det franske uddannelsessystem, der er meget hierarkisk og elitært opbygget. Vi mener imidlertid godt, at vi kan anvende hans konklusioner, trods forskellene mellem det danske og franske uddannelsessystem, men holder os selvfølgelig for øje, hvilke præmisser de bygger på.

Bourdies kulturteori kan ses som et forsøg på at overvinde den dualisme, der hersker mellem den positivistiske strukturalisme på den ene side og den hermeneutiske handlingssociologi på den anden. Bourdieu forsøger at forene den strukturalistiske idé om, at mennesket er styret og determineret af sociale strukturer med handlingssociologien, der betragter mennesket som handlende ud fra subjektive motiver. Hvor strukturalisterne mener, at mennesket er styret af sociale strukturer, mener handlingssociologerne, at mennesket er skaber af de sociale strukturer. Bourdieus teori kan ses som et forsøg på at overvinde denne dualisme ved at opfatte interaktionen mellem individ og samfund som et dialektisk forhold. Det betyder med andre ord, at Bourdieus kulturforståelse bygger på den præmis, at vi opfatter os selv som både skabt og skabere af den kultur, der omgiver os.

Begreberne i Bourdieus teori er vanskelige at anskue særskilte, da de indgår i en samlet struktur og netop eksisterer i et gensidigt påvirkningsforhold. Vi har i vores præsentation valgt at tage udgangspunkt i begrebet 'felt', fordi vi mener, det kan danne et godt udgangspunkt for en videre redegørelse af begreberne habitus og kapital.

Felt

Et felt betyder i Bourdieus terminologi et afgrænset og relativt selvstændigt område, hvor mennesker strides om noget, der er fælles for dem, og som der er konsensus om har betydning. Det kan eksempelvis dreje sig om det pædagogiske, litterære eller politiske felt.

Den kamp, der foregår i feltet, er en kamp om symbolske og materielle gevinster, som individerne ønsker at besidde indenfor feltet. Der udspiller sig eksempelvis kampe mellem dem, der ønsker at fastholde traditionerne, og dem der ønsker at ændre feltets struktur og logik. Det er således i høj grad en kamp om tilgangen til feltet og en kamp om at definere det. Og netop

fordi de positioner eller personer, der nyder størst anerkendelse eller autoritet indenfor feltet i høj grad kan definere det, strides der om de forskellige positioner, som feltet rummer. De positioner, der strides om i feltet, er karakteriserede ved, at de, “[...] kun kan bestemmes gennem helheden af relationer mellem alle positioner indenfor feltet”⁹⁹. Det vil med andre ord sige, at positionerne eksisterer i kraft af deres relation til alle feltets positioner, hvilket betyder, at den enkeltes positions egenskaber afhænger af positionens plads i feltets struktur og ikke af den person, der ‘besidder’ positionen. Det er altså selve feltets struktur, der udgør magtforholdet mellem de enkelte positioner i feltet.

Det er vigtigt at holde sig for øje, at ikke alle interesseområder nødvendigvis er felter. For at defineres som et felt forudsætter det specialister, institutioner og anerkendte værdihierarkier. Bourdieu bruger selv fotografiet som eksempel til at illustrere dette forhold. Da fotografiet blev opfundet eksisterede der ikke et fotografisk felt. Der var ingen eksperter eller vedtagne retningslinier til at vurdere fotografiet. Efterhånden som fotograferne specialiserede sig og forskellige institutioner opstod omkring fotografiet, opstod der også et fotografisk felt - et felt med institutioner og agenter, med strukturer og værdihierarkier. Før det fotografiske felt opstod, var der ingen fælles logik for fotografiet. “*Vi kan uttrycka saken så att fotograferandets praktiker saknade en egen logik. De löd antingen andra fälts (såsom konstens eller journalistikens) kategoriseringar och värdelagar [...]*”¹⁰⁰. Det vil med andre ord sige, at der med til et felt hører en vis selvstændighed. Bourdieu beskriver det som relativ autonomi, hvilket ikke indebærer en total frihed for feltet, men henviser til, at feltet har sin egen logik - sine egne spilleregler. Feltets logik er bestemmende for handlingen i feltet, og for at indgå i et felt og dets magtkampe skal man derfor være bekendt med feltets logik - kunne spille med på feltets spil og tale dets sprog.

Kampene der udkæmpes i feltet kræver strategier, forudsætninger og kapital, og derfor kan et felt også defineres ved, at der findes mennesker, der er disponeret på en bestemt måde. Her bliver habitusbegrebet aktuelt, fordi “*Habitus er den sociale virkeligheds eller felternes eksistens i individerne. Habitus kan derfor betegnes som et system af tilegnede anlæg for at praktisere i et felt.*”¹⁰¹.

Habitus

Gennem den opdragelse og socialisation individet gennemgår formes habitus. Den indeholder forskellige fragmenter af regelsystemer, etik, moral, normer og visdom. Habitus er princippet, der frembringer tænke- og handlestrategier, og som tillader, at man møder uforudsete og hele tiden skiftende situationer. Dette sker uden at individet skal forholde sig bevidst til situationen, men har en fornemmelse af de mange muligheder og vanskeligheder, fordele og ulemper, der vil være ved det valg, der vælges i den givne situationen. Habitus er en orientering i individet, der ikke er bevidst for individet, men ligger som en grundorientering på det førbevidste plan. Som individ handler man med en indbygget orientering, man ikke selv er klar over. Handlingen kan ikke forklares af individet, men fremtræder både for individet og sine omgivelser som både redelig og meningsfuld. Individet tilpasser sig de objektive livsvilkår, ved at det uden tvang tilpasser sig situationens krav, der forekommer som objektive handlemuligheder for individet. Individet oplever således, at dens objektive livsbetingelser er dem, der er mulige at efterstræbe.

Habitus er et førbevidst princip, der inkorporeres i individet. Med inkorporering menes der, at tilegnelsen foregår som en førbevidst erfaringsdannelse, der også påvirker adfærden førbevidst. Habitussen er således kropsliggjorte dispositioner i det enkelte individ.

Habitus dannes primært igennem opdragelsen i familien. Denne opdragelse afsætter grænser for, hvordan individet vil indoptage forskellige læreprocesser i mødet med uddannelsessystemet og arbejdslivet. "*Habitus bliver kontinuerligt omstruktureret på forskellig vis for alle, der fra begyndelsen fødtes under samme livsbetingelser*"¹⁰². En modificering af habitus er mulig, men vil altid ske på grundlag af den opdragelse, der har fundet sted i familien. At være datter af en funktionær eller mekaniker vil præge én resten af livet.

Habitus formes gennem indprentning og tilegnelse, der tager tid, da det forudsætter en lang række stabile betingelser samt gentagelser af opdragelsespraksissen. På grund af det langsomme tidsperspektiv udvikles en habitustræghed, der fører til et tidsmæssigt efterslæb. Når de objektive livsbetingelser ændrer sig, vil habitus ofte have et tidsmæssigt efterslæb, idet habitus er førbevidst, og opdragelsen er funderet på flere generationers opdragelsespraksis.

Habitus er på den ene side individuel, og på den anden side har den fællestræk med andre klassehabitus'er. Med dette menes der, at habitus er et fælles orienteringsprincip, der ytrer sig i individuelle baner. "*Habitus udpeger det fælles der ligger under de individuelle forskelle*"¹⁰³. Man kan tale om en klassemæssig habitus forstået på den måde, at alle der lever under samme eksistensvilkår, har det samme eller måske delvist det samme system af dispositioner. De behøver ikke at have samme livshistoriske erfaring, men de har flere fællesnævner end med en anden klasse. Det betyder, at det for den enkelte vil være en illusion at tro, at individet tænker eller handler unikt, fordi alle de forestillinger og handlinger på forhånd er indskrevet i livsbetingelserne. På den anden side mener Bourdieu dog også, at der foregår en dualisme mellem individet og samfundet, således at den klassemæssige habitus ligeledes kan ændre de objektive livsbetingelser.

¹⁰² Staf Callewaert: *Kultur, pædagogik og videnskab*, p. 178

¹⁰³ Staf Callewaert: *Kultur, pædagogik og videnskab*, p.177

Kulturel kapital

For at kunne deltage kvalificeret i feltets magtspil, kræver det, at aktørerne har relevante ressourcer at sætte ind. Disse ressourcer kalder Bourdieu for symbolsk kapital. Bourdieu opererer med forskellige underafdelinger af symbolsk kapital, der kan således være tale om eksempelvis økonomisk kapital eller den nok så betydningsfulde kulturelle kapital, som vi vil beskrive mere udførligt i det følgende. Formen af kapital varierer fra felt til felt, hvilket betyder, at man ikke nødvendigvis kan overføre en tilegnet kapital fra det ene felt til det andet.

Symbolsk kapital er ikke en statisk størrelse, der defineres én gang for alle. Den kan nemlig betegnes som dét, der af en social gruppe erkendes som værdifuldt og derfor eksisterer den kun så længe gruppen opfatter den som værdifuld.

Når Bourdieu taler om kulturel kapital er det overvejende i forhold til den herskende kultur i samfundet. Denne kapital nyder almen anseelse og betragtes som værdifuld af mange grupper i samfundet. Dem, der kan gøre krav på at definere den herskende kulturelle kapital, er i stor udstrækning dem, der er fortrolige med de kulturelle værdier; det vil for eksempel sige at være velbevandret i historie, kultur, samfundsspørgsmål og naturvidenskab. At være i besiddelse af kulturel kapital forudsætter, at individet kan orientere sig og bevæge sig med lethed i de højere lag og i de prestigefyldte institutioners verden. Dette indebærer, at individet er bekendt med navne, kulturens referencesystem, aktualiteter samt har et kultiveret sprogbrug - alt det, man forbinder med at være 'dannet' betegnes ved at være i besiddelse af kulturel kapital. Kulturel kapital eksisterer altså i en kropsliggjort form, som kundskaber, erfaringer, måde at opfatte, tænke, tale og bevæge sig på og er således en del af individets habitus.

Man kan tale om, at kulturel kapital eksisterer i tre former: En kropsliggjort form som varige dispositioner i det enkelte individs habitus, en objektiveret form som eksempelvis bøger, billeder, institutioner og maskiner samt en institutionaliseret form som eksamensbeviser og titler.

Det, at besidde kulturel kapital forudsætter, at individet igennem opdragelse og via uddannelsessystemet er blevet formet således, at individet er istand til beherske kulturens referencesystem og har evnen til at begå sig i de kredse, hvor kultur udøves. Derudover betyder det, at man har adgang til erhverv og positioner, som repræsenterer kulturelle værdier. Den herskende kulturelle kapital samt de erhverv, denne giver adgang til, bæres oppe af en 'social energi', så længe den opfattes som værdifuld. Denne 'sociale energi' indeholder menneskers tro på og vilje til at investere i de værdier som dem, der har en høj grad af den herskende kulturelle kapital, besidder. I kraft af at dem, der har en høj grad af den herskende kulturelle kapital, bæres oppe, dominerer de også dem, der har mindre grad af den herskende kulturelle kapital.

Kulturel og social reproduktion i uddannelsessystemet

I ethvert samfund er den kulturelle overføring fra én generation til den næste, en vigtig del af opdragelsen. Dette sker både i hjemmet og i uddannelsessystemet. Uddannelsessystemet spiller en vigtig rolle, som indehaver af både magt og myndighed til at varetage denne overføring. Den opdragelse der finder sted i uddannelsessystemet, bliver overført, så den alment betragtes og erkendes som værende legitim. Skolen og uddannelsessystemet spiller en vigtig rolle i

formningen af habitus, men den videre dannelse af habitus vil altid bygge på det opdragelsesmæssige grundlag der fandtes fra starten, den ophæves ikke i mødet med skolen, kammerater, arbejde og så videre Derfor får det pædagogiske arbejde forskellig virkning hos forskellige modtagere, idet virkningen opstår i dialektik mellem det pædagogiske arbejde og de forudsætninger, som individet har med i bagagen i form af habitus.

Praktisk og symbolsk mesterskab

Når barnet møder skolen besidder det forskellige praktikker, der ligger indlejret i barnets

formalisering, som det symbolsk mesterskab kræver”¹⁰⁵. Barnet der har en praktisk sans, der ikke er identisk med uddannelsessystemets praktik, oplever mere eller mindre bevidst at, det praktiske mesterskab, barnet havde i forvejen bliver irrelevant i undervisningssystemet.

På den måde er den pædagogiske metode, der anvendes i uddannelsessystemet ikke en neutral størrelse, fordi den er bundet af samfundets materielle og sociale livsvilkår; *“I en type samfund, hvor det er det symbolske mesterskab, man regner med,(...) kommer det pædagogiske arbejde ikke til at befatte sig med at meddele dette praktiske mesterskab over et symbolsk mesterskab, da det praktiske mesterskab allerede er en del af opdragelsen.*”¹⁰⁶ Det forudsættes i skolen, at barnet møder op med et bestemt praktisk mesterskab, der er funderet på den herskende kulturelle kapital, således at det er skolens opgave at bygge det symbolske mesterskab ovenpå det praktiske mesterskab. Det barn, der igennem opdragelsen har fået inkorporeret en habitus, der på forhånd gør det fortrolig med den herskende kulturelle kapital, har derfor de bedste forudsætninger for at klare sig i uddannelsessystemet, fordi systemet er funderet på denne kulturelle kapital. For eksempel har tømmerens søn, der i sin primære opdragelse er orienteret mod praktisk frembringelse af ting, dårligere forudsætninger end barnet af den universitetsuddannede. Dette barn vil tidligt være orienteret mod at diskutere, problematisere og tænke abstrakt. Uddannelsessystemet kommer derved til at fungerer som en selektionsmekanisme, der bevirker, at de elever, der ikke behersker et bestemt praktiske mesterskab som uddannelsessystemet forudsætter, ubevidst vil selektere sig selv. De vil selektere dem selv således, at de ikke fortsætter i uddannelsessystemet, idet det er forbundet med eksempelvis nederlagsfølelser.

Symbolsk vold

Bourdieu's teori om social og kulturel reproduktion sigter mod at besvare spørgsmålet om, hvorfor det formelle uddannelsessystem er en institution, der bidrager til opretholdelsen af den herskende politiske, sociale og økonomiske orden. Og hvordan det kan være, at de fremherskende sociale praktikker og forestillinger i et samfund får status af at være naturlige og legitime og sætter sig igennem i ethvert individs praktikker og forestillinger. Det er i denne forbindelse at Bourdieu taler om den symbolske vold: *“At der tales om vold er en følge af, at den givne definition af virkeligheden ikke kan udledes af almengyldige principper hverken af deltagerne eller udeforstående.*”¹⁰⁷

¹⁰⁵ Staf Callewaert: *Kultur, pædagogik og videnskab*, p. 133

¹⁰⁶ Staf Callewaert: *Kultur, pædagogik og videnskab*, p. 133

¹⁰⁷ Staf Callewaert: *Kultur, pædagogik og videnskab*, p. 117

Ligesom det for individet gælder om at 'holde hus' med sine ressourcer, gælder det også for de felter individet virker indenfor. Nogen i feltet, har stor interesse i at dette sker, nemlig de som i forvejen drager fordel af den kulturelle kapital. Man kan sige, at uddannelsessystemet fordeler kulturel kapital, samtidig med at det reproducerer samme kulturelle kapital. Derudover er dem, der drager fordel af den kulturelle kapital i feltet, interesserede i at bevare/opretholde dens værdi, således at den ikke bliver et 'hvermandseje'. I det øjeblik dele af den kulturelle kapital bliver alment kendt, må dem indenfor feltet omdefinere og lægge nye betydninger i den kulturelle kapital, således at de opretholder afstanden til den 'brede befolkning'.

Indenfor murerne på uddannelsesinstitutionerne formes menneskers habitus på en sådan måde, at de bliver disponeret til at erkende og genkende den verden den kulturelle kapital virker i, som værende legitim. Dette betyder, at enhver pædagogisk handling kan betragtes som en symbolsk voldshandling, i og med at eleven er nødt til at erkende at nogle betydninger og kundskaber er mere legitime end andre. Alle er udsat for den symbolske vold, men de elever der ikke er i stand til, at opnå denne erkendelse om de herskende præmisser har problemer. De forstår måske ikke hvorfor de ikke slår til i uddannelsessystemet; på trods af flid og aktiv deltagelse får de alligevel dårlige karakterer.

Uddannelsessystemets eksamener og karaktergivning forvandler social selektion til en akademisk selektion. Den, som bliver udvalgt (får gode karakterer), bliver det på grund af de magtforhold der hersker. Denne udvælgelse ser tilsyneladende kun ud til at være afhængig af individets studiemæssige funktioner, men dette er en misfortolkning af de virkelige forhold, hvilket bevirker, at de virkelige magtforhold tilsløres og derved bidrager til at opretholde dem.

Thomas Ziehe

Vi vil i det følgende diskutere nogle af Thomas Ziehes overvejelser omkring den kulturelle modernisering med udgangspunkt i hans begreb om kulturel frisættelse. Gennem aspekter og begreber om ambivalens, mulighedshorisont og tendenser i moderniteten kommer vi frem til forskellige reaktionsformer på den kulturelle moderniserings ambivalens, som kan hjælpe os til at forstå vores mønsterbrydere.

Thomas Ziehe har været professor i pædagogik ved universitetet i Frankfurt, men blev allerede kendt i pædagogiske kredse med sin afhandling "Pubertät und Narzissmus" fra 1975. Den dannede udgangspunkt for mange analyser af ungdomskulturer, og den førte til, at mange ungdomsproblemer blev forklaret ud fra narcissismeteorien, som Ziehe imidlertid har lagt på hylden i hans senere bøger. Vi tager udgangspunkt i de to bøger "Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser" (1983) og "Ambivalenser og mangfoldighed" (1989) for derigennem at komme til en forståelse af hans centrale begreber.

Kulturel frisættelse

Det som Thomas Ziehe beskæftiger sig med i sine analyser er ikke modernisering i bred samfundsmæssig forstand, men derimod på det kulturelle plan. Hermed menes blandt andet moderniseringens påvirkning af individets livsformer, meningsdannelse og fortolkninger af tilværelsen. Han ser så at sige på de indre subjektive ændringer, som moderniteten har medført for det enkelte individ. Ziehe finder det relevant at fokusere på denne del af moderniteten, eftersom det kulturelle aspekt har fået større og større betydning i forståelsen af samfundets modernisering.

Det er ikke decideret empirisk arbejde med systematiske analyser og spørgeskemaer, der præger Ziehes videnskabelige arbejde, men snarere en iagttagelse og undren over fænomener i hverdagen. Når han inddrager eksempler fra hverdagslivet, er det derfor ikke for at påvise rigtigheden af sine teorier, men derimod et forsøg på at sandsynliggøre og konkretisere. Samtidig er det vigtigt at holde sig for øje, at Ziehe koncentrerer sig om modernitetens påvirkninger på et bevidsthedsniveau med de potentielle muligheder det har skabt.

Ziehe mener, det er vigtigt at skelne analytisk mellem det potentielt positive i henholdsvis den samfundsmæssige- og den kulturelle modernisering, da det ikke nødvendigvis er de samme problemer, der gør sig gældende i disse to dele af moderniteten. For eksempel er den kulturelle modernisering ikke kun en tingsliggørelsesproces, som det teknologiske fremskridt blandt andet har ført med sig, men også et brud med den traditionelle livsform. Dette brud er ifølge Ziehe afstedkommet af en *samfundsmæssiggørelse af samfundet*, hvor livsområderne er blevet forandret fra at være tilpasset det kapitalistiske system i en funktionel forstand, til at være decideret formmæssigt identisk. Tidligere i moderniteten var livsområderne påvirket af kapitale kræfter, men ikke i en sådan grad, at selve strukturen i individets hverdag ændredes. Det er for eksempel først siden tresserne, at områder indenfor familie, fritid og seksualitet er begyndt at ændre sig.¹⁰⁸Ziehe udtrykker det således: "*Samfundsmæssiggørelsen af samfundet griber med sin dynamik ikke blot ind i den synlige realitet, men også ind i det samfundsmæssige udbud af meningstydninger og symboler, såvel som i menneskets psykiske realitet. Den er en kolonisering af de indre rum i samfundet, som går helt ind i de enkelte subjekter.*"¹⁰⁹

For at forklare hvorfor den kulturelle modernisering har haltet bagefter den samfundsmæssige, udsætter Ziehe hverdagslivet for en nøjere undersøgelse. Der er i realiteten tale om tre *virkelighedsniveauer* med hver deres logik og udviklingsdynamik, selvom de i det daglige

¹⁰⁸ Thomas Ziehe: *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*, p. 26-27

¹⁰⁹ Thomas Ziehe: *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*, p. 26

betragtes som én enhed. Der er tale om niveauerne omhandlende samfundets objektive livsbetingelser, den samfundsmæssige symbolik, samt menneskets subjektive indre struktur.

Ud fra denne tredeling findes der således forskellige svar på, hvad konsekvenserne af de samfundsmæssige forandringer er, alt afhængig hvilket niveau der refereres til. Man kan dels spørge, på hvilken måde de objektive livsbetingelser har ændret sig; på hvilken måde de typiske tydingen af dette samfund har ændret sig; eller i hvor høj grad den subjektive struktur selv er blevet omfattet af de samfundsmæssige forandringer.¹¹⁰

Det har altså i høj grad betydning, på hvilken måde man ser tingene, og hvordan man stiller spørgsmålene. Meget afhænger af hvilken kontekst, man beskæftiger sig med, eftersom de har hver deres logik og udviklingsdynamik. Det er indenfor det sidste niveau om menneskets subjektive indre struktur, Ziehe gør sine betragtninger.

Samfundsmæssiggørelsen af individets livsformer har ifølge Ziehe resulteret i en *kulturel frisættelse*. Med det mener Ziehe dog ikke, at individet er blevet friere i bogstaveligste forstand, forstået på den måde at det er frigjort fra alle besnærende bånd og derved kan gøre lige hvad det vil. Frisættelsen består derimod i, at der er sket en udvidelse af individets forestillinger og forventninger omkring valg af livsstil, uden at det nødvendigvis kan opnås i det virkelige liv. Mulighederne er så at sige blevet udvidet på et bevidsthedsplan, hvor det tidligere ikke var muligt at forestille sig andre livsbaner, end den man nu engang var opvokset i. Men trods denne udvidelse er der altså ingen garanti for, at det kan overføres til hverdagslivet. På mange måder skal den kulturelle frisættelse derfor ikke kun ses som noget positivt, eftersom der reelt ikke er tale om at udfoldelsesmulighederne har ændret sig. Som det senere vil fremgå, skaber det snarere et øget ansvar hos det enkelte individ, der samtidig bliver frustreret over den tilsyneladende fiktive valgfrihed.

Den kulturelle frisættelse må derfor på mange måder betegnes som ambivalent, eftersom den både indeholder chancer og trusler for individet. På den ene side bærer individet på en længsel og et samfundsmæssigt krav om subjektivering, og på den anden side ligger visheden om at det ikke kan lade sig gøre i virkeligheden. Med subjektivering menes, at det enkelte subjekt tillægger samværet med og forholdet til andre højst og i det hele taget søger at emotionalisere alle livssituationer. Den kulturelle frisættelse indeholder altså dels mulighed for reel frihed i søgningen efter nye livsstile, men udgør samtidig en trussel, der kan medføre søgebevægelser, der sigter mod at lukke af for den mangfoldighed, som frisættelsen har skabt. Disse søgebevægelser kommer vi til senere.

¹¹⁰ Thomas Ziehe: *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*, p. 29-30

Mulighedshorisont

Selvom vi har nævnt, at den kulturelle frisættelse ikke er frigørende på et samfundsmæssigt niveau, så medfører den nogle forandringer i vores bevidsthed, hvilket Ziehe tolker som en åbning af nye mulighedshorisonter. Kulturelt set bliver der åbnet for en mangfoldighed af handlemuligheder, der imidlertid tvinger individet til selv at fortolke mulighederne ud fra sin egen kontekst. Det er ikke sådan, at ens muligheder udvider sig fra den ene dag til den anden, men efterhånden som individet bliver konfronteret med andre livsstile i sin omgangskreds eller gennem medierne. I den forbindelse fremhæver Ziehe den udvidede mulighedshorisont ud fra tre tendenser, der “...danner en baggrundsviden, som er nærværende, og som udgør den horisont, inden for hvilken selv børnene og de unge må fastlægge mønsteret for deres verdens- og selvopfattelse.”¹¹¹

Refleksivitet

Børn og unge får stillet en uhyre mængde viden til rådighed gennem medierne, der tilbyder billeder, meninger og holdninger, som den unge frit kan og skal forholde sig til. Dette bevirker, at unge i dag har en enorm viden om alle mulige ting. Der er tale om en øget sekundær erfaring blandt ungdommen, hvilket indebærer at stort set al den viden, unge i dag besidder, ikke er opnået gennem egne primære erfaringer. De unge ved nærmest alt, før de reelt har prøvet det, og i de tilfælde hvor denne uprøvede viden ikke slår til i praksis, fyldes den unge med frygt for ikke at kunne leve op til en samfundsskabt forventning om at alt lader sig forme.

Formbarhed

Med den kulturelle frisættelse er der åbnet op for, at et stigende antal livsområder kan problematiseres og tematiseres. Dette indebærer på den ene side en befrielse fra ens herkomst og den traderede kultur, og på den anden side opstår en vished om, at personlighedsstrukturen kan formes i det uendelige. Der ligger endvidere et udpræget præstationspres i den nye mulighedshorisont, hvor man hele tiden skal retfærdiggøre sine handlinger, idet det er op til én selv, hvordan man tager vare på sit eget liv.

Individualisering

Gennem frigørelsen fra de traditionelle sociale tolkningsmønstre er afstanden mellem den enkelte og de sociale fællesskaber øget. Herkomsten og ens biografiske historie danner ikke i

¹¹¹ Thomas Ziehe: *Ambivalenser og mangfoldighed*, p. 15

samme grad udgangspunkt for den nutidige og fremtidige levevis, hvilket indebærer at det enkelte individ selv må afgøre, hvilken levevej det vil gå. Den sociale position udfyldes gennem egne kulturelle erfaringer, hvorfor det kulturelle tilhørsforhold således er vigtigere end den sociale ballast: *"...det spiller i dag en stadig mindre rolle, hvorfra man kommer i forhold til, hvor man skal hen."*¹¹²

De tre dimensioner udgør som sagt den nye mulighedshorisont, og omhandler alle en øget grad af subjektivering. Denne udvidelse af mulighedshorisonten kan føre til skabelse af fornyende og ikke-angstprægede livsformer, men det kan også føre til at subjektet opfatter det som et krav om subjektivering, eftersom man selv har ansvaret for at skabe sin egen livsstil. I det hele taget har den kulturelle modernisering skabt et øget ansvar hos den enkelte for egen succes, men samtidig også for egen fiasko. Dette øgede ansvar skaber ulighed, eftersom subjekterne bliver delt i to typer: dem, der kan klare ambivalensen, og dem, der må give op over for den.

Med den kulturelle modernisering er der altså skabt et kulturelt spillerum, men samtidig en øget bevidsthed om, at der ikke findes nogen fast grund, som man kan forholde sig til, eftersom traditionen er ødelagt og herkomsten har mistet sin betydning. Dette skaber et kontingensproblem, hvor det trods mangfoldigheden af muligheder og en øget vidensmængde ikke skaber større sikkerhed men snarere frustration og angst. Når Ziehe taler om det nye i de kulturelle forandringer, hentyder han netop til, at mulighedshorisonten udviklingslogisk har været under forberedelse længe, men først nu er blevet dynamisk uundgåelig: *"Det 'nye' er ikke, at det 'meningsproblem', man kan finde i dagligdagen, er blevet påtrængende. Det nye er derimod, at de hidtidige svar på dette næsten klassiske problem radikalt har mistet deres værdi - uden at der har vist sig pålidelige alternativer til de tidligere svar. Nyt er det endvidere, at et sådant tænkeligt svar på meningsproblemet nu må kunne gøre sig gældende inden for den mulighedshorisont, som udgøres af refleksiviteten, evnen til at formes og individualiseringen."*¹¹³

Overordnet medfører moderniteten, at det unge individ skal være psykisk stærkt, være bevidst om sin identitet og et sikkert fravalg af, hvem det ikke vil være for ikke at blive forvirret. Der er mange unge, der i dag ikke kan klare alle de muligheder, moderniteten har stillet på benene for dem. De kan slet ikke klare, at alle mulighederne ligger for deres fødder, og at der ikke er andre end dem selv, der kan beslutte, hvilke muligheder de skal vælge.

Hvad der før i tiden blev betragtet som sikre holdepunkter i dannelsen af identitet, er nu blevet udhulet. Dette kan skabe desillusion og frustration hos individet, og på den måde er

¹¹² Thomas Ziehe: *Ideologi. Ungdommen og den kulturelle modernisering*, p. 21

¹¹³ Thomas Ziehe: *Ambivalenser og mangfoldighed*, p. 16

kontingensproblemet - det at intet er sikkert, og at der ikke er nogen faste holdepunkter i valget af muligheder - er en af de mest tungtvejende konsekvenser af moderniteten.

Kulturelle orienteringsforsøg

I kølvandet på dette kontingensproblem, mener Ziehe, at der opstår forskellige reaktionsformer, der hver især forsøger at udholde kontingensen. De kulturelle orienteringsforsøg drejer sig om kulturelle rammesøgende ungdomsbevægelser, der leder efter nye livsformer som følge af kontingensproblemet og den nye mulighedshorizont. Orienteringsforsøgene skal ikke ses som, at de unge bevidst har affundet sig med modernitetens kompleksitet, men snarere som et billede på, at de ikke magter det grænseløse valg af identitetstilbud og således flakker rundt i en søgen efter et fast ståsted. De søger heller ikke at overvinde og neutralisere modernitetens negative konsekvenser, men derimod at udholde moderniteten, og måske endda gøre den produktiv.

Subjektivering

Subjektiveringen udtrykker en længsel efter nærhed og frygt for samfundets 'kulde'. Usikkerheden i kontingensproblemet søges kompenseret gennem intime relationer til familie og venner. Der er ikke tale om en virkelighedsflugt, eller for den sags skyld en flugt fra det moderne, men derimod det faktum at grænsen mellem privat -og offentligt liv er blevet mere flydende, og man derfor søger at holde fast i det nære i livet for at klare usikkerheden. Dette kommer blandt andet til udtryk gennem forskellige ekspressive udfoldelser, såsom diverse former for dans og teater, men også mere terapiorienterede og psykologiserende former bliver taget i anvendelse. Subjektiveringen holder sig indenfor den nye mulighedshorizont, eftersom der eksisterer en underliggende opfattelse af, at ens liv kan ændres til noget bedre. Selvfølelsen er det vigtigste gyldighedskriterium og på mange måder den eneste sikre tillidsbasis. Man sætter spørgsmålstegn ved, hvordan man føler netop nu og reflekterer således hele tiden til sig selv og sit følelsesliv.

Ontologisering

I det andet orienteringsforsøg er det ikke længere nærheden, men sikkerheden, der jages. Man søger så at sige en fast grund i forhold til kontingensen. Der er på en måde tale om en førmoderne længsel, idet man søger at genskabe 'fortryllelsen' i det traderede samfund. Dette ses blandt andet ved den form for fundamentalisme, der søger en arkaisk tilværelse på landet, og således lægger meget symbolsk værdi i at leve primitivt og 'umoderne'. Men denne søgen tilbage til 'rødderne' er netop moderne i den forstand, at man på denne måde bevidst påtager

sig en livsstil til forskel fra de virkelig traditionelle mennesker, der ikke var bevidst om det. At man er bevidst om, at der findes utallige muligheder og vælger ud fra dette er jo præcis, hvad der kendetegner det moderne. På den måde tager ontologiseringen også udgangspunkt i mulighedshorisonten. Det handler ikke om følelser, som under subjektivering, men derimod om troen som det altoverskyggende gyldighedskriterium. Man frygter ikke 'kulden', men tabet af mening.

Potensering

Dette orienteringsforsøg er en stik modsat retning af ontologisering, og den både overskrider og radikaliserer subjektiveringen. Med potensering hentydes til den kunstige måde, de forskellige dele af livet bliver fyldt med mening. Her søges hverken nærhed eller sikkerhed, men derimod intensitet i alle livets former. Det moderne skal drives videre, tilspidses og radikaliseres. Der er på mange måder tale om en hypermoderne tendens, der lægger stor vægt på æstetiske og semiotiske udtryk. Det æstetiske beror ikke på følelser eller tro, men derimod på formen, personligheden og den enkelte kunstners stil. Der er ikke noget sikkerhedsnet, hvilket heller ikke tilsigtes. Derimod skal tomheden og kedsomheden bekæmpes med alle midler. Man tager alle mulige stilarter op fra vidt forskellige epoker og kombinerer dem på kryds og tværs.

Disse kulturelle orienteringsforsøg er som sagt Ziehes bud på nogle konsekvenser af modernitetens ændrede mulighedshorisont. De er et forsøg på at udholde kontingensproblemet, klare ambivalenserne og mangfoldigheden af livsstilsmuligheder.

Opsamling

På baggrund af præsentationen af Bourdieus og Ziehes teorier, vil vi i det følgende belyse hvordan de kan supplere hinanden i en teoretisk analyse af vores interviewpersoner. Ziehes teori om mulighedshorisonten anvender vi til at forklare, hvilke valg mønsterbryderne *selv* oplever som mulige. I forlængelse af dette mener vi, at vi med Bourdieus habitusbegreb kan forklare nogle af omstændighederne ved de valg, som vores mønsterbrydere har truffet ud fra denne mulighedshorisont. Han kan endvidere være med til at belyse, hvorfor mulighedshorisonten varierer fra person til person og kan med teorien om habitus og habitustræghed belyse, hvorfor det kan være vanskeligt og tidskrævende at tilpasse sig nye livsbetingelser.

Bourdieu og Ziehe arbejder på to forskellige planer, men vi mener, at det er med til at skabe en større forståelse af mønsterbryderne, og vi oplever det derfor ikke som et problem, at Ziehe

beskriver en kulturel frisættelse, og Bourdieu faktisk beskriver det modsatte, fordi de med hver deres teori kan være med til at belyse forskellige aspekter ved mønsterbruddene.

5. TEORETISK ANALYSE

Indledning

Vi har indtil nu analyseret empirien på to niveauer, hvor vi har tolket mønsterbruddet ud fra både interviewpersonernes og vores forståelse. Vi vil i dette kapitel analysere mønsterbruddene på et teoretisk niveau, hvor vi med udgangspunkt i den opdeling vi foretog i opsamlingen af analyserne, kobler empirien med Bourdieus og Ziehes teoretiske begreber. Dette medfører, at vi til forskel fra de to foregående tolkningsniveauer ikke arbejder hen imod fire selvstændige analyser, men netop tager udgangspunkt i den tidligere nævnte opdeling.

Vi inddeler således de fire piger efter graden af kulturel kapital i familien, og dermed også måden hvorpå de har brudt det uddannelsesmæssige mønster. Gitte og Pernille kommer begge fra familier, der efter vores opfattelse er karakteriseret ved, at den kulturelle kapital er af en sådan grad, at den opfylder det, der forudsættes i folkeskolen. Ulla og Lisbeth derimod har ikke haft samme grad af kulturel kapital i familien, og har derfor brudt på andre præmisser.

Det er i denne sammenhæng vigtigt at præcisere, at den form for kulturel kapital vi i det følgende beskæftiger os med, er den kulturelle kapital der er herskende i uddannelsesfeltet. Vi undersøger således ikke hvilken form for kulturel kapital, der er tale om i de respektive familier, men tager udgangspunkt i den kulturelle kapital, der forudsættes i uddannelsessystemet, fordi vi her mener at kunne finde nogle af forklaringerne på vores interviewpersoners mønsterbrud.

Den kulturelle kapital, der historisk set har fået status af at være legitim i uddannelsessystemet, mener vi hænger sammen med de middelklasseværdier, som vi tidligere i projektet har hævdet at skolen bygger på. Vi mener, at uddannelsessystemet afspejler det omkringliggende samfund og at den kulturelle kapital, der hersker i uddannelsessystemet dermed er adækvat med den form for kulturel kapital, der generelt i samfundet opfattes som værdifuld. Det vil med andre ord sige, at den socialt stærkeste gruppe i samfundet definerer den herskende kulturelle kapital, der samtidig er den, der gør sig gældende i uddannelsessystemet. Vi mener, at den gruppe, der har magt til at definere den almen accepterede kulturelle kapital i samfundet er, hvad man i marxistisk terminologi ville kalde middelklassen, og dermed kan man tale om, at den kulturelle kapital, der historisk har tilkæmpet sig magten i uddannelsessystemet, bygger på middelklasseværdier - uden dermed at sætte lighedstegn mellem de to begreber.

Når vi taler om *graden* af kulturel kapital skal det forstås i forhold til den grad af kulturel kapital, der forudsættes i uddannelsessystemet. Eksempelvis er det vigtigt at pointere, at når vi siger, der har været tale om en lav grad af kulturel kapital hos Ulla og Lisbeth, er det ikke ensbetydende med, at der slet ikke eksisterer en form for kulturel kapital. Ligeledes mener vi

også, at det er væsentligt at diskutere den kulturelle kapital, der har været til stede i Gitte og Pernilles familier. Selvom de ikke har været blandt den kulturelle elite og ikke har været med til at sætte dagsordenen indenfor deres respektive felter, har de haft tilstrækkelig kapital i forhold til at imødekomme uddannelsessystemets krav. Når vi i dette kapitel skriver, at familierne besidder en høj grad af kulturel kapital, mener vi derfor ikke, at de har besiddet 'den højeste grad' af den kulturelle kapital - hvis man da kan tale om en sådan - men at graden af kulturel kapital i familierne har været afgørende for, at Gitte og Pernille har klaret sig godt i skolen og generelt har haft nemt ved at indordne sig uddannelsessystemets præmisser.

Pernille og Gitte

Den ene gruppe af mønsterbrydere udgøres som nævnt af Pernille og Gitte, i hvis familier der har været en høj grad af kulturel kapital. Det kan blandt andet ses ved, at der har været en udpræget interesse for litteratur og tilegnelse af viden, men også i forhold til den mere generelle opdragelse. I Pernilles hjem har det specielt været faderen der har været fagligt interesseret og blandt andet via 'globusleg' har han videregivet sin interesse til Pernille. Gitte beskriver selv sine forældre som kulturelt interesserede, og deres interesse har bestemt også påvirket opdragelsen af Gitte. Gitte har blandt andet været medlem af Gyldendals børnebogklub og har i nogle år gået på musikskole. Dette er interesser, der ikke kan siges at stamme fra Gitte selv, men snarere skal forstås som et udtryk for, at hendes forældres ønskede at tilbyde hende nogle kundskaber som de selv vægter.

I det hele taget har der i begge hjem været en vægtning af og interesse for 'kulturelle anliggender', og der er ligeledes blevet lagt vægt på en alsidig anvendelse af sproget. Eksempelvis blev der i Gittes familie lagt vægt på, at hun kunne argumentere for sig. Sproget er således ikke kun blevet opfattet som et værktøj til brug i den daglige kommunikation, men også som en måde hvorpå meninger og holdninger kunne udtrykkes på, eksempelvis i forbindelse med argumentationer.

Tilegnelse og håndtering af det praktiske- og symbolske mesterskab

Vi mener, at den grad af kulturel kapital, der karakteriserer Gittes og Pernilles familier er medvirkende årsag til, at de har været i stand til at afkode skolens præmisser og derved leve op til de krav der fra skolens side stilles til eleverne. Dette forhold mener vi at kunne præcisere ved at inddrage Bourdieus teori om praktisk og symbolsk mesterskab.

Som tidligere beskrevet i projektet, er elevens beherskelse af det praktiske mesterskab afgørende for, hvordan det symbolske mesterskab kan indlæres. Vi mener, at Gitte og Pernille har haft gode forudsætninger for at tilegne sig det symbolske mesterskab, idet de som konsekvens af deres kulturelle kapital har mestret netop dét praktiske mesterskab, der

Pernille implicit den symbolske vold, hun som studerende er underlagt. Hun giver udtryk for, at der på universitetet hersker et andet verdensbillede, som ikke er identisk med det hun er opdraget med. I og med at Pernille mener, at det er vigtigt ikke at miste forbindelsen mellem de to verdener, stiller hun sig kritisk overfor den symbolske vold, idet hun ikke accepterer det akademiske verdensbillede som det sande og mest rigtige. På trods af at hun er klar over eksistensen af den symbolske vold, er hun alligevel underlagt den. Det at hun tager en uddannelse er udtryk for at hun har underlagt sig den symbolske vold, der hersker på den uddannelsesinstitution hun befinder sig på. Det vil med andre ord sige, at for at tage en uddannelse må man til en hvis grad underlægge sig den symbolske vold, for overhovedet at kunne indgå i uddannelsessystemet.

Pernille føler sig ikke som en naturlig del af den akademiske verden og udtrykker dermed det forhold, at hendes habitus ikke udelukkende er disponeret til den akademiske verden. Dette tolker vi som et udtryk for habitus' træghed. Pernille kan ikke ændre sin habitus så radikalt, at den udelukkende er akademisk disponeret. De akademiske dispositioner vil altid være en 'videre konstruktion' på hendes gamle habitus.

Mulighedshorisonten og generationsperspektivet

Jævnfør afsnittene ovenfor mener vi, at selvom begge piger har haft visse vanskeligheder, har den kulturelle kapital i deres familier haft stor betydning for deres brud, da de i kraft af familien har været i stand til at honorere kravene i uddannelsessystemet. Vi mener, at man med Ziehes teori om mulighedshorisonter kan komme til en større forståelse af Gittes og Pernilles mønsterbrud. Vi mener, at det for begge piger gælder, at det at tage en længere videregående uddannelse hele tiden har ligget indefor deres mulighedshorisont. Gitte har ikke oplevet det som andet end naturligt at hun skulle på universitetet og Pernille var også sporet ind på denne uddannelsesbane. Man kan således tale om, at deres mulighedshorisont ikke har ændret sig markant i løbet af hendes uddannelsesforløb, idet universitetet hele tiden har ligget som en åben mulighed for dem. De adskiller sig begge fra deres forældre ved at tage en længere videregående uddannelse, men forudsætningen for deres brud er den kulturelle kapital, der har ligget i familien. Vi kunne derfor drage den slutning, at hvis deres forældre havde haft de samme muligheder som dem, havde de måske også taget en længere videregående uddannelse. Vi kunne således forestille os, at det ligeledes havde ligget indenfor forældrenes mulighedshorisont, men at de daværende samfundsforhold gjorde, at mulighederne ikke reelt var mulige at udleve.

Ulla og Lisbeth

Vi har tidligere nævnt, at vi grupperer Ulla og Lisbeth sammen, fordi vi har vurderet, at deres familier ikke har haft den grad af kulturel kapital, der forudsættes i skolen. Vi mener, at graden af kulturel kapital i barndomshjemmene betyder, at deres mønsterbrud må forklares ud fra andre faktorer end dem, der har gjort sig gældende for Gitte og Pernille. Det vil sige, at vi ikke kan forklare Ullas og Lisbeths mønsterbrud med, at de via deres opdragelse i familien har fået inkorporeret en grad af kulturel kapital i deres habitus, der har gjort dem i stand til at håndtere de middelklasseværdier, der eksisterer i skolen.

Hos Lisbeth har den lave grad af kulturel kapital haft den konsekvens, at hun ikke har haft forudsætning for at håndtere det praktiske mesterskab, der forudsættes i skolen, hvilket har skabt vanskeligheder for hende. Eksempelvis giver Lisbeths beskrivelse af sin skolegang indtryk af, at hun har følt folkeskolen kedsommelig, hvilket vi har tolket som et udtryk for, at hun faktisk havde svært ved at indgå på skolernes præmisser. Dette forhold kan fortælle noget om, at hendes habitus ikke har været disponeret til, at hun har kunnet modtage og forstå det symbolske mesterskab. At Lisbeth oplever undervisningen som kedelig kan hænge sammen med, at hun ikke besidder det praktiske mesterskab, og derfor har svært ved at tilegne sig det symbolske mesterskab. Når graden af kulturel kapital i hjemmet har indflydelse på dette forhold, skyldes det at den kulturelle kapital inkorporeres i habitus og derved er med til at udvikle de praktiske mesterskaber.

Ulla og Lisbeth har ikke haft en tilstrækkelig grad af kulturel kapital i familien, så når vi i det følgende skal forsøge at belyse, hvilke faktorer der har gjort sig gældende ved Ullas og Lisbeths mønsterbrud, vil vi derfor beskrive, hvordan de har tilegnet sig kulturel kapital udenfor familien, og derefter belyse hvordan deres mulighedshorisont er blevet ændret.

Tilegnelse af kulturelle kapital udenfor familien

For både Ulla og Lisbeth gælder det, at de i løbet af deres opvækst og uddannelsesforløb kommer i kontakt med nogle, for dem, betydningsfulde mennesker, der indirekte kommer til at præge deres kulturelle kapital. Ulla i form af en god veninde, og dennes familie, og Lisbeth gennem en kæreste, der er ingeniør. Mødet med disse personer medfører dels, at de begynder at reflektere over deres egen livssituation, men også at de tilegner sig kulturel kapital i samværet med og via disse personer. Dette gør sig især gældende for Ulla i forhold til veninden, der i høj grad har været medvirkende årsag til, at Ulla har valgt nogle andre veje, end dem der ellers har været tradition for i hendes familie. Lisbeths beskrivelse af kæresten er ikke helt så tydelig, men hun fortæller, at han har været medvirkende årsag til at hun har fået øjnene op for de muligheder hun har haft. Veninden og kæresten har virket som katalysatorer for henholdsvis Ulla og Lisbeth, men vi er af den opfattelse, at det også har haft betydning, at de

eksempelvis på HF har mødt personer fra uddannelsesorienterede miljøer. Ulla har for eksempel været politisk aktiv, og har der igennem tilegnet sig værdier hun senere i uddannelsessystemet har kunnet anvende. Det er altså ikke kun veninden og kæresten, der har haft betydning, men også de miljøer pigerne færdes i.

For begge piger gælder altså, at de søger ind i en ny uddannelsesverden og realiserer en ny uddannelsesmulighed, men for at indgå i disse nye felter, er det nødvendigt at de kan tilegne sig og forstå feltets 'spilleregler'. Samtidig med at de tilegner sig disse værdier bliver deres habitus påvirket. Forandringen af habitus er imidlertid også en nødvendighed for, at de kan håndtere disse nye 'spilleregler'. Sideløbende med denne proces ændres mulighedshorisonten, således at Ulla og Lisbeth bliver bevidste om, at der er andre muligheder end dem, der traditionelt set eksisterer i familien. Gennem Ullas udvikling har hendes mulighedshorisont således ændret sig, så det at tage HF og senere universitetet har åbnet sig som en reel mulighed for hende. Det samme gør sig gældende for Lisbeth, der gennem sit uddannelsesforløb og personlige udvikling ændrer sin mulighedshorisont, så universitetet bliver overvejet som en reel mulighed. Gennem forskellige orienteringer og personrelationer har de således begge opnået en mulighedshorisont, der ikke var synlig for dem tidligere.

Kulturel orientering

Både Ullas og Lisbeths vej til universitetet er karakteriseret ved, at de har 'afprøvet' en anden uddannelse. Ulla tager et år på EFG handel og kontor, mens Lisbeth går på EFG levnedsmiddel. Det er vores opfattelse, at abstraktionsniveau på EFG ikke er så højt, hvilket kan være medvirkende årsag til, at især Lisbeth oplever en faglig stærk periode og dermed også en faglig sikkerhed. Vi føler os fristet til at tolke disse 'afprøvninger' således, at Ulla og Lisbeth har været ude i en form for kulturelt orienteringsforsøg, hvor de nærmest har fulgt den 'sikre' vej, eller i hvert fald den vej, der umiddelbart lå dem nærmest - i familiens 'fodspor'. Ulla begyndte på EFG ligesom mange af hendes fætre og kusiner, og Lisbeth startede på EFG-levnedsmiddel, hvilket ikke lå langt fra moderens beskæftigelse som slagtermedarbejder. Vi tolker disse uddannelsesvalg som tegn på en ontologisk sikkerhedssøgen, hvilket dog ikke skal ses som en bevidst handling i den forstand, at de påbegynder denne sikre levevej som en konsekvens af kontingensproblemet - ambivalensen i mangfoldigheden af muligheder. De vælger denne uddannelsesvej, fordi det var den eneste mulighed, der var indeholdt i deres mulighedshorisont på daværende tidspunkt.

Udover den ontologiske sikkerhedssøgen, mener vi, at en mulig tolkning kunne være, at nogle af Ullas og Lisbeths orienteringer også kan forklares ud fra det kulturelle orienteringsforsøg subjektivering, i den forstand at dette orienteringsforsøg rummer en tro på, at forholdene kan ændres, og at individet selv kan være med til at forme sit eget liv. Undervejs i deres

uddannelsesforløb stopper begge piger op og fornemmer, at de er utilfredse og ikke føler tilstrækkelig interesse med det, de er i gang med, og de reflekterer således over deres aktuelle livssituation. Lisbeth giver for eksempel klart udtryk for, at hun som færdiguddannet laborant ikke finder sin beskæftigelse meningsfuld, og derfor begynder at overveje andre muligheder. Ved at stille spørgsmålstejn til deres livssituation har de samtidig givet udtryk for, at de tror på, de kan forme deres eget liv. For begge piger bliver konsekvensen af subjektivering, at de stopper med deres respektive uddannelser og job, til fordel for en beskæftigelse de fornemmer kan give dem en større personlig tilfredsstillelse.

Den ændrede mulighedshorizont

Ulla er blevet bevidst om formbarheden af sit eget liv, men det har alligevel været svært at bryde normerne, så længe hun boede hjemme hos familien. Hun følte, at hun blev begrænset i sine muligheder, og derfor var den geografiske afstandtagen en nødvendighed for at realisere de nye muligheder. Ulla giver klart udtryk for, at hun ikke har ønsket, at hendes familie skulle forstyrre hendes valg i perioden lige efter, at hun er flyttet til Fyn for at læse HF. Denne periode kan karakteriseres ved, at Ullas habitus bliver påvirket af de valg hun har truffet. Når Ulla føler sig let påvirkelig og er svag overfor forstyrrelse fra sine forældre, skyldes det, at forandring af habitus er træg og altid vil ske over en længere periode. Hendes nye situation har ikke 'aflejret' sig som en naturlig del af hendes habitus, og derfor er hun ikke så sikker på sin egen identitet, at hun kan magte, at der sættes spørgsmålstejn ved den. Vi skal imidlertid ikke glemme, at hendes habitus altid vil afspejle hendes oprindelse og at en forandring aldrig vil være en fundamental forandring.

For Lisbeth og Ulla gælder det, at de langsomt gennem deres uddannelsesvej og personlige udvikling øger deres kulturelle kapital. Den højere grad af kulturel kapital de har tilegnet sig medfører, at deres mulighedshorizont ændres og, at de på grund af den kulturelle kapital også har forudsætningen for at afprøve mulighederne. Vi mener, at den kulturelle kapital i denne forbindelse har to funktioner, dels er den med til, at Ulla og Lisbeth kan fokusere på andre muligheder, og dels er den kulturelle kapital en forudsætning for at mulighederne reelt kan føres ud i livet. Ulla og Lisbeth har ikke haft den kulturelle kapital hjemmefra, og de har derfor været nødt til at opsøge den andetsteds. Gennem deres efterhånden udvidede mulighedshorizont er der blevet åbnet op for, at de har kunnet orientere sig uden for familien, og ad den vej øge den kulturelle kapital, der forudsættes i uddannelsessystemet.

Afrunding

På baggrund af ovenstående analyse af vores interviewpersoners mønsterbrud kan vi opsamlende sige, at disponeringen af habitus, og dermed graden af kulturel kapital, er

afgørende for hvilke uddannelser, der ligger indenfor individets mulighedshorisont og ligeledes for, hvordan individet formår at udnytte sine uddannelsesmuligheder.

Grundstenene til habitus bliver lagt i familien, der dermed får afgørende betydning for, hvordan man klarer sig i uddannelsessystemet. Det er således oplagt at personer der, som Pernille og Gitte, kommer fra hjem med en høj grad af den rette kulturel kapital har nemt ved at imødekomme uddannelsessystemets krav og præmisser og at de har derfor en længere videregående uddannelse indenfor deres mulighedshorisont. For personer som Ulla og Lisbeth, der ikke har haft samme grad af kulturel kapital i deres hjem, tager bruddet en helt anden form. De ændrer gradvist deres mulighedshorisont i takt med erhvervelsen af kulturel kapital. Ændringen af mulighedshorisont og graden af kulturel kapital er en langsommelig proces på grund af habitus træghed. Denne træghed kommer blandt andet til udtryk i den følelse, som de fleste af vores interviewpersoner giver udtryk for - at de føler sig anderledes end dem, der kommer fra en akademisk baggrund.

Den sociale ulighed i rekrutteringen til de længere videregående uddannelser kan anskues udfra to synsvinkler. På den ene side tilgodeser uddannelsessystemet elever med en høj grad af kulturel kapital og får dermed en selekterende effekt. På den anden side virker habitus også som en selekterende mekanisme fra individets side, idet habitus sætter grænser for individets mulighedshorisont og dermed implicit er med til at afskære individet fra visse uddannelser, fordi det ikke selv oplever dem som reelle muligheder.

6. KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING

Konklusion

Vi har med dette projekt søgt at opnå en større forståelse af, hvilke faktorer der kan være årsag til, at nogle unge trods statistiske profetier og tager en længere videregående uddannelse, trods det, at der ikke i deres familier har været en tradition for at vælge en sådan uddannelsesvej. Vi har således valgt at tage udgangspunkt i fire mønsterbrydere, hvor vi igennem kvalitative interview har søgt at belyse, hvilke faktorer der har været årsag til, at de har kunne bryde med deres familiemæssige uddannelsestraditioner. Med den lidt utraditionelle vinkel på et længe kendt problem, håbede vi at komme frem til nogle ideer om, hvordan man kan gribe ulighedsproblematikken an.

Vi mener, at nogle af årsagerne til mønsterbruddene skal findes i det forhold, at forskellige uddannelsespolitiske tiltag på hver deres facon har skabt flere muligheder for det enkelte individ. Der er sket markante ændringer i udformningen af den danske folkeskole, hvor undervisningspligten er forøget, og man er gået bort fra den delte skole. Flexibiliteten i uddannelsessystemet er også øget. Eksempelvis har man med oprettelsen af HF skabt mulighed for, at unge, der har været ude af uddannelsessystemet i en periode og igen har brug for at indtræde i et uddannelsesforløb, også har haft muligheden. En anden relevant faktor er, at unge i dag ikke er afhængige af at skulle forsørge forældregenerationen, som det tidligere har været tilfældet for mange. Dette har alt andet lige medført, at de i stedet for at skulle forsørge familien har opnået en større frihed til at tage en længere uddannelse.

Til trods for, at disse uddannelsespolitiske tiltag har gjort sit til at fremme mønsterbrud, mener vi stadig, at familien har afgørende betydning for den unges valg af uddannelse. Vi kan på baggrund af projektet konkludere, at nogle væsentlige årsager til, at mønsterbryderne har kunne bryde med de uddannelsesmæssige traditioner, skal findes i den opdragelse og socialisation, de har gennemgået. Således mener vi, at den kulturelle kapital, som familierne har videregivet til deres børn, har haft stor betydning for, hvordan de har formået at leve op til uddannelsessystemets krav og tilpasse sig dets præmisser.

To af mønsterbryderne har ikke i samme grad som de andre, været parate til denne tilpasning, og de har derfor været nødt til at orientere sig udenfor for hjemmet, for at tilegne sig kulturel kapital, og her har der været personer, institutioner og andet, der har haft stor betydning for dem. Men på trods af, at de har været bundet af de normer og værdier, der har været i deres barndomshjem, har de alligevel haft mulighed for at forandre den uddannelsesvej, der ellers har været tradition for i deres familie. Refleksiviteten i det moderne samfund har gjort, at de har

troet på, at de havde andre muligheder end dem, der var afstukket for dem via deres herkomst. For at kunne realisere disse muligheder har det været en vigtig faktor for dem, at et fleksibelt uddannelsessystem har været tilstede. De har således begge på et 'senere' tidspunkt benyttet sig af HF som startskud til deres videre uddannelse.

Individets herkomst har ikke i samme grad som tidligere afgørende betydning for de uddannelsesmuligheder, der ligger for individet. Det vil sige, at man ikke arver sit erhverv i samme grad, som det har været tilfældet for tidligere generationer. Når familien alligevel har afgørende betydning for individets uddannelsesvalg, skal forklaringen findes i disponeringen af individets habitus, der sætter grænser for individets mulighedshorisonter, og som ligeledes er afgørende for, hvordan individet indgår i uddannelsessystemet.

Ovennævnte faktorer har været medvirkende til, at de fire personer vi har analyseret har kunne bryde med deres familiers uddannelsesmønstre, men fælles for alle fire mønsterbrydere gælder, at de har brudt på det eksisterende systems præmisser, og således har tilpasset sig uddannelsessystemet. Måden hvorpå de har tilpasset sig er forskellig, men fælles for dem alle er, at de har alle været nødt til at indordne sig på systemets præmisser og tillære sig de normer og værdier, som uddannelsessystemet bygger på.

Denne konklusion efterlader ikke mange visionære tanker og ideer til, hvordan man kommer uligheden til livs, idet mønsterbryderne bryder på systemets præmisser, og den kulturelle og sociale reproduktion fortsætter i bedste velgående. Som tidligere nævnt ville vi med dette projekt forsøge at gribe et længe kendt problem an med en lidt utraditionel indfaldsvinkel, fordi vi håbede på, at det måske kunne åbne op for nogle nye 'løsningsforslag'. Konklusionerne på vores projekt mener vi imidlertid ikke, at der er noget nyt og revolutionerende i, men det rykker ikke ved det forhold, at problemet stadig eksisterer, og at det derfor er relevant at beskæftige sig med.

Perspektivering

De uddannelsespolitiske tiltag gennem de sidste mange år har som tidligere nævnt skabt en formel lighed til uddannelse, men tiltagene har ikke kunnet ændre det faktum, at der fortsat ikke er reel lighed til uddannelse. I 60'erne og 70'erne var der en heftig debat om lighed til uddannelse, men i takt med, at der er skabt formel lighed til uddannelse, er debatten om den reelle lighed forstummet. Vi mener, at der er vigtigt at få debatten om reel lighed på dagsordenen igen, og vi vil i det følgende forsøge at komme med ideer til, hvordan man kan gribe ulighedsproblematikken an.

Vi mener, at det er et problem, at rekrutteringen til de længere videregående uddannelser er forbeholdt en snæver kreds af privilegerede, der er blevet 'belønnet' af systemet i kraft af deres

sociale baggrund. Derfor finder vi det relevant at overveje, hvordan man i fremtiden kan gøre det lettere for børn og unge at bryde familiens uddannelsesmønster. Vi er af den opfattelse, at sådanne forandringer kan diskuteres ud fra to indfaldsvinkler. På den ene side kan man søge at løse ulighedsproblemet ved at tilføje det eksisterende uddannelsessystem flere ressourcer, og på den anden side kan man mere visionært forestille sig et uddannelsessystem, der bygger på helt andre præmisser.

Med udgangspunkt i det eksisterende system, er det vores opfattelse, at det primært er indenfor folkeskolen, der skal sættes ind for at udbedre den sociale ligestilling. Vi mener nemlig, at det er i folkeskolen, at grundstenene bliver lagt for et fremtidigt mønsterbrud.

I den offentlige debat har der i forbindelse med undervisningen i folkeskolen længe været tale om undervisningsdifferentiering, men udgangspunktet for den seneste debat har sat fokus på, hvordan de bogligt stærkeste elever, som behersker middelklasseværdierne, kan få stimuleret deres evner, således at de ikke mister lysten til at tilegne sig viden på grund af manglende udfordringer i undervisningen. Vi mener imidlertid, at undervisningsdifferentiering også kan være udgangspunktet for at forandre forholdene for de elever, der har svært ved at klare kravene i skolen på grund af deres sociale baggrund. Mønsterbrydernes udgangspunkt er, at de ikke behersker middelklasseværdierne til fulde, og derfor har svært ved at leve op til skolens krav. Vi mener, at undervisningsdifferentiering ville kunne løse mange problemer for disse elever, idet man kunne afpasse undervisningsstoffet efter deres forudsætninger og erfaringsgrundlag.

Generelt når der tales om at forbedre forholdene i uddannelsessystemet, ender diskussionen ofte med at centrere sig om ressourcetilførslen. Det vil sige, at hvis blot ressourcerne var tilstede, ville man kunne forbedre forholdene for mønsterbryderne. På sin vis kunne vi hævde, at flere ressourcer til folkeskolen ville forbedre forholdene, men vi mener dermed ikke, at det ville neutralisere den ulighed, der er årsag til problemet. Vi er af den opfattelse, at de løsninger, der bundes i ressourceforholdet alle er løsninger, der tager udgangspunkt i, at det er individet, der skal ændres, opdrages og formes til en tilpasning i det eksisterende system. Det er individets forudsætninger og potentialer, der fokuseres på, og ikke de værdier skolesystemet er bygget op omkring, og som vi mener er fundamentet til reproduktionen af den sociale ulighed, der forgår indenfor uddannelsessystemet.

Vores tanker og ideer om fremtidens uddannelsesforhold ville kræve en markant forandring af det traditionelle uddannelsessystem. Ved at fokusere mere på de principper og værdier, der findes indenfor systemet, mener vi, at det kan være muligt at løfte sløret for de magtforhold, der reproduceres i uddannelsessystemet. I denne diskussion rejser spørgsmålet sig om, hvilken viden der i uddannelsessystemet får status af at være legitim. Vi mener, at det er oplagt at stille spørgsmålstejn ved det forhold, at den virkelighedsforståelse, som betragtes som værende

legitim og rigtig, og som videreformidles i uddannelsessystemet bygger på middelklasseværdier. Ved at rejse disse spørgsmål kommer vi ikke uden om at se på, hvilken viden der på et samfundsmæssigt plan erkendes som værende rigtig og legitim. Skolen afspejler det omkringliggende samfund, hvilket betyder, at forandringer af uddannelsessystemet ikke kan ske uden en tilsvarende forandring af samfundet. Ved denne konstatering er det svært at bevare den visionære tanke, fordi forandringerne bliver uoverskuelige. Vi mener imidlertid, at det er vigtigt, at debatten om den reelle ulighed til stadighed diskuteres, for selvom uligheden ikke fuldstændig kan ophæves, ligger der stadig en opgave i at mindske den.

LITTERATUR

Bøger

- Andersen, Ib (red): *Valg af organisations sociologiske metoder - et kombinationsperspektiv*. Samfundslitteratur 1990.
- Andersen, Svend Aage: *Vores børn skal have det bedre end vi*. Center for kulturforskning ved AU , Arbejdsrapport nr. 59.
- Bjerg, J. og Callewaert, S: *Kulturel og social reproduktion i klassesamfundet og uddannelsessystemets udvikling*. Tidsskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning nr. 4, årg. 5.
- Bloch, Charlotte m.fl.: *Samfundet, skolen og eleverne*. Rhodos 1978.
- Bourdieu, Pierre: *Centrale tekster indenfor sociologi og kulturteori*. Akademisk forlag 1994.
- Bourdieu, Pierre: *Distinktionen. En sociologisk kritik af dømmekraften*. Det lille forlag 1995.
- Bourdieu, Pierre: *Kultursociologiska texter*. Brutus Östlinges Bokförlag 1993.
- Broady, Donald: *Kapital, habitus och fält*. HLS, Inst. f. ped. Stockholm 1989. (arbejdsrapport)
- Callewaert, Staf: *Kultur, pædagogik og videnskab*. Akademisk forlag 1992.
- Callewaert, Staf (red.): *Pierre Bourdieu - Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*. Akademisk forlag 1994.
- Dreyer, Marianne: *Tro, håb og anklager*. 1978.
- Erikson, R. og Jonsson, J. (red.): *Sorteringen i skolan*. Carlsson Bokförlag 1994.
- Hammerich, Else m.fl.: *Rapport fra et skoleår*. Unge Pædagoger 1977.
- Hansen, Erik Jørgen: *Afgang fra skolesystemet før det 11. skoleår*. Socialforskningsinstituttet 1974.
- Hansen, Erik Jørgen: *Arbejderklassen og de højere uddannelser*. Socialforskningsinstituttet, Teknisk Forlag København 1983.
- Hansen, Erik Jørgen: *En generation blev voksen*. Socialforskningsinstituttet 1995.
- Hansen, Erik Jørgen: *Hvem bryder den sociale arv?, Bind 1 og 2*. Teknisk forlag København 1982.

-
- Hansen, E. J. og Ørum, B: *Illusioner om uddannelse - Temaer i dansk uddannelsespolitik*. Fremad 1975.
- Hansen, Erik Jørgen: *Lighed gennem uddannelse?* Teknisk forlag København 1977.
- Hansen, Erik Jørgen: *Lighedsproblemet i den danske uddannelsesstruktur*. Socialforskningsinstituttet 1973.
- Hansen, Erik Jørgen: *Socialgrupper i Danmark*. Socialforskningsinstituttet 1984.
- Hansen, Vagn Rabøl m.fl. *Det man er lige ved at kunne*. Danmarks Pædagogiske Institut, nr. 41/1994.
- Hansen, Vagn Rabøl: *Gymnasieundervisning: Elevforudsætninger og potentialer*. Arbejdsrapport 1994.
- Hansen, Vagn Rabøl: *Om Gutt & Salffners arbejde om sprogskoling*. Unge Pædagoger 1975.
- Hansen, Vagn Rabøl: *Tidlige læsere*. Danmarks Pædagogiske Institut, nr. 20/1992.
- Henriksen, Hildur Ve: *Familien i klassesamfundet*. Pax Forlag, Oslo 1975.
- Høiris, O., Jerlang, E. og J.: *Pierre Bourdieu og antropologien*. Jordens folk. *Socialisering og habitus - individ, familie og samfund*.
- Jerlang, Jesper: Munksgaard Rosinante 1996
- Kvale, Steinar: *Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews*. Tidsskrift for Nordisk förening för pedagogiske forskning 4/1984.
- Laursen, Erik: *"Høje" piger - "lave" drenge. Social differentiering, karakterer og elevsituation i gymnasiet*. Centertrykkeriet AUC 1984.
- Laursen, Per Fibæk m. fl.: *Uddannelse og samfund*. Unge Pædagoger 1975.
- Markussen, Ingrid m. fl.: *Danske skoleproblemer - før og nu*. Gjellerup 1978.
- Pécseli, Benedicta: *La misère du monde - og sociologiens kald*. Interview med Pierre Bourdieu, Social Kritik 37/95.
- Rasmussen, Lars Even: *De unges valg og fravalg af uddannelse*. AKF forlaget 1993
- Rasmussen, Palle: *Dygtige drenge - drenge med høje karakterer i gymnasiet*. Centertrykkeriet, AUC 1988

- Rasmussen, Palle red.: *Skolen i classesamfundet*. Politisk Revy 1975.
- Simonsen, Birgitte: *At forstå unge - forskningsmetodiske overvejelser*. Felix Bogtryk Roskilde 1995.
- Skov, Paul: *Fremtid for unge - ud af folkeskolen og hvad så?* Danmarks Pædagogiske Institut 1995.
- Sommer, Marianne m.fl.: *Nordlæs - en nordisk undersøgelse af læsefærdigheder i 1.-3.klasse*. Danmarks Pædagogiske Institut, nr. 11/96.
- Taarup, L og Hammerich, E: *Grænser for fællesskab*. Unge pædagoger 1979
- Thuen, H. og Sveinung, Vaage: *Oppdragelse til det moderne*. Universitetsforlaget, Oslo
- Ziehe, Thomas: *Ambivalenser og mangfoldighed*. Politisk Revy 1989.
- Ziehe, Thomas: *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. Politisk Revy 1983.
- Ørum, Bente: *Hvem blev restgruppen?* Socialforskningsinstituttet 1981.
- Østerud, Svein: *Handlingsteori: Fra livsverden til habitus*. Politica

Tidsskrifter

- Hansen, Vagn Rabøl: *Børn er forskellige*. I: Politikken den 18. november 1996
- Hansen, Vagn Rabøl m.fl.: *Mønsterbrydere*. I: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 33. årgang, 1. feb. 1996.
- Undervisningsministeriet: *Uddannelse til alle. Undervisningsministeriets redegørelse til folketinget*. November 1993.
- Undervisningsministeriet: *Undervisningsministeriets uddannelsesredegørelse 1996*.
- Ziehe, Thomas: *Hvad sker der med de unge kulturelt og psykisk?* I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift, årgang 31, nr. 8 nov. 1983
- Ziehe, Thomas: *Ideologi - ungdommen og kulturelle modernisering*. I: Dansk Pædagogisk tidsskrift, årgang 35, nr. 1 1987, Intressentskabet DPT

Projektrapporter

- Breusch, Birgitte m. fl.: *Omsorgskvalificering i det moderne samfund. En analyse af en sygeplejestuderendes praktikbeskrivelse.* Bach. modul pædagogik, Roskilde Universitetscenter 1995.
- Stenius, Louise m. fl.: *Ud af traditionernes svøb projektet om at være elev af det moderne.* Pædagogik mshp. voksenuddannelse. Roskilde Universitetscenter, januar 1995.

Opslagsbøger

- Voksen pædagogisk opslagsbog. Christian Ejlers' Forlag 1993.
- Pædagogisk opslagsbog. Christian Ejlers' Forlag 1996.

Seminarlitteratur til pædagogikstudiet

- Kompendier til seminarrækken *Socialisation og personlighedsdannelse.* Pædagogik mshp. voksenuddannelse, modul 1, efterår 1996.