

An illustration in white lines on a blue background shows two figures walking a tightrope. The figures are stylized, with their heads and faces obscured by their arms as they lean towards each other to maintain balance. They are walking on a single line that is part of a double-line tightrope structure. The background is a solid blue color with some faint, light-colored clouds or foliage visible at the bottom corners.

UNGES LIV | UDDANNELSE

Et kommunikationsspeciale om
sammenhængen mellem
videregående
uddannelse og muligheden for
at leve 'det gode liv'

Af Cecilie Facius Madsen, Januar 2015
Studienummer: 39676
Vejleder: Christina Hee Pedersen
57, 5 normalsider

Indhold

Resumé.....	2
Problemfelt.....	3
Uddannelse i en samtidig kontekst.....	4
Teoretisk ståsted	11
Det poststrukturalistiske udsyn	11
Kommunikation som diskursiv praksis	13
Magt og subjektivitet.....	14
Kategorier og sociale kategorier	17
Kulturel genkendelighed	20
Metode.....	21
Produktion af interview.....	21
Præsentation af interview.....	24
Empiri fra Uddannelses- og forskningsministeriets hjemmeside.....	26
Produktion af analyse.....	26
Foranalyse af uddannelsesministerens indlæg.....	30
Uddannelse som vejen til et godt liv	32
Uddannelse som Danmarks sikring i den internationale konkurrence.....	35
Analyse	39
Analysens fokus	39
Signe.....	42
Anne	48
Anders	54
Konklusion.....	64
Et poststrukturalistisk forandringsperspektiv	68
Litteraturliste	69
Formidlingsartikel.....	71
Redegørelse for udarbejdelse af formidlingsartiklen	73

Resumé

The paper's primary focus is on young adults studying to be candidates from university, their hopes and expectations for the future in regard to understandings of 'the good life', and what makes up 'a good life'. This being the point of departure, the paper investigates 'studenthood' as subjectification in a communicative relation to discourses that dominate the debate on education today. In order to explore, what constitutes these discourses, I have analyzed a small article written by the Danish Minister of Education that bring discourses about education into play. The analysis of the students' subjectification of themselves as 'students', in relation to these discourses, is based on nine qualitative interviews. I have applied foucauldian, poststructuralist concepts, such as *power* and *knowledge*, with the intent of finding out how binary categories are established in the students' narratives and how they position themselves in relation to them. For the analysis I have applied Sara Ahmed's concepts on emotions, as I have found that many of the students direct a significant amount of discomfort towards their expectations of the future. The paper shows which possibilities for subjectification become available for the students, in an educational context, in the pursuit of their dreams for the future and 'the good life'.

Problemfelt

Dette speciale er skrevet på baggrund af en interesse i, hvad der får mennesker til at regne sig som succesfulde i deres eget liv og i den virkelighed, de befinder sig i. Det er en interesse, som er født ud af min egen situation som studerende og snart færdiguddannet, og i forlængelse heraf de krav, forventninger og problematikker jeg møder i forhold til det. Som kandidat indenfor det humanistiske felt er det for eksempel ikke givet, at der ligger et jobtilbud og venter på mig, den dag jeg står med mit eksamensbevis i hånden. Regeringen er i øjeblikket i færd med at dimensionere mange af de humanistiske universitetsuddannelser, fordi det naturligvis ikke kan svare sig at uddanne til ledighed. Den relativt store ungdomsledighed blandt færdiguddannede betyder samtidig, at studerende konkurrerer mod hinanden om at profilere sig bedst overfor arbejdsmarkedet, og mange lægger et stort stykke arbejde og tid i at skabe sig et markant CV – ofte ganske gratis. Mange studerende bliver stressede og oplever angst og usikkerhed i forhold til, om de kan 'klare sig' på den anden side af uddannelsen (Mehlsen 2012). Som studerende har jeg oplevet alt dette på første hånd: at være en del af et konkurrencepræget studiemiljø, og samtidig profilere mig selv og kompetenceafklare mig selv i relation til den fremtid på arbejdsmarkedet, jeg ønsker. Det har skabt en interesse for at skrive specialet her, med udgangspunkt i spørgsmål om, hvordan unge studerende i lange videregående uddannelser forsøger at skabe en fremtid med uddannelsen som springbræt.

Dette går hånd i hånd med mit andet fokus, som bunder i en grundlæggende interesse for *betydningsdannelse* og de processer, hvorigennem mennesker 'bliver til' og skaber identitet. Jeg vil finde ud af, hvordan de unge studerende skaber identitet, og i forhold til min problemstilling, hvilken betydning oplevelsen af succes i uddannelse har for deres forestillinger om det, jeg i specialet kalder 'det gode liv'. Jeg læner mig op ad poststrukturalistiske tilgange til identitetsdannelse, der anskuer identitet, eller subjektivitet, som noget, der skabes i relationen mellem menneske og virkelighed, og altså i høj grad i individets kommunikation med sin omverden. Både i form af social

interaktion som samtale mellem mennesker, men også i form af strukturelle omstændigheder, som adgangskrav til uddannelserne, karaktergivning og arbejdsløshedstal, som den studerende må forholde sig til i sit projekt om at 'klare sig' på de vilkår, vedkommende lever under. I forhold til specialets kommunikative fokus betyder det altså, at jeg undersøger betydningsdannelse som en proces, der foregår i subjektets interaktion med omverdenen. En del af mit ærinde er derfor også at undersøge, hvad den poststrukturalistiske tilgang kan byde ind med i spørgsmålet om, hvilke problematikker der for de unge er forbundet med at leve i en virkelighed, som i høj grad er præget af konkurrence og 'selvoptimering'.

Min intention med dette speciale er ikke at levere et lukket og 'færdigt' svar på de spørgsmål jeg stiller. Intentionen er at producere et diskussionsoplæg, der tilbyder et nyt perspektiv på, hvad det indebærer at leve som studerende i en lang videregående uddannelse i Danmark, og hvordan de unge navigerer via kommunikative praksisser i deres forhandling af subjektivitet.

Uddannelse i en samtidig kontekst

Jeg vil her, som en del af problemfeltet, placere specialet i en uddannelsesmæssig kontekst. Jeg opridser, hvilket syn på uddannelse der har domineret siden før anden verdenskrig, og hvilke ændringer den forståelse gennemgår i disse år.

Reformpædagogikken og den progressive pædagogik, som har præget det danske uddannelsessystem siden 'Den blå betænkning' fra 1960 og folkeskoleloven af 1958 (Pedersen 2014: 24), er funderet på en humanistisk forståelse af mennesket. Humanismen, i dens filosofiske betydning, har som ambition at kende og formulere menneskets natur eller essens, og bruge denne viden som udgangspunkt for eksempelvis politik og uddannelse (Biesta 2012: 18). Det indebærer det blandt andet et ønske om at danne gode, deltagende samfundsborgere. Den humanistiske tradition har haft en væsentlig indflydelse på den pædagogiske tilgang til den enkelte elev, men i høj grad også på den generelle uddannelsespolitik i Danmark siden før anden verdenskrig

(Kampmann 2007: 401). Reformpædagogikken og progressivismens projekt har været, at uddannelse skulle bidrage til at fremme demokratiet i samfundet, skabe mere bevidste og handlekraftige individer og skabe social lighed i samfundet (ibid.: 400). Det var *frigørelsen* af det enkelte individ, der skulle skabe grobund for udviklingen af en demokratisk kultur og praksis (ibid.: 399), og uddannelse blev dermed opfattet som en af demokratiets hjørnesteen (Faure i Biesta 2006: 171). Ideen var, at mennesker skulle *dannes* gennem uddannelse til at blive gode, deltagende medborgere, og uddannelse blev set som et gratis gode, som velfærdsstaten stillede til rådighed med den ambition at skabe lighed og muligheder for den enkelte.

Velfærdssamfundet og herunder uddannelsesområdet er dog i disse år præget af store ændringer på grund af faktorer som globaliseringen og finanskrisen. Mange er begyndt at interessere sig for bevægelsen fra 'velfærdsstat' til 'konkurrencestat' (Pedersen 2011, Illeris et. al. 2014). Det er relevant i forbindelse med uddannelse, fordi velfærdsstaten og konkurrencestaten bygger på helt forskellige præmisser, som påvirker den måde, man kan forstå uddannelsens funktion i samfundet på.

Velfærdsstaten er som udgangspunkt et politisk kulturelt projekt, og er tænkt som en kulturinstitution, der skal skabe fremtidens menneske og samfund. Demokrati og demokratisering står i centrum. Det samme gør forestillingen om menneskets *urørlighed*, det vil sige at den enkelte er unik og skal beskyttes, og at det enkelte individ skal anerkendes af staten som grundlag for fremtidens 'gode samfund' (Pedersen 2011: 15). Folkeskoleloven af 1975 markerede netop en forskydning hen imod den enkelte, det vil sige mod *personen*, der gennem uddannelse skulle udstyres med en *personlighed* (ibid.: 178). Skolens formål blev at fremme den enkelte elevs alsidige udvikling, med vægt på kulturelle, moralske og åndelige værdier. Skolen blev altså opfattet som en institution, der var til for *mennesket* snarere end for samfundet, og som kunne fremme mulighederne for, at eleven kunne vokse op til at blive et harmonisk, lykkeligt og godt menneske (ibid.).

Oliekrisen i 70'erne indvarslede *konkurrencestatens* indtog (ibid.: 187). Det er altså en udvikling, der er forløbet over mange år, og parallelt med udviklingen af velfærdsstaten. Hvor velfærdsstaten lægger vægt på den moralske dannelse af mennesket gennem uddannelse, på demokrati som et fællesskab og på den enkeltes frihed til at deltage i de politiske processer, som et led i at sikre den enkelte borger, så søger konkurrencestaten at gøre den enkelte ansvarlig for sit *eget* liv, den ser fællesskabet som knyttet til arbejde, og frihed bliver friheden til at realisere sig selv (ibid.: 12). Intentionen bag konkurrencestaten er ikke at afmontere velfærdsstaten, men at udbygge den og gøre den bæredygtig ved at skabe økonomisk vækst i samfundet (Hjorth 2014: 38). Det betyder blandt andet, at velfærd ses som en investering, der skal styrke Danmarks konkurrencedygtighed på det globale marked (ibid.: 36). Det indebærer et skift i opfattelsen af uddannelse, for hvor man tidligere anså uddannelse for at bidrage til dannelsen af demokratiske samfundsborgere, ligger fokus nu i høj grad på uddannelsens kompetenceskabende kraft for arbejdsmarkedet (Pedersen 2014: 23). I konkurrencestaten er uddannelsens vigtigste funktion med andre ord at mobilisere den potentielle arbejdskraft – alle skal uddannes, for i takt med, at industriens produktion flyttes ud af Danmark bliver antallet af ufaglærte arbejdspladser mindre, og det skaber et arbejdsmarked, der kalder på uddannet arbejdskraft.

Livslang læring og kompetencedannelse

Livslang læring er ifølge Pedersen en central vision i den debat, der foregår omkring uddannelse i øjeblikket (ibid.: 29-30). Tre forståelser knytter sig til begrebet om livslang læring: livslang læring for økonomisk fremgang og udvikling, livslang læring for personlig udvikling og tilfredsstillelse og livslang læring for social lighed (Biesta 2006.: 173). Selvom begrebet bliver brugt i mange sammenhænge og på mange måder, så har den mest dominerende forståelse gennem de sidste mange år været knyttet til det økonomiske aspekt, fordi det dalende antal ufaglærte arbejdspladser og den accelererende teknologiske udvikling skaber behov for, at mennesker kontinuerligt fornyer og opdaterer deres viden og kompetencer i forhold til arbejdsmarkedet. Ifølge Biesta har diskursen omkring livslang læring på tre årtier ændret sig fra at

handle om at 'lære at være menneske', til at 'lære at være produktiv og arbejdsdygtig' (ibid.: 172), og 'livslang læring' er på den måde blevet til 'livslang kompetenceudvikling'.

Livslang læring og kompetenceudvikling er blevet centrale begreber, som florerer overalt, hvor man taler om uddannelse og arbejde (Brinkmann 2014: 9). Den teknologisk og samfundsmæssige udvikling har skabt et imperativ om, at også mennesker kontinuerligt skal udvikle sig fagligt (og personligt) – det værste man kan gøre i et arbejdsmarked, der hele tiden flytter sig, er at stå stille (ibid.:10). Status quo ændrer sig hele tiden, og *passagen* bliver dermed et nøgleord, fordi midlertidighed er et vilkår på konkurrencestatens arbejdsmarked. Man må altså så at sige finde en anden isflage at springe over på, før den man står på, smelter (Fogh Jensen 2009: 78) – og det skal ske gennem kompetenceudvikling.

Denne bevægelse gør det relevant at tale om en *læringsøkonomi*, for hvor livslang læring førhen, ligesom reformpædagogikken, var forbundet med et ønske om eksempelvis at skabe øget social lighed, myndiggørelse og frigørelse for den enkelte, så ses læring og uddannelse nu som et middel til at skabe økonomisk vækst og international konkurrencedygtighed (ibid.). Det har samtidig vendt placeringen af *rettigheder* og *pligter* på hovedet, for hvor uddannelse før blev set som individets rettighed, og udbydelsen af uddannelse blev set som statens pligt, så ser det ud til at uddannelse og livslang læring i stigende grad ses som *den enkeltes* pligt overfor fællesskabet, og samtidig er det blevet statens rettighed at kræve af dens borgere, at de bidrager til at skabe økonomisk vækst og konkurrencedygtighed ved at uddanne sig (ibid.: 175-176). Læring og uddannelse er altså blevet individualiseret på den måde, at det er blevet et individuelt ansvar, men det er samtidig mere end nogensinde blevet et statsligt anliggende.

Aktuelle tiltag på uddannelsesområdet

Den seneste økonomiske krise, der startede i 2008,¹ iværksatte for alvor den konkurrencestatslige forståelse af uddannelse, som en investering i fremtidig vækst. Den danske regering gør da også alt, hvad den kan, for at få flere i uddannelse - eksempler på dette er 95 procent målsætningen, som indebærer, at 95 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015,² og 60 procent målsætningen, som indebærer at 60 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en videregående uddannelse i 2020.³ Med hensigten om at gøre uddannelse og danske skoleelever og studerende fagligt *bedre*, deltager Danmark blandt andet i de såkaldte PISA-undersøgelser, der tester og sammenligner skoleelever fra alle OECD-landene.⁴ Undersøgelser og test udgør en stor del af det vidensgrundlag, som regeringen træffer beslutninger på baggrund af i dens bestræbelser på at forbedre kvaliteten af uddannelserne (Pedersen 2014: 25). Målinger, sammenligninger og rangeringer af skoleelever, lande og systemer er altså blevet et vigtigt værktøj, når regeringen vurderer, om uddannelserne er gode nok. Danmark deltager på den måde i en konkurrence med det internationale samfund i forhold til at levere de bedste uddannelser og dermed den dygtigste arbejdskraft.

Helt aktuelt har regeringen med den nye *Vækstpakke* igangsat en større reformering af de videregående uddannelser i Danmark. Uddannelses- og forskningsministeriet skriver blandt andet på deres hjemmeside, at

”Regeringens vision er at skabe den bedst uddannede generation i danmarkshistorien. Satsningen skal sikre høj faglig kvalitet i uddannelserne og relevante uddannelser i forhold til efterfølgende beskæftigelse, så de videregående uddannelser bidrager aktivt til vækst, produktivitet og velstand i Danmark”.⁵

¹ http://da.wikipedia.org/wiki/Økonomisk_krise_i_2008-2012

² <http://uvm.dk/l-fokus/95-procent-maalsætning>

³ <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/politiske-indsatsomrader/politiske-indsatser-pa-uddannelsesområdet>

⁴ <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Internationale-evalueringer/PISA>

⁵ <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/politiske-indsatsomrader/politiske-indsatser-pa-uddannelsesområdet>

Citatet her er et eksempel på, hvordan uddannelse netop italesættes som en investering i den økonomiske vækst. Regeringen vil med reformeringen arbejde for at skabe øget *kvalitet* og *relevans* i de videregående uddannelser. I forhold til uddannelsernes faglige kvalitet betyder det konkret, at regeringen ifølge anbefalinger blandt andet skal begrænse omfanget af *små* uddannelses tilbud ved for eksempel at fastsætte en minimumsstørrelse for uddannelserne (*Nye veje*: 80). I forhold til uddannelsernes relevans betyder det blandt andet, at regeringen vil "justere antallet af studerende på uddannelserne, så nye studerende får større vished for, at de uddannelser, de vælger, giver dem kvalifikationer, som er efterspurgt på arbejdsmarkedet."⁶ Disse tiltag er en del af den meget omtalte dimensionering af de videregående uddannelser, som skal regulere udbuddet af uddannelser efter arbejdsmarkedets efterspørgsel. Det betyder blandt andet, at især de humanistiske fag får skåret et stort antal uddannelsespladser fra, og at mange små uddannelser, specielt i de små samfund, vil blive nedlagt. Dimensioneringen er blevet sat i værk ud fra en forventning om, at de unge i stedet vil søge ind på uddannelser, hvor jobmulighederne er bedre.⁷

Opsummering

Ud fra ovenstående kan man altså opsummerende sige, at uddannelse i dag er rettet mod arbejdsmarkedet ud fra et økonomisk rationale om, at mere uddannelse vil skabe økonomisk vækst og sikre Danmarks konkurrencedygtighed i det internationale samfund. Uddannelse ses nu som individets ansvar overfor staten, og frem for at se uddannelse som et gode, der skal skabe lykkelige og demokratibevidste samfundsborgere, er det først og fremmest kommet til at handle om at udvikle de kompetencer, som arbejdsmarkedet efterspørger. En *relevant* uddannelse er i den forbindelse blevet en uddannelse, der skaber *employability*.

De bevægelser i opfattelsen af uddannelse, som jeg her har opridset, har givet mig anledning til at reflektere over, hvilke konsekvenser det økonomiske

⁶ <http://ufm.dk/aktuelt/nyheder/2014/vaekstpakke-forskning-innovation-og-uddannelse-skal-lofte-danmark-helt-ud-af-krisen/dimensionering.pdf>

⁷ <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/politiske-indsatsomrader/dimensionering>

rationale, der leder forståelsen af uddannelse og menneskets plads i uddannelse, har for unge studerendes *konkret* levede liv. Hvordan bliver det muligt at forstå uddannelse som et personligt projekt indenfor et læringsøkonomisk rationale, hvor kompetenceudvikling bliver det vigtigste mål? Hvordan kan uddannelse og arbejde bidrage til 'det gode liv' i denne kontekst? Hvilke diskursive forståelser af 'det gode liv' i sammenhæng med uddannelse kommer til at præge de unges forventninger og ønsker til fremtiden? Med udgangspunkt i spørgsmål som disse, der har ledt min interesse og undersøgelse undervejs i specialeskrivning, har jeg fundet frem til følgende problemformulering:

Hvordan subjektiveres og subjektiverer unge i lange videregående uddannelser sig i relation til diskursive forståelser af uddannelse, og hvilken betydning har det for deres forestillinger om muligheden for at leve 'det gode liv'?

Teoretisk ståsted

Det poststrukturalistiske udsyn

I alle former for videnskabelige undersøgelser har forskerens videnskabsteoretiske standpunkt afgørende betydning for, hvad det er for en viden, hun kan producere (Lykke 2008: 17). Det er altså ikke ligegyldigt, om man ser på verden fra eksempelvis et poststrukturalistisk eller fænomenologisk elfenbenstårn. Vidensproduktion afhænger blandt andet af, om man som forsker ser sig selv som medspiller i konstruktionen af viden, eller om man tror på, at man kan stille sig udenfor den arena, hvor modsatrettede meninger og betydninger kæmper med og mod hinanden, og udføre det, som Donna Haraway kalder 'gudetricket' (ibid.). Poststrukturalismens ærinde er ofte at pege på de selvfølgeligelige sandheder, der ligger til grund for vores forståelse af verden, forstyrre dem og åbne op for refleksion om, hvorfor vi handler og tænker, som vi gør. I den konkrete problemstilling, som jeg arbejder med, indebærer det en refleksion over de forestillinger, som mine interviewpersoner har om 'det gode liv', og mulighederne for, hvordan de kan skabe 'et godt liv' for sig selv.

Hvor sproget indenfor erkendelsesteorien betragtes som et transparent og neutralt medium, som kommunikerer mening entydigt, tildeles det indenfor poststrukturalistisk tænkning en aktiv og konstituerende rolle, og bliver dermed erkendelsens mulighedsbetingelse (Stormhøj 2006: 16). Poststrukturalismen bygger på tre videnskabsteoretiske præmisser, der knytter sig til denne forståelse af sproget. *Den første er*, at virkeligheden er diskursivt konstitueret. Mening og betydning skabes kommunikativt gennem sproget, og sprogets tegn får deres betydning gennem deres sammenhængs- og modsætningsforhold til andre tegn. Sproget producerer og repræsenterer med andre ord virkeligheden, og adgangen til virkeligheden er således medieret af sproget, og forstås diskursivt. Sproget er en social praksis, hvilket betyder, at mening og betydning er kontingente eller foranderlige størrelser, der hele tiden forhandles og genforhandles gennem social interaktion. *Den anden præmis er*, at diskurser er

historisk kontingente og udgør mulighederne *og* grænserne for, hvad der kan erkendes, og hvordan. Al erkendelse er således diskursivt funderet. *Den tredje præmis er*, at enhver repræsentation eller forståelse af virkeligheden bygger på samtidige definitions- og eksklusionsprocesser (ibid.: 33-34). Eksklusionsprocesser sætter således grænserne om det mulighedsrum, der bestemmer, hvordan subjekter kan tænke og handle. Disse tre præmisser spiller en væsentlig rolle i min undersøgelse af, hvordan unge studerende konstruerer og skaber mening og sammenhæng i deres virkelighed gennem sproglige italesættelser.

Maggie MacLure illustrerer pointen om sprogets konstituerende kraft ved et teksteksempel fra Italo Calvinos skabelsesberetning, *All in One Point*, hvori hele universet skabes gennem en enkelt ytring, der italesætter fortællingens karakterer som 'jeg' og 'jer'. Denne ytring slutter ring om subjekternes unikke positioner, ekskluderer dem fra hinanden og iværksætter samtidig den umådelige distance mellem dem – det, som man også kan betegne 'det sproglige rum' (ibid:4). Det illustrerer samtidig sprogets paradoksale natur, idet det på en gang virker produktivt og lammende. Produktivt, fordi sproget skaber rum for en ydre virkelighed af materielle objekter, som det samtidig isolerer fra vores indre, subjektive 'jeg', men uden dette rum ville der heller ikke eksistere mening – den forskelssættende funktion, som sproget rummer, er netop det, der tillader ét ord at betydnings sætte et andet. Altså, siger MacLure, er forskel, afstand, fravær og adskillelse en essentiel del af al betydningsdannelse og virkelighed (2003: 3). I forhold til analysen af mine interviews har netop den *forskel*, de studerende skaber i deres fortællinger, vist sig at være en magtfuld måde at konstituere deres subjektivitet på.

En poststrukturalistisk tilgang åbner op for, at man kan forstyrre diskursive forståelser af virkeligheden, der ekskluderer bestemte leve- og tænkemåder som upassende, uværdige, groteske eller utænkelige. I specialet her beskæftiger jeg mig med sociale kategorier, der vedrører det at være 'studerende', og jeg stiller fra mit poststrukturalistiske udsyn blandt andet spørgsmål om, hvordan unge studerende kan gøre sig genkendelige som værdige subjekter i deres uddannelseskontekst? Hvad udgrænses samtidig som uværdigt? Og hvor og

hvordan sættes grænserne for det mulighedsrum, hvori de kan subjektiveres som 'studerende'?

Kommunikation som diskursiv praksis

Kommunikationsfagligt er specialet funderet i den retoriske, semiotiske og socio-kulturelle tradition indenfor kommunikationsteorien. Det betyder, at jeg arbejder med en forståelse af kommunikation som konstituerende for den virkelighed, som unge studerende i lange videregående uddannelser oplever og aktivt skaber gennem social interaktion.

At specialet bygger på en *retorisk tradition* indebærer, at jeg undersøger kommunikation som de studerendes retoriske deltagelse i (re)produktionen af lokale og overordnede diskurser om uddannelse (Craig 1999: 73) – hvordan bliver de studerendes retoriske konstruktioner for eksempel udtryk for strategier, de implementerer i forhold til deres fremtid?

At det bygger på en *semiotisk tradition* betyder, at jeg arbejder med forståelsen af kommunikation som en intersubjektiv mediering gennem sproglige tegn, og undersøger, hvordan de studerende bygger bro over afstanden mellem deres individuelle subjektiviteter gennem sproget, og på den måde etablerer og positionerer sig i diskursive fællesskaber (ibid.:78). Indenfor den semiotiske teori arbejder man med den forståelse, at tegn, og heriblandt sproglige tegn, konstruerer deres 'brugere', at betydning er offentlig og flydende, at forståelse er en praksis snarere end en psykologisk tilstand og frem for alt at kommunikation er betydningsdannende – og altså ikke et neutralt redskab for transmissionen af eksempelvis budskaber (ibid.). Retorik kan ses som den del af semiotikken, der undersøger de sproglige strukturer, som medierer subjekters relationer. Omvendt kan semiotik også ses som en bestemt teori indenfor retorikken, der undersøger de ressourcer, som er tilgængelige for kommunikatøren til at betydnings sætte sine retoriske budskaber. I en poststrukturalistisk semiotisk forståelse er al kommunikation retorisk, fordi afvisningen af positivistiske opfattelser af fornuft og adgangen til sandhed, som nævnt ovenfor, betyder, at mening medieres gennem sproget (ibid.: 79).

At specialet bygger på en forståelse af kommunikation, som ligger indenfor *den socio-kulturelle tradition*, betyder, at jeg ser kommunikation som en proces, der producerer og reproducerer socio-kulturelle strukturer, der deles i subjektets sociale relationer (ibid.: 83). Set fra dette perspektiv kan kommunikation forklare, hvordan social orden i et makroperspektiv bliver dannet og transformeret i processer, der foregår i mikro-niveauets sociale interaktion (ibid.: 84). Indenfor den socio-kulturelle tradition ser man hverdagsinteraktion som i vid udstrækning afhængig af eksisterende kulturelle mønstre og sociale strukturer, men samtidig virker interaktion mellem mennesker også konstituerende ind på disse strukturer (Søndergaard 1996: 31). I den socio-kulturelle orden bliver retorik dermed en metode, som konstituerer den sociale orden (Craig 1999: 84). Jeg placerer mig altså med dette perspektiv i positionen mellem mikro- og makroniveau, og undersøger, hvordan de to niveauer kommunikerer med hinanden – altså hvordan unge studerende subjektiveres gennem social interaktion på mikroniveau, og i relationen med samfundets makroniveau.

Magt og subjektivitet

Det magt- og subjektbegreb, som jeg skitserer her, har jeg hentet fra Foucault og suppleret med forståelsen af subjektivering som en performativ handling, som blandt andet Staunæs (2004) og Søndergaard (1996) opererer med. Performativitetetsbegrebet dækker blandt andet over en forståelse af subjektivitet som en *gøren*, en social aktivitet, frem for en *væren*, en opfattelse af selvet som en autentisk og indre kerne i mennesket. Det er et begreb, der gør det muligt at undersøge subjektivering som en handling, og det betyder blandt andet, at jeg i min empiri ser på, hvordan de studerende aktivt positionerer sig på forskellig vis *gennem* italesættelserne af deres virkelighed. Jeg ser dermed kommunikationen mellem de studerende og mig selv som interviewer som en praksis, der udgør et grundlag for aktiv (for)handling.

Subjektet er det gennemgående tema i Foucaults forskning, og det er i undersøgelsen af menneskers subjektivering i en samfundsmæssig kontekst, at begrebet magt har fået en fremtrædende plads som genstandsfelt i hans forskning (Foucault 1994a: 327). Magt forstås hos Foucault ikke på traditionel vis som dominerende og undertrykkende, men som produktiv, og subjektet er på paradoksal vis afhængigt af magt for netop at blive til som subjekt (Staunæs 2004: 56). Ordet 'magt' er oversat fra det franske *pouvoir*, og betyder både *magt* og *at kunne* (Fogh Jensen 2013: 188). Magten strukturerer altså subjektets *kunnen*, den er en på en gang muliggørende og begrænsende kraft, der konstituerer det mulighedsrum, som subjekter kan handle i. Den er tæt forbundet med produktionen af viden i (og udenfor) de videnskabelige discipliner, fordi viden udgør sandheder om verden, som mennesker subjektiveres gennem (Ball 2013: 59). Diskursen om, at mere uddannelse kan skabe flere job og forbedre Danmarks position i den internationale konkurrence, har for eksempel være med til at øge antallet af studerende på de videregående uddannelser til 60 procent af en årgangs unge. På den måde har en særlig viden om uddannelse spillet en rolle i mange unges uddannelsesvalg. Viden og diskurs kan derfor også beskrives som en tolkningsramme, hvor mennesker navigerer mellem normative grænser, og hvor subjektivitet skabes og gøres (Staunæs 2004: 57). Magten befinder sig altså i relationen mellem subjekt og viden.

"Perhaps the equivocal nature of the term 'conduct' is one of the best aids for coming to terms with the specificity of power relations. To 'conduct' is at the same time to 'lead' others (according to mechanisms of coercion that are, to varying degrees, strict) and a way of behaving within a more or less open field of possibilities. The exercise of power is a 'conduct of conducts' and a management of possibilities" (Foucault 1994a: 341).

Foucault beskriver her, hvordan magten leder subjekters adfærd – åbner eller lukker deres mulighedsrum for at handle og leder dem i deres valg og beslutninger ved diskursivt at sætte grænsen mellem tænkelig og utænkelig adfærd. Det er en tosidet proces, hvori subjektet både er handlende og underkastet sine kontekstuelle betingelser. I den terminologi kan man for

eksempel sige, at det er de unge studerendes stræben efter at 'lykkes' som mennesker i sammenhæng med eksisterende diskurser eller sandheder om, *hvordan* man 'lykkes' i en uddannelsesmæssig kontekst, der strukturerer deres valg og handlen. Diskursiv viden og praksis konstituerer altså det mulighedsrum, som subjektet navigerer i, og som lukkes af normative grænser for hvad man 'kan', og 'ikke kan'.

Ved at undersøge et felt udelukkende gennem en foucaultsk optik kommer man let til at lave en strukturfunktionalistisk analyse, hvor subjektets handlepotentiale forsvinder (Staunæs 2004: 53). Foucaults analytiske begrebsapparat er simpelthen ikke rettet mod subjekters konkret levede liv. Da mit ærinde netop er at undersøge, hvordan specifikke studerende subjektiveres og skaber mening gennem deres kommunikation på de sociale arenaer, hvori de færdes, har jeg hentet teoretisk inspiration fra Staunæs, Søndergaard og MacLure, som arbejder med den kontekstnære analyse.

Subjektivitet som performance

Det er især begreberne om performativitet og sociale kategorier jeg trækker på i spørgsmålet om, hvordan de unge subjektiveres og subjektiverer sig i en lokal kontekst. Selvom Foucault ikke arbejder med performativitet som begreb, kan opfattelsen af magt som 'a conduct of conducts' alligevel suppleres af ideen om subjektivitet som noget der performes eller 'gøres' gennem diskursive praksisser. Når subjektet tager et subjektiveringstilbud op, ved eksempelvis at positionere sig som 'ambitiøs studerende', så er det ikke udtryk for en simpel reproduktion af generelle udtryk for, hvordan man er studerende. De studerende er aktivt engagerede i deres egne (komplekse) liv, og gør subjektiveringstilbud til deres egne (ibid.: 56). Men det gøres indenfor de diskursive og sociale kontekster, de befinder sig i, hvor diskurser og diskursive forståelser af virkeligheden samtidigt skaber rammerne for aktivitet eller adfærd (conduct). På den måde kan man sige, at subjekter altså bliver 'ledt' af de diskursive rammer, der gør det muligt at se, tænke, tale, forstå og handle på bestemte måder – og ekskluderer andre måder – og samtidig leder sig selv ud fra

ønsket om at blive genkendt af andre som 'passende' subjekter i de kontekster, de indgår i.

Kategorier og sociale kategorier

I forlængelse af den poststrukturalistiske præmis om, at sprog skaber virkeligheden, og dermed subjektivitet, er kategoribegrebet interessant at arbejde med i en kontekstnær analyse. Foucault arbejder med kategorisering som en magtmekanisme, idet den benævner, specificerer og klassificerer individer (Foucault 1994b: 53). I uddannelsesmæssig sammenhæng kan man pege på opfindelsen af et begreb som 'uddannelsesparathed', der kan udskille 'ikke-uddannelsesparate unge' med det formål at 'lede' dem ind i uddannelse. 'Ikke-uddannelsesparat' bliver en kategori, som er knyttet til særlige procedurer og en særlig konstrueret viden om de unge, der positioneres heri. Kategorisering bliver dermed et magtfuldt instrument, som subjektiverer mennesker.

Foucaults tese om, at den kategoriserende benævnelse af subjekter "(...) indfalses i legemet, smugles ind i adfærden, gøres til inddelings- og forståelsesprincip, det bliver til eksistensberrettigelse for og naturens orden i denne uorden" (ibid.), overlader dog ikke meget handlepotentiale til subjektet. MacLure og Staunæs opererer med mange af de samme forståelser af sammenhængen mellem magt, kategorisering og subjektivering, men trækker kategoribegrebet ned på subjektniveau.

Sprogets separerende, antagonistiske struktur, har ifølge MacLure den konsekvens, at vi ser verden som opstillet i binære konstruktioner. Eksempler herpå kan være natur/kultur, sind/krop, lærer/elev, du/jeg og så videre. De udelukker hinanden indbyrdes, og fastholder samtidig hinanden i særlige betydninger. Det er et interessant greb at bruge i en analyse, at lokalisere de ofte selvfølgelige binære kategorier, der italesættes, og derpå 'deartikulere' dem – undersøge, hvilke betydninger og rationaler, der er knyttet til dem, og hvordan mennesker navigerer i forhold til dem. Enhver kategori "(...) locates the person it describes within a particular moral universe, and invests them with a particular

identity (...)” (MacLure 2003: 9). Kategorien er altså knyttet til en bestemt 'moral' eller normativitet, og personer, der positioneres i en bestemt kategori, subjektiveres gennem denne normativitet. De befinder sig i et mulighedsrum, hvori de kan 'gøre' en bestemt identitet - gøre sig til subjekter på nogle måder, men ikke på andre. Det lægger sig i forlængelse af Foucaults pointe om, at normen er *foreskrivende*, og går forud for det normale (2008: 63). Man er altså 'normal', eller 'passende', i det omfang man handler i overensstemmelse med normen.

Subjektivering sker ifølge MacLure lokalt gennem kontinuerlige kampe mellem subjektet og verden, idet

”Identity is complex, confusing and, above all, an ongoing struggle. Although subjectivities are formed within discourses, people are not simply passive recipients of their 'identity papers'. On the contrary, identity is a constant process of becoming – an endlessly revised accomplishment that depends on very subtle interactional judgements, and is always risky” (ibid: 19).

MacLure eksemplificerer ovenstående ved den fem-åriges deltagelse i 'news-time' i klassen, hvor læreren spørger ind til elevernes liv. I en sådan situation forventes barnet at svare *kompetent*, eller passende, indenfor rammer som er faste, men ikke nødvendigvis artikulere af læreren - at 'gøre' eller demonstrere dets identitet, og samtidig 'forhandle' sig selv på en særlig arena. Identitet, eller subjektivitet, er altså noget, der skabes i relation med og kommunikation med de forskellige verdener, man bevæger sig indenfor.

Sociale kategorier

Sociale kategorier er et begreb, jeg har hentet fra Dorthe Staunæs. Det er en form for diskursiverede strukturer, som mennesker bliver til subjekter gennem. Det er ikke egenskaber ved mennesker, forstået som en væren, men kategorier, der skabes og udøves gennem kommunikative og diskursive praksisser mellem subjekter (2004: 60). Sociale kategorier er

”(...) strukturerende principper for mellem menneskelig interaktion, men samtidig også struktureret af mellem menneskelig interaktion. Sociale kategorier er orienteringsredskaber med hvilke vi aflæser, konstruerer og positionerer. De er sorteringsredskaber, der bruges til at forbinde og adskille, in- og ekskludere, over- og underordne” (ibid.).

I min kontekstnære analyse af mine interview med unge studerende åbner begrebet om sociale kategorier for, at jeg kan undersøge, hvordan de unge orienterer sig og skaber mening gennem deres fortællinger om at være studerende. Måden, hvorpå de italesætter og kategoriserer sig selv og over- og underordner komponenter i fortællingerne, kan sige noget om grænserne for deres *kunnen* og *ikke-kunnen* i positionen som 'studerende', der er på vej ud på arbejdsmarkedet. Italesættelsen af sociale kategorier og sproglige kategorier kan samtidig ses som en retorisk praksis, hvormed de studerende aktivt, gennem verbal kommunikation, producerer deres virkelighed og placering i den sociale orden.

Begrebet om sociale kategorier bruges oftest i sammenhænge, hvor det kan illustrere in- og eksklusionsprocesser i kontekster, hvor socio-kulturelle kategorier som køn og etnicitet får betydning. Min undersøgelse af privilegerede studerende fra middelklassen lægger ikke fokus på diskursive kampe mellem køn, eller mellem almindelige hvide danskere og etnisk markerede indvandrere. Begrebet om sociale kategorier er interessant i forhold til min problemstilling, fordi det tilbyder et perspektiv, der kan åbne for en forståelse af den måde, hvorpå de unge kategoriserer og genkender sig selv som studerende, og hvordan det bliver muligt at genkende sig selv som værdig eller succesfuld i en uddannelsesmæssig kontekst.

Det syn på subjektivering, jeg her har opridset, er interessant i forhold til min problemstilling, da det åbner for spørgsmål som: hvordan subjektiverer de unge sig i en kategori som 'studerende' i den virkelighed, som uddannelsen repræsenterer? Hvad får betydning i denne virkelighed og hvordan integrerer de studerende det i deres forståelse af sig selv?

Kulturel genkendelighed

Kulturel genkendelighed er et begreb, som Dorte Marie Søndergaard har oversat fra Butlers *cultural intelligibility*, og slutter ring om subjektets betingelser for genkendelse og legitimering (Staunæs 2004: 66). Jeg forholder mig kritisk overfor kulturbegrebet, da det ofte associeres med antropologiske opfattelser af kulturen som noget, der kan definere og danne baggrund for forståelse af for eksempel et helt lands befolkning. Der er altså risiko for, at man bliver blind for den kompleksitet, der karakteriserer menneskers subjektiveringsprocesser i lokale kontekster. Søndergaard skriver, at "Mennesket er eksistentielt afhængigt af kulturel og samfundsmæssig integration (...). Kultur eksisterer som noget relativt sammenhængende, og menneskets kulturopretholdende bidrag, gennem det i et eller andet omfang at personificere denne sammenhæng, er nødvendig for kulturens og samfundets eksistens" (1996: 33). Frem for at tale om kultur foretrækker jeg at tale om *normativitet* og *diskursive forståelser*, af eksempelvis 'det gode liv'. Subjektet befinder sig i en kontinuerlig kamp for at blive inkluderet og inkludere sig i forskellige fællesskaber, der baserer sig på varierende diskursive forståelser af, hvordan man gør sig som et passende eller værdigt individ. At 'gøre sig' passende, eller i en foucaultsk terminologi udvise passende adfærd (conduct), vil sige at gøre sig genkendelig indenfor de normative grænser, der konstituerer en social kategori som 'studerende'. Normen definerer på den måde det handlerum, indenfor hvilket man kan genkendes som 'passende studerende', og dermed også handlinger, hvorigennem man genkendes som det modsatte.

'Kulturel genkendelighed' kan begrebssette betingelser for genkendelse og legitimering (Staunæs 2004:66), samt for de diskursive strategier, subjektet tager i brug i projektet om at gøre sig 'værdigt' og 'passende'. Begrebet har altså øje for subjektets *individualitet* i dets relation med en verden, der befolkes af utallige andre subjekter.

Metode

Produktion af interview

Min primære empiri består af otte interview med i alt ni studerende. Jeg valgte interviewformen, fordi jeg fra begyndelsen var interesseret i at undersøge unge studerendes subjektivering i konkret levede liv, altså ud fra konkrete studerendes oplevelser af at være under uddannelse. Mit fundament indenfor poststrukturalistisk teori gør samtidig, at jeg især er ude efter at dekonstruere og forstyrre selvfølgelige sandheder, kigge efter paradokser og kompleksitet. Hvor traditionelle kvantitative metoder ofte sigter efter at producere empiri, der kan kategoriseres og sammenlignes, er det kvalitative interview velegnet til at udfolde menneskers komplekse og ofte modsatrettede italesættelser om deres egne liv (Staunæs og Søndergaard 2005: 54). Fra et poststrukturalistisk standpunkt vil man netop kritisere kvantitativ forskning for at generalisere og udviske virkelighedens kompleksitet – man vil skrive sig væk fra en virkelighedskonstaterende position, og hen mod en virkelighedsreflekterende position (ibid.: 51). Det betyder ikke, at jeg anser det kvalitative interview for at kunne beskrive en 'virkelighed derude', og det kan heller ikke betegnes som en samtale mellem ligeværdige dialogpartnere. Som interviewer er det mig, der 'styrer' fortællingen i en retning med den interesse og de temaer jeg kommer med, og interviewet bliver på den måde en fortælling om den interviewedes levede virkelighed, der produceres i fællesskab mellem parterne (ibid.: 54). Jeg lægger mig dermed i forlængelse af kritikken af de moderne forestillinger om forskeren som det neutrale vidne, og den udforskede som den passive respondent, der 'bærer' på de autentiske svar. En pointe i specialet er jo netop, at den interaktion der foregår mellem mennesker – for eksempel i en interviewsituation – er en kommunikativ praksis, der *producerer* betydning (Craig 1999: 84).

I kraft af min status som studerende var det oplagt at trække på mit eget netværk, da jeg skulle finde og udvælge interviewpersoner, og i den forbindelse skulle jeg afgøre, hvor nær min relation til dem måtte være. Jeg ønskede ikke en

interviewsituation, hvor jeg og de studerende ville være indforståede eller forudindtagede overfor hinanden, og derfor har jeg interviewet en blanding af perifere bekendte fra mit eget studie, og studerende som jeg er blevet sat i kontakt med. Man kan dog argumentere for, at min position som studerende allerede rummer en grad af indforståethed, fordi jeg selv tilhører den sociale kategori og kontekst, jeg gerne vil undersøge.

Interviewguiden

Jeg har arbejdet med den semistrukturerede interviewform i produktionen af min empiri. Det semistrukturerede interview er en 'løs' interviewform i den forstand, at forskningsspørgsmålene ofte ikke specificeres til mere end åbningsspørgsmål og temaer, som til gengæld åbner op for at intervieweren kan forfølge de fortællespor, der opstår under samtalen (ibid.: 56). Jeg ledte heller ikke efter svaret på, hvordan det helt generelt *er* at være ung studerende. Jeg var derimod interesseret i at finde ud af, hvordan de interviewede oplever, beskriver og orienterer sig i forhold til det at være studerende og snart færdiguddannet. Da jeg udarbejdede min interviewguide tog jeg udgangspunkt i spørgsmål som: Hvilken rolle spiller uddannelse og arbejde i interviewpersonernes konstruktion af deres egen identitet? Identificerer de sig med deres uddannelse, arbejde eller fritidsinteresser? Hvilke forventninger har de studerende til jobmuligheder efter studiet og hvilke strategier arbejder de med? Hvilke følelser kommer i spil, når de studerende skal forholde sig til fremtiden? Hvordan ser drømmen om 'det gode liv' ud?

I kraft af min egen position som studerende har jeg selvklart haft en del forforståelser omkring det felt, jeg har undersøgt. Produktionen af interviewene i sig selv gav mig dog en ny viden, der gjorde det muligt at tilpasse og uddybe interviewguiden undervejs, der hvor jeg fandt det nødvendigt. Ofte åbnede de studerende selv op for perspektiver på uddannelse og fremtid, som jeg kunne følge op på i situationen. Selvom interviewene er guidet af den samme interesse, er de derfor meget forskellige, fordi jeg i så stor udstrækning som muligt har ladet deres fortællinger styre forløbet, uden dog at lade det afspore fra specialets centrale interesse.

En af de ting, der fra starten var vigtige for mig at få frem i forhold til mit problemfelt var, at interviewene skulle vise mig, hvordan de studerende skaber mening mellem fortid, nutid og fremtid. Altså hvordan de skaber bro og sammenhæng mellem forskellige valg og begivenheder, der har fundet og måske skal finde sted gennem deres uddannelsesforløb. Det anså jeg som vigtigt ud fra en forforståelse om, at en af bevæggrundene for de studierelaterede valg man træffer er de ting man drømmer om og den fremtid, man gerne vil have. *Arbejdet* er af samme årsag blevet en central kategori i interviewene, fordi de studerende i høj grad har betydningsat uddannelsen i forhold til deres forestillinger om et fremtidigt arbejde.

De studerende

Otte af de studerende var på tidspunktet for interviewene i gang med kandidatdelen af deres uddannelse, og den sidste, Sandra, havde netop afsluttet sin. Jeg ville gerne i kontakt med unge voksne, det vil sige med studerende der har en alder, hvor man typisk skal træffe store valg i forhold til sin fremtid og sit arbejds- og familieliv, og derfor er mine interviewpersoner mellem 25 og 32 år gamle. For at min undersøgelse ikke skulle blive for entydig ønskede jeg også at flere forskellige studieretninger og universiteter blev repræsenteret, fordi jeg forestillede mig, at studiemiljøerne ville være forskellige på de forskellige uddannelser i form af krav og forventninger til de studerende, jargon og det sociale miljø. Derfor har jeg studerende fra humanistiske og samfundsvidenskabelige uddannelser, en enkelt fra jura og en enkelt lægestuderende. Jeg er klar over, at de førstnævnte uddannelser på den måde er 'overrepræsenterede', men med mit videnskabsteoretiske standpunkt er det heller ikke min hensigt at lave en repræsentativ undersøgelse – min hensigt er at gennem den poststrukturalistiske analyse at åbne op for nye perspektiver på uddannelsens betydning for unge studerendes subjektivering.

Præsentation af interview

Jeg vil her kort præsentere de 9 studerende, jeg har interviewet, for at give læseren en fornemmelse af, hvem det er jeg har med at gøre i analysen. De studerende er anonymiserede.

Anne

Anne er 28 år, har læst samfundsvidenskabelig basis på RUC, kombinerer fagene Politik og Administration og Journalistik og læser på tredje kandidatsemester. Undervejs i sit studie har hun holdt ét semesters pause for at skrive digte til et forlag, som har været interesseret i at udgive dem, men sigter mod et arbejde som freelance-journalist når hun er færdig med sit studie. Anne bor i kollektiv sammen med sin kæreste i det indre København.

Anders

Anders er 27 år, er i gang med sin kandidat i Filosofi på Københavns Universitet, og har en stor interesse for metafysik og politisk filosofi. Anders har tidligere været på studieophold i Sydkorea, hvor han læste Science and Technology Studies. På tidspunktet for interviewet var han undervisningsassistent på et kandidatfag, og i gang med at skrive speciale om humanistisk værdiskabelse i samfundet. Anders sigter ikke mod et specifikt job, men vil gerne undervise eller skrive en PHD.

Ida

Ida er 28 år, har læst hum-tek på RUC og er nu i gang med at skrive speciale i By, Plan og Proces, ligeledes på RUC. Ved siden af studiet arbejder hun som tjener, går til kor og bor sammen med sin kæreste på Nørrebro. Ida stiler ikke efter en specifik karriere, når hun er færdig med studiet, men håber at kunne komme i arbejde hurtigt.

Magnus

Magnus er 28 år, bor på Vesterbro med sin kæreste og læser Kommunikation og Dansk på RUC. Han har arbejdet som kommunikationspraktikant på Danmarks

Radio og skal i gang med at skrive sit speciale i Kommunikation. Ved siden af studiet er Magnus forsanger i et band, og bruger en del tid på det.

Sara

Sara er 27 år, bor i et bofællesskab på Nørrebro og læser Sociologi på første kandidatsemester på Københavns Universitet. Hun har en bachelor i antropologi og har læst kognitionsvidenskab på Lunds Universitet, men skiftede til sociologi, fordi det var der interessen lå. Ved siden af studiet arbejder hun som hjælpelærer, og er meget engageret i studiemiljøet. Sara har været på udveksling i Irland, og da jeg taler med hende er hun på vej til USA, hvor hun skal læse i et år, hvorefter hun vil skrive sit speciale i København.

Signe

Signe er 25 år og bor alene på Østerbro. Hun har en bachelor i jura ved Københavns Universitet og var på tidspunktet for interviewet i gang med første kandidatsemester. Ved siden af studiet arbejder Signe på et advokatkontor.

Thomas

Thomas er 32 år og bor med sin kæreste på Nørrebro. Han er i gang med sit speciale på medicinstudiet på Københavns Universitet, og har været undervejs i næsten 10 år. Thomas har holdt to pauser fra medicinstudiet – første gang for at tage på højskole og anden gang for at læse journalistik og medicinalbiologi på RUC. Siden vendte han dog tilbage til medicinstudiet.

Sandra

Sandra er 28 år og bor på Amager med sin kæreste. Hun blev færdig som cand.mag. i dansk og filosofi fra Københavns Universitet i sommers, og er lige nu på dagpenge og i gang med at søge arbejde. Sandra startede sit studie på Litteraturvidenskab, men skiftede til dansk fordi hun vurderede at jobmulighederne ville være bedre når hun blev færdig.

Louise

Louise er 27 år og skriver speciale i dansk og filosofi på Københavns Universitet. Ved siden af studiet bruger hun meget tid på at spille musik, og har startet sit eget firma, hvor hun blandt andet laver lydflader til film.

Empiri fra Uddannelses- og forskningsministeriets hjemmeside

Jeg har valgt at lave en mindre analyse af et indlæg med overskriften, *Vi spilder talent*, af uddannelses- og forskningsminister Sofie Carsten-Nielsen, som blev bragt i Berlingske den 23. juni 2014. Det har jeg gjort for at blive klogere på, hvilke diskursive forståelser af uddannelse, der dominerer, og samtidig underbygge de pointer, jeg skrev frem omkring udviklingen i uddannelse i problemfeltet. I indlægget argumenterer ministeren for, hvorfor hun har valgt at nedsætte et 'mønsterbryderkorps', der skal få flere unge fra Danmarks yderkanter til at tage en videregående uddannelse. Jeg valgte denne tekst, fordi jeg ønskede en type materiale, der producerer og reproducerer bestemte diskursive betydninger om uddannelse. Ministerens indlæg repræsenterer en lovgivende instans, uddannelses- og forskningsministeriet, der har en enorm magt over, hvilke initiativer der bliver gennemført på uddannelsesområdet. Jeg har derfor også lavet analysen ud fra den forståelse, at de betydninger, der skrives frem i indlægget, lægger sig i forlængelse af dominerende diskurser på området.

Produktion af analyse

Mit teoretiske ståsted, som jeg præsenterede i sidste kapitel, har haft stor betydning for de metodiske overvejelser jeg har gjort mig i forhold til analysearbejdet. Aller vigtigst er måske den, at jeg ikke anser mine analysenedslag og konklusion som et endegyldigt svar på min problemformulering, men netop som *nedslag* – et diskussionsoplæg og et muligt perspektiv på en problematik, som jeg fra min position som universitetsstuderende tilskriver betydning. Tekster er *fabrikerede*, for at bruge MacLures terminologi, og er altså aldrig 'uskyldige' (2003: 80), det vil sige

objektive. De er udstyrede med bestemte budskaber, som forfatteren formulerer og forsøger at skrive frem – og på samme tid udelukkes altså andre budskaber eller mulige perspektiver. Allerede i formuleringen af forskningsobjektet, eller problemfeltet, har jeg så at sige situeret mig i et hjørne og udstyret mig med et perspektiv, som jeg har valgt at se igennem. Det betyder ikke, at empirien ikke har overrasket mig undervejs, men det understreger specialets 'skrevethed', og det faktum, at en analyse altid vil være vinklet omkring de temaer, som forfatteren vælger ud.

Fordi specialet er poststrukturalistisk informeret, har jeg arbejdet med dekonstruktion som den primære metode til produktionen af min analyse. Som jeg skrev i teorikapitlet er poststrukturalismens ærinde ofte at pege på de selvfølgheder og paradokser, der ligger i vores diskursive forståelser af virkeligheden, og på, hvordan magt altid er impliceret i den måde, vi konstruerer og forstår verden på (Staunæs 2004: 83). Dekonstruktion er netop en metode til at afbryde det, der tages for givet og forstyrre uimodsagte sandheder (ibid.).

Første analysedel – 'Vi spilder talent'

Første analysedel er en 'lille' diskursanalyse af Sofie Carsten-Nielsens indlæg i Berlingske, *Vi spilder talent*. Når jeg skriver *lille* diskursanalyse er det for at understrege, at jeg i specialet bruger diskursbegrebet synonymt med for eksempel *forståelser* og *normativitet*. Altså på en måde, der er mere hverdagsproglig og kontekstnær, end det for eksempel kunne være i en metode, der lagde sig op ad Foucaults arkæologiske eller genealogiske metode.

I denne del af analysen har jeg i udgangspunktet interesseret mig for de sociale kategorier 'arbejderbarnet', 'akademikerbarnet' og 'mønsterbryderen', som bliver talt tydeligt frem. Det har jeg gjort ud fra den præmis, at kategorier, som er 'passende' for subjektet at positionere sig i, konstrueres i sammenhæng med deres modsætning – de, der konstrueres som 'upassende'. Det er især her, at første- og andethed, og dermed også den normativitet og de diskursive forståelser, som vi forstår verden gennem, etableres, idet kategorierne konstrueres med udsigt til det Andet (ibid.: 66). Kategorier som 'arbejderbarnet', 'akademikerbarnet' og 'den sociale arv' er altså den 'vej' ind i teksten, som jeg er

gået ad, med den hensigt at finde frem til, hvilke selvfølgelige forståelser af uddannelse og *mennesker* i uddannelse, der er på spil.

Jeg har i denne analysedel arbejdet med spørgsmål, som: Hvilke egenskaber tillægges 'arbejderbarnet' som social kategori? Hvem og hvad forbindes med den 'sociale arv'? Hvilke diskurser skriver ministerens forståelse af kategorierne sig ind i?

Anden analysedel – de unge studerendes subjektivering i interviewene

I anden del af analysen har jeg som en indledning skitseret nogle bestemte fortællinger, der gentager sig i mine interview med de studerende. Det har jeg gjort for at vise empirisk, hvordan jeg har valgt de tre uddrag, der udgør fundamentet for den videre analyse. Der er her tale om uddrag af mine interview med Signe, Anne og Anders, som jeg har fundet særlig relevante i forhold til mit problemfelt.

Analysen bevæger sig på to niveauer. På *det første niveau* har jeg ladet analysen dreje sig om de sociale kategorier og kategoriske konstruktioner, der for mig står frem i uddragene som særligt interessante og betydningsættende. Dekonstruktionen af disse kategoriseringer er derpå drevet frem af spørgsmål om, hvad der i fortællingerne etableres som det Første, hvad der etableres som det Andet, og hvordan det er udtryk for et særligt magtforhold, der konstruerer en *kunnen* og *ikke-kunnen*, eksempelvis i forhold til, hvordan de unge kan gøre sig som passende studerende (ibid.: 84). Altså, hvordan binære konstruktioner kommer til at betydningsætte fortællingerne, fordi det kan pege på, hvad der anses som passende og upassende, værdigt og uværdigt – med andre ord, hvilket mulighedsrum, der strukturerer den måde, hvorpå de unge kan 'blive til' som studerende, og hvilke former for subjektivitet, der bliver tilgængelige.

Herudover har jeg i to ud af tre afsnit fundet det relevant at tage udgangspunkt i de studerendes følelse af *ubehag*, som analysekategori. Mere konkret handler det om henholdsvis en *frygt* i interviewet med Anne, og en *skam* i interviewet med Anders. Det har jeg gjort, fordi følelser indenfor affektteorien også markerer første- og andetheder, og kunnen og ikke-kunnen (Ahmed 2014: 28). I interviewene kobles følelserne i høj grad til de kategorier, som får

betydning i fortællingerne, og de kan derfor også sige noget om, hvordan de studerende positionerer sig i forhold til disse.

På *det andet niveau* har jeg forholdt de studerendes forståelser af at være studerende til den kontekst, jeg har skrevet frem i første kapitel og første del af analysen, og som de lever i som studerende på videregående uddannelser i Danmark. Det har jeg gjort ud fra min kommunikationsfaglige præmis om, at de socio-kulturelle mønstre, som mennesker lever i, konstrueres og forhandles i relationen mellem mikro- og makroniveau (Craig 1999: 84). Formålet er dermed at vise, hvordan de studerendes tilblivelsesprocesser udspiller sig i relation til den uddannelsesmæssige kontekst, og hvilken betydning det har for den måde, hvorpå de kan gøre sig som studerende. Hvilke sammenhænge skabes eksempelvis i de studerendes fortællinger mellem binært konstruerede kategorier og oplevelsen af, at samfundet stiller forventninger til dem? Hvordan kan *ubehaget* forstås i relation til eksisterende diskurser om uddannelse? Og hvordan bliver disse diskurser en betydningsdannende faktor i de studerendes forestillinger om 'det gode liv'?

Foranalyse af uddannelsesministerens indlæg

Dette afsnit er en analyse af, hvilke diskursive forståelser af uddannelse, der bliver skrevet frem i et indlæg af uddannelses- og forskningsminister Sofie Carsten Nielsen, som blev bragt i Berlingske 23. juni 2014. Indlægget er ministerens forklaring på baggrunden for at nedsætte et 'Mønsterbryderkorps', som skal arbejde for at bryde den sociale arv hos de unge, der ikke vælger at søge ind på en videregående uddannelse. Mønsterbryderkorpsen skal besøge områder af Danmark, 'hvor den sociale arv er tungest'.⁸ Det er i høj grad de områder, der mange steder bliver kaldt 'udkantsdanmark', og hvor markant færre unge vælger at tage en videregående uddannelse. Som eksempel viser fremskrivninger, at 79 procent af de unge fra Gentofte Kommune vil tage en videregående uddannelse, hvor det samme kun er tilfældet for omkring halvdelen af de unge, der kommer fra Lolland Kommune.⁹ Mønsterbryderkorpsen er et eksempel på et initiativ, der er sat i værk for at inkludere en bestemt social gruppe i det sociale fællesskab gennem uddannelse.

Vi spilder talent

Styrken ved det danske velfærdssamfund er, at vi frit kan vælge. Det er ikke pengepungen eller mors ambitioner, der bestemmer, om vi kan uddanne os til det, vi drømmer om. Så længe vi har evnerne og engagementet, ligger verden åben.

Eller gør den?

I praksis er svaret nej, når vi ser på unges danskeres uddannelsesmønstre. Der er en verden til forskel på de valg, der træffes af akademikerbørnene i Birkerød og arbejderbørnene i Bramming. Selv i Danmark, selv i 2014.

23 procent af unge fra ufaglærte hjem tager en videregående uddannelse mod 67 procent fra akademikerhjem. Akademikerbørn har ni gange så stor chance for at ende med en kandidatgrad som børn af ufaglærte. Ni gange. Det fortæller mig, at vi spilder talent.

Det er ikke godt for de unge eller for Danmark, og det strider mod min

⁸ <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/politiske-indsatsomrader/moensterbrud/baggrund>

⁹ Ibid.

retfærdighedssans, at den sociale arv er så tydelig i uddannelsessystemet.

Det er urimeligt, at forældres sociale baggrund sætter dagsordenen, når unge former deres egen fremtid. Social arv er muligheder, der ikke bliver opsøgt, drømme der ikke bliver forfulgt – måske slet ikke drømt. Det er det, som jeg og Radikale Venstre kæmper for at ændre.

Derfor stiller jeg nu krav om, at alle de videregående uddannelsesinstitutioner skal præstere bedre for at få og fastholde studerende fra alle samfundslag. Samtidig sætter jeg en analyse i gang, så vi kan blive klogere på, hvorfor nogle universiteter – fx Syddansk og Aalborg – i langt højere grad end andre får studerende fra ikke-akademiske hjem.

Endelig skal vi have nye ideer til, hvordan vi bryder den sociale arv. Jeg er især interesseret i input fra dem, som selv har prøvet at møde det videregående uddannelsessystem uden at kunne trække på forældrenes erfaringer. Det skal et nyt mønsterbryderkorps af kendte og ukendte mønsterbrydere og eksperter hjælpe med. Jeg ved godt, at den sociale arv især skal brydes i hjemmet, i børnehaven, i skolen, på ungdomsuddannelsen. Men det ændrer ikke på, at de videregående uddannelser også har et ansvar. Det kræver, at man er villig til at lytte til de unge, at man tør kigge kritisk på sin egen butik, og at man vil handle for at forbedre sig.

Danmark er et lille land i en verden med stor global konkurrence. Vi har ikke råd til at lade talent gå til spilde. Initiativer til at bryde den sociale arv handler ikke om at sænke det faglige niveau. Talent findes i alle grupper. Det er ikke socialpolitik, jeg efterspørger, men initiativer, som gør, at de videregående uddannelser får unge i alle grupper i tale, så flere unge oplever at have flere muligheder.

Det betyder ikke, at alle skal være akademikere. Langt fra. Men alle skal opleve, at de kan finde deres rette hylde. Jeg ønsker et samfund, som ikke stiller sig tilfreds med, at lægens datter har ni gange større sandsynlighed for at få en kandidatgrad end kioskejerens søn. Jeg ønsker et uddannelsessystem, som opsøger talenterne, uanset hvor de er. Det er ikke nogen nem opgave. Men det er ikke en undskyldning for at lade stå til.¹⁰

Indlægget er skrevet med udgangspunkt i det faktum, at uddannelse er et gratis tilbud, som i princippet er tilgængeligt for alle unge i Danmark. Ikke-uddannelse er "et spild af talent", og det er "ikke godt for de unge eller for Danmark". Jeg ser

¹⁰ <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/politiske-indsatsomrader/moensterbrud/ministerens-indlaeg/vi-spilder-talentcd746dc14c9f48dd9b66cdab90629190>

to diskurser, som ministeren bygger sin argumentation på i indlægget. Diskursen om, at *uddannelse er vejen til et godt liv*, og diskursen om, at *uddannelse skal sikre Danmark i den internationale konkurrence*.

Uddannelse som vejen til et godt liv

Ministeren konstruerer i begyndelsen af indlægget to modsatrettede sociale kategorier, nemlig 'arbejderbørn' og 'akademikerbørn'. Denne konstellation gentages som 'unge fra ufaglærte hjem' og 'unge fra akademikerhjem', 'kioskejerens søn' og 'lægens datter'. Disse er retoriske konstruktioner, som ministeren bruger aktivt til at understrege pointen om, at (negativ) social arv afholder unge fra at uddanne sig. Binære konstruktioner er en måde at give en tekst mening på, fordi de defineres gensidigt og trækker grænser om hinanden. Samtidig rummer binære konstruktioner en første- og andethed, hvor den ene side får betydning gennem dens forskel til den anden side, som altid er mangelfuld (MacLure 2003: 10). I forestillingen om, at *Det er urimeligt, at forældres sociale baggrund sætter dagsordenen, når unge former deres egen fremtid. Social arv er muligheder, der ikke bliver opsøgt, drømme der ikke bliver forfulgt – måske slet ikke drømt*, sættes der lighedstegn mellem (negativ) social arv og ikke-uddannelse, og der sættes lighedstegn mellem muligheder/drømme og uddannelse. 'Arbejderbørn' tildeles dermed egenskaben af at være unge, der er tyngede af deres sociale arv. De stilles i en position, hvor de ikke gives handlepotentiale til at kunne forfølge deres drømme (underforstået gennem uddannelse), og måske ikke engang *kan* drømme. Det, at ministeren fratager den ikke-uddannede unge evnen til at drømme, er på den ene side et retorisk greb, hvormed hun ekskluderer 'arbejderbarnet' fuldstændig fra normen, ved konkret at italesætte 'arbejderbarnets' mangelfuldhed. At det er 'urimeligt' konnoterer på den anden side en grad af social ulighed, der positionerer 'arbejderbarnet' som en person, det er synd for, og som skal have *hjælp* til at finde drømmen frem.

Det at have en drøm om, hvad man vil 'være', uddanne sig til og arbejde med i fremtiden, naturliggøres dermed i teksten som det 'normale', der fra normens udsyn forstås som en naturlig del af et menneskes liv. Der hersker altså i indlægget den forståelse, at drømmene om uddannelse, arbejde og fremtid

ligger latent i individet, også i 'arbejderbarnet', men den negative sociale arv hæmmer drømme fra at udvikle sig. Derfor er det *urimeligt*, når unge qua deres sociale baggrund ikke vælger at tage en videregående uddannelse – det forhindrer dem i at udvikle deres fulde potentiale, at blive 'lykkelige' mennesker og at leve 'et godt liv'. Forestillingen om 'drømmen' er altså tæt knyttet til det at uddanne sig, og til spørgsmålet om, hvordan den unge kan *forme* sin egen fremtid. Heri ligger også en bestemt forståelse af, hvilken rolle uddannelse spiller for den unge - nemlig at det er en form for indgriben i den unges liv, der vil gøre vedkommendes liv bedre og mere fuldkomment (Biesta 2012: 16). Altså, at det unge subjekt først 'bliver til', bliver 'passende' og 'værdigt', gennem uddannelse.

'Mønsterbryderen' er også en vigtig figur i teksten. 'Mønsterbryderen' er et 'arbejderbarn', men konstrueres her som et *myndiggjort* 'arbejderbarn', der kan "bryde den sociale arv", "forfølge sine drømme" og "finde sin rette hylde", *på trods af* at personen ikke er vokset op i en veluddannet familie. Det er en kategori, der gøres passende i forhold til en normsættende forestilling om, at man skal "forfølge" drømmen og "finde sin rette hylde" via uddannelse, for at kunne få 'et godt liv'. Men det understreger samtidig 'arbejderbarnets' liv som mangelfuldt.

'Drømmen' og 'mulighederne' er i den forståelse, jeg her har præsenteret, kun tilgængelige for unge, der kan placeres i de sociale kategorier 'akademikerbørn' eller 'mønsterbrydere'. Unge, der *ikke* tager en videregående uddannelse, konstrueres som tilbage- eller stillestående, fordi de ikke udvikler den 'drøm' eller det 'potentiale', der som en selvfølge knytter sig til uddannelse. Samtidig konstrueres de som personer, der skal *hjælpes*, som er ofre for en social ulighed. De udgrænses dermed som Andre, der gennem ministerens tiltag skal inkluderes i en normativ opfattelse af, hvordan man lever et godt liv for sig selv, men også for fællesskabet.

Andetgørelsen slutter samtidig ring om den førstehed, der kendetegner 'akademikerbarnet', der har en 'naturlig' adgang til det at kunne drømme (om uddannelse og arbejde). 'Arbejderbarnet' *mangler* denne egenskab, og skal bringes til at 'finde den frem' gennem 'mønsterbryderkorpsets' arbejde. Indlægget (re)producerer dermed den selvfølgelige status, uddannelse har som

en 'naturlig' del af unges liv – for hvis du ikke uddanner dig, så bliver du kategoriseret som en person, der er tynget af sin sociale arv, og er 'handlingslammet' i forhold til at skabe et godt liv gennem drømmen og uddannelsen. Kategoriseringen af 'arbejderbarnet' og de konnotationer, der knyttes hertil i form af den negative sociale arv fra forældrene, kan karakteriseres som en diskursiv praksis, som "(...) analyserer og opløser individer, steder, tider, gestus, handlinger og operationer. Den opløser dem i elementer, der er tilstrækkelige til at opfatte dem på den ene side og til at ændre dem på den anden" (Foucault 2008: 62). Kategoriseringen af 'arbejderbarnet' tjener på den ene side til at pege på de unge, der falder udenfor en normativ opfattelse af, hvad 'et godt liv' indebærer, og på den anden side til at normalisere og genindsætte dem i den sociale orden som myndiggjorte 'mønsterbrydere'.

Uddannelse tilskrives altså på den ene side status af at være en naturlig og indiskutabel del af et 'godt', 'værdigt' eller 'succesfuldt' liv for det enkelte subjekt, og på den anden side bliver uddannelse en udviklingsproces, som skal facilitere og understøtte 'drømmen' i at udfolde sig *indefra* den unge, og gennem vedkommendes handlinger. I denne forståelse skal de unge *frigøres* fra deres sociale arv gennem uddannelse, og først da kan de få adgang til 'et rimeligt liv' eller 'et godt liv'. Vejen til 'det gode liv' går derfor i denne opfattelse gennem uddannelse. I en foucault'sk optik kan man sige, at den diskursive naturliggørelse af uddannelse virker disciplinerende på de unge, idet en sådan diskurs gør det umuligt for det ikke-uddannede subjekt at genkende sig selv som 'passende', eller at genkende sin livsførelse som 'god' i en samfundsmæssig kontekst. Samtidig bliver uddannelse og arbejde, gennem konstruktionen af 'arbejderbarnet' som mangelfuld, meget konkret en *integreret* del af den unges subjektivitet – den unge *er* med andre ord sin uddannelse.

I forhold til den pointe, jeg skrev frem i første del af specialet om, at det faldende antal ufaglærte arbejdspladser gør det nødvendigt at uddanne sig kan man sige, at den forståelse af 'drømmen', der bliver skrevet frem i indlægget i høj grad knytter sig til en læringsøkonomisk forståelse. Når mulighederne for, på den ene eller anden måde, at arbejde som ufaglært forsvinder, så forsvinder mulighederne for at 'drømme' om andet end uddannelse også. 'Drømmen'

kommer således til at handle om uddannelsen og *arbejdet*, som det der skal skabe det økonomiske fundament i den unges voksenliv, og ikke om ting, der kunne skabe en anden værdi i den enkeltes liv, som for eksempel at rejse. Det viser, hvordan den læringsøkonomiske forståelse fungerer som en magtfuld tolkningsramme, der gør det umuligt at forstå 'drømmen' på andre måder end 'drømmen om at uddanne sig og finde sin rette hylde' (i uddannelsespolitisk regi).

Uddannelse som Danmarks sikring i den internationale konkurrence

Hvor 'drømmen' i indlægget kædes sammen med de unges individuelle liv, så repræsenterer den unges 'talent' det, der kan omsættes til en økonomisk værdi gennem uddannelse. Ministeren skriver, at *Danmark er et lille land i en verden med stor global konkurrence. Vi har ikke råd til at lade talent gå til spilde*. I dette udsagn konstrueres 'Danmark' som det lille 'vi' eller fællesskab, der skal stå sammen for at overleve i en stor global konkurrence. Der foregår altså et skift i ministerens fokus, fra at være på den enkelte unges liv og drømme, til at være på det ansvar, der følger med at være en del af et fællesskab.

Udsagnet om, at vi ikke har "råd til at lade talent gå til spilde", når en stor del af 'arbejderbørnene' ikke vælger at tage en videregående uddannelse, er forbundet med den forståelse af uddannelse, som jeg skitserede i første kapitel. I denne forbindelse betyder det 'at have råd' at have et økonomisk råderum, som er afhængigt af samfundets talentmasse. "Talent findes i alle [sociale] grupper", og den enkeltes talent skal *mobiliseres* gennem uddannelse. Det skal udvikles og gøres brugbart, omsættes til kompetencer, som arbejdsmarkedet efterspørger, og på den måde forvandles til en god forretning for staten, hvis bæredygtighed er afhængig af, at befolkningen uddannes til arbejde. Det indebærer samtidig en relativt snæver forståelse af, hvad 'talent' er og kan bruges til.

Ud af den retorik, ministeren bruger omkring de unge i indlægget læser jeg 'talent' som noget, der ligger latent i individet. 'Talent' kan indenfor den uddannelsesnormativitet, som ministeren præsenterer, for eksempel ikke forstås som det at være dygtig til at spille fodbold eller skak. 'Talentet' er det, uddannelsen skal drive frem i den unge, og uddannelsens formelle rammer skal

samtidig sikre, at 'talentet' udvikles til brugbare kompetencer for arbejdsmarkedet. Denne forståelse lægger sig parallelt med den 'læringsøkonomi', som Biesta har identificeret i EU's lovgivning på uddannelsesområdet (2006: 176), idet forståelsen bygger på en logik, der som en selvfølgelighed kobler 'talentet' til arbejdsmarkedet, og dermed konstruerer det mulighedsrum, hvori subjektet kan udvikle det – det vil sige som kompetenceudvikling gennem uddannelse.

Uddannelse som et individuelt ansvar

Det er interessant at 'den sociale arv' bliver et begreb, som alting kommer til at dreje sig om i indlægget, og som tilskrives ansvaret for, at mange unge ikke vælger at tage en videregående uddannelse. Det havde været relevant at forholde sig til den stigende ekskludering af 'udkantsdanmark' og de små samfund gennem eksempelvis centralisering, nedskæringer og skolenedlæggelser, og helt aktuelt den dimensionering af de videregående uddannelser som er sat i værk for nylig¹¹. Det er ting, som rent geografisk gør det vanskeligere for de unge at tage en videregående uddannelse, men som ikke nævnes med et ord i indlægget.

Med mit teoretiske perspektiv ser jeg kommunikation som et middel, hvormed subjekter taler verden *frem*, altså konstruerer virkeligheden på en bestemt måde, der kan underbygge og legitimere en fortælling eller et projekt (Staunæs 2004: 89). Man kan sige, at det store fokus på den sociale arv fjerner ansvaret fra regeringen og dens uddannelsespolitik, og i stedet placerer det i den unges bagland. Ved at ligge fokus på denne måde konstrueres 'den sociale arv' som den centrale problematik, og det er herfra ministeren henter sin argumentation. Indlægget kan altså på den ene side ses som en retorisk strategi, der kan vinde tilslutning og give legitimitet til ministerens 'mønsterbryderkorps'. På den anden side lægger det sig i forlængelse af den forståelse af uddannelse som et individuelt ansvar, der i stigende grad præger debatten om uddannelse i dag (Biesta 2006: 175).

¹¹ <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/politiske-indsatsomrader/dimensionering>

Et andet element i indlægget, som er værd at nævne er, at *køn* bliver en betydningsættende kategori. Selvom jeg ikke forholder mig til *køn* som kategori i resten af analysen, vil jeg alligevel nævne det her, fordi det bliver talt så tydeligt frem i indlægget. Italesættelsen af "mors pengepung", "kioskejerens søn" og "lægens datter", konstruerer 'kvinden' som det myndiggjorte subjekt, der har et stærkt handlepotentiale, overfor 'manden' der er lavtuddannet. Det understreger, hvor meget der er sket i de kønnede strukturer indenfor uddannelse og arbejde siden 50'erne, hvor kvinderne begyndte at uddanne sig og arbejde.

Opsummering

Ministeren taler sig her ind i en forståelse, hvor uddannelse ses som en frigørende løsning på social ulighed. Men hun gør det ud fra et rationale om, at ikke-uddannelse er *det samme* som social ulighed. Det viser bevægelsen fra at forstå mennesket som uerstatteligt-i-sig-selv til at forstå mennesket som *bærer* af et potentiale, der skal udvikles gennem uddannelse (Pedersen 2011: 190). Samtidig er det værd at bemærke, at ministeren og regeringen har en interesse i at uddanne flest muligt ud fra den præmis, at det vil bringe flere i arbejde – på den måde er der også et økonomisk incitament forbundet med ønsket om at 'bryde den sociale arv' gennem uddannelse.

Den opdeling, jeg har lavet mellem de to diskursive forståelser af uddannelse, jeg ser i indlægget, er selvfølgelig blot et greb, idet 'drømmen' og 'talentet' på mange måder hænger sammen i forestillingen om 'det gode liv'. Begge skal findes frem i den unge og næres gennem uddannelse. Ikke at uddanne sig er ikke en mulighed, for 'talentet' produceres *alene* gennem kompetenceskabende uddannelse (Ball 2013: 51), og "vi spilder talent" hos unge, der *ikke* tager en uddannelse. Normen bliver altså, at man uddanner sig, og fastsættelsen af denne norm indskriver samtidig de 'ikke-uddannede' i en analytisk og synlig virkelighed, hvorfra de kan blive normaliserede som 'mønsterbrydere' (Foucault 1994: 53).

I forhold til min problemformulering bliver diskursen om uddannelse, som vejen til at finde sit 'talent' og sin 'drøm', dermed en magtfuld faktor i forhold til 'det gode liv', og *hvordan* det bliver muligt for det unge subjekt at leve

et 'værdigt' eller 'godt' liv. Den bliver normsættende i en samfundsmæssig kontekst, hvor den enkelte på den ene side forventes at påtage sig et ansvar gennem uddannelse for at bidrage til fællesskabet med sit 'talent', og på den anden side kun kan ses som 'talentfuld', når det er blevet mobiliseret gennem uddannelsen. Analytisk bliver det interessante i næste kapitel blandt andet at undersøge, hvordan disse forståelser af uddannelse konkret opleves af de unge voksne studerende, og hvordan de positionerer sig i forhold til dem.

Analyse

Analysens fokus

'Det gode liv', uddannelse og arbejde

Min interesse har fra begyndelsen været at finde ud af, hvordan konkrete studerende skaber sammenhæng mellem diskursive forestillinger om uddannelse og 'det gode liv', og det er denne interesse der hovedsageligt har styret interviewenes forløb. Derfor har 'det gode liv' som subjektiveringskategori også en fremtrædende plads i mit materiale, og de kategorier, som har fået plads herunder, kan siges i større eller mindre grad, at gribe ind i, påvirke og blive påvirket af dette overordnede tema – for eksempel knytter de studerendes fortællinger om uddannelse og forestillingerne om deres fremtidige arbejdsliv meget hurtigt an til fortællingen om 'det gode liv'. 'Arbejdslivet' fylder derfor meget i de studerendes subjektiveringsprocesser, og mine interviews vidner om, at de studerende trækker på et stort repertoire af betydninger, der er forbundet til denne kategori. Med andre ord kan jeg med stor tydelighed se, at mine spørgsmål ikke er *nye* for de studerende, men at de aktivt og vedblivende positionerer sig og handler i forhold til dem. Et eksempel er Ida, som fortæller, hvordan hun jævnligt debatterer 'det gode liv' med sin kæreste, hvilke værdier der er forbundet med det, og hvordan de sammen kan prioritere de 'rigtige' ting i tilværelsen (Ida: 9-10).

De studerende er generelt meget enige om, hvad 'et godt liv' indebærer, og flere nævner en god økonomi som det første. Når jeg spørger, hvad de ser som vigtige elementer i de liv, de gerne vil leve, eller hvad det gode liv er, så lyder svarene eksempelvis, at 'man har en mængde kapital' til rejser og 'ordentligt tøj' (Magnus: 6); at 'man kan betale sin husleje og stadig købe den dyre pesto i Irma' (Anne: 11) og at 'man har penge nok til ikke at være afhængig af et lortejob' (Anders: 16). Samtidig er svarene ofte rettede mod de studerendes *selv*, og forestillinger om et fremtidigt 'familieliv' må således vige pladsen for ønsker såsom at få det sorte bælte i den japanske kampsport, aikido (Anders: 16), eller

'stadig at have tid til at træne, se *Venner* (amerikansk tv-serie), rejse og have en frihed' (Ida: 9). Undtagelsen herfra er Signe og Sara, som betydningssetter familielivet stærkt i deres forestillinger om, hvad 'det gode liv' indebærer.

Strukturelle og sociale betingelser

Omgivelserne har i mine interview vist sig at være betydningsfulde for den måde, hvorpå de studerende subjektiverer sig, på to niveauer: et strukturelt og et socialt. *Det strukturelle niveau* retter sig mod omstændigheder som adgangen til de uddannelser, de studerende drømmer om at blive optagede på, deres forventninger til jobmuligheder når de er færdige, og de krav, arbejdsmarkedet stiller til kommende ansatte. Signe fortæller for eksempel, hvordan hun følte sig "bremset" af systemet, da hun ikke blev optaget på jurastudiet første gang, og "bare gerne ville i gang med [sit] liv" (Signe: 3). Sandra forklarer skiftet fra litteraturvidenskab til dansk med, at der var for meget konkurrence om jobbene (Sandra og Louise: 2). Magnus fortæller, at han "hele tiden automatisk tænker i job, i muligheder, i netværk", fordi "der skal kæmpes", hvis man gerne vil have et relevant arbejde, når man er færdiguddannet (Magnus: 4-5). De strukturelle betingelser, som de studerende lever i, konstituerer altså det mulighedsrum de kan indskrive sig i (Foucault 1999a: 341), og virker dermed magtfuldt ind på deres valg.

Det sociale niveau har at gøre med de unges sociale relationer; det vil sige med de mennesker, der udgør det man kan kalde en social referenceramme, hvormed de unge forhandler og konstruerer deres egen identitet. Ida fortæller blandt andet, at hun var "bange for at blive sat i bås" på grund af sit valg om at starte på teknisk skole før universitetet, og udtrykker en usikkerhed hun havde i forhold til sine universitetsstuderende venner, og "hvad [hun skulle] snakke med dem om" (Ida: 2-3). Magnus pointerer, at det er vigtigt for hans motivation til at spille musik, at han kan skabe opmærksomhed og interesse for bandet gennem Facebook (Magnus: 2-3). Thomas føler en usikkerhed overfor vennekredsen da han beslutter at vende tilbage til medicinstudiet for anden gang, fordi "folk bliver jo altid forvirrede hvis man ikke bare følger [...] den kurs de ser en følge" (Thomas: 7). Man kan altså sige, at de studerende i høj grad genkender eller spejler sig selv i deres sociale relationer med andre – andres (forestillede)

forventninger bliver derfor en vigtig komponent i de studerendes subjektivering, idet de via kommunikative praksisser indgår i meningsforhandlinger, der etablerer et landskab af 'passende' og 'upassende' valg og handlinger, som de studerende skal navigere i.

De orienterer sig i og måler sig altså mod et netværk af komponenter, der etableres gennem 'kolde' og 'faste' strukturer, og 'varme' og 'flydende' sociale relationer. Det viser at subjektivering i høj grad er noget, der sker i socio-kulturelle relationer. Relationen til og altså kommunikationen med omverdenen har således vist sig at være et væsentligt led i de unges subjektiveringsprocesser, idet det er her de indhenter informationer om tilgængelige, ønskværdige og passende handlinger, valg og subjektpositioner.

Forestillinger om 'det gode liv' fremtræder altså på den ene side eksplicit i mit materiale, idet jeg konkret har stillet spørgsmål om, hvad der konstituerer det gode liv for mine interviewpersoner. På den anden side er 'det gode liv' en kategori, der har informeret de temaer, jeg har fundet i materialet, på kryds og tværs. Med den hensigt at finde ud af, *hvordan* de unge studerende subjektiverer sig og subjektiveres i relation til forestillinger om 'det gode liv', og *hvordan* 'det gode liv' i den forbindelse konstitueres, har jeg lavet følgende analysenedslag, som jeg folder ud i det følgende:

- **Signe:** "Man skal have en uddannelse. Ellers er du ingenting" – om at positionere sig som 'succesfuld' i forhold til uddannelse og arbejde.
- **Anne:** "Jeg får myrekryb af det sikre" – om autenticitet i arbejdslivet.
- **Anders:** "Vores kultur er inficeret med samtalekøkkener" – om at opponere mod, og underordne sig uddannelsesmæssige strukturer.

Signe

”Man skal have en uddannelse. Ellers er du ingenting.”

Signe er en ung jurastuderende, som gennem interviewet giver mig det indtryk, at hun finder sig godt tilrette i sin tilværelse som studerende. Hun klarer sig godt på sit studie, og arbejder ved siden af studiet adskillige timer om ugen som studentermedhjælper i et velrenommeret advokatfirma. I nedenstående uddrag fra interviewet taler vi om, hvad uddannelse betyder i hendes og i andre unges liv.

Cecilie: Så det [uddannelse] er ligesom et sikkerhedsnet for dig?

Signe: Ja, så uddannelse er klart et sikkerhedsnet. Jeg er også opdraget med det hjemmefra, [at det er] vigtigt at få en uddannelse. Min mor var fuldstændig ligeglad [med] hvad, jeg blev uddannet [til], men vores samfund er bygget op til, at man skal have en uddannelse. Ellers er du ingenting.

Cecilie: Og det er noget din mor har sagt, da du var ung, barn?

Signe: Ja. Du skal have en uddannelse, ja.

Cecilie: Fordi at sådan er samfundet bygget op?

Signe: Ja.

Cecilie: Er det noget... sådan noget med din fremtid og fremtidige job og sådan noget, er det noget der fylder meget for dig?

Signe: Jah, både og. Jo, det fylder meget, men jeg er også meget, at jeg... jeg har også meget den indstilling, at jeg lever ikke for at arbejde, men jeg arbejder for at leve, ik'. Så det skal ikke... jeg er ikke så karriere-mindet, jeg vil hellere have en familie. Det er vigtigere for mig at få en familie, end det er at få en høj karriere. Jeg er meget tilfreds med et 37-timers job med en medium løn, og så vil jeg hellere have tid sammen med min familie. Klart.

Cecilie: Bare lige det der du sagde igen med at du er blevet opdraget af din mor til at tage en uddannelse, også fordi det er sådan samfundet er bygget op, hvor meget betyder det for dig sådan at udfylde den plads, kan man sige, i samfundet?

Signe: Det betyder ikke så meget, eller jeg føler ikke jeg skal leve op til samfundet, men jeg kan sagtens se logikken i det og sådan. Det er jo sådan det er i dag, altså. Hvis du ikke har en uddannelse, jamen så kan du jo sætte dig bag kassen i Netto, eller du kan stille dig

ud på en fabrik som højst sandsynligt bliver outsourcet til et eller andet land på et tidspunkt, og så har du heller ikke noget job. Altså sådan, der er jo ikke nogen af de job eller pædagogmedhjælperjobbet, det er jo ikke noget jeg har lyst til at være i. Så det er ikke kun fordi jeg føler... jeg synes ikke det er en dårlig ide, jeg synes det er sindssygt godt for os alle sammen at få en uddannelse, altså. Og jeg er med på at der er en gruppe folk, som måske bare ikke egner sig til det, men jeg tror også på, at der er en uddannelse til alle på en eller anden måde, ik'. Så er det måske ikke en akademisk uddannelse, eller, men der er også rigtig mange håndværkeruddannelser, jo, og alle mennesker er jo gode til *noget*. Og det er sundt for os. Jeg tror det er sundt for os, at... Man får jo noget selvværd og man finder ud af at man er god til nogle ting og sådan noget. Så jeg synes ikke... Jeg synes mange vender det der til noget negativt, at man *skal* have en uddannelse i dag, ik', men det synes jeg ikke det er. Jeg synes det er vigtigt at vi dygtiggør os, fordi at vi får også skabt et selvværd. Gennem det at vi dygtiggør os, og det *er* igen en stor del af vores identitet, ik'. Og det er vigtigt, altså. Ikke at det skal være *hele* vores identitet, men jeg synes det er fornuftigt at være...

Cecilie: At man føler at man er dygtig?

Signe: Ja. Ja, man bliver jo enormt bekræftet og man får ofte et sundt socialt netværk på sin uddannelse, og altså der følger jo rigtigt mange gode ting med, man har noget at stå op til, som man... og man har *selv valgt det*. Altså. Det er jo også enormt vigtigt, hvor i folkeskolen der valgte man ikke selv, men hvor det har... det motiverer også på en anden måde, at man selv har valgt det. Det ved jeg jo også når jeg sidder, ligesom nu, og er ved at brække mig over det her sommerkursus, men jeg har selv valgt at være her. Altså. Du kan bare gå. Så bare gå. Det giver jo en anden, sådan, 'nej det vil jeg heller ikke'-følelse.

(Signe: 5-7)

I uddraget her er jeg interesseret i at finde ud af, hvordan Signe positionerer og subjektiverer sig i forhold til uddannelse. Som vil fremgå af det følgende citerer Signe på mange måder den forståelse af eller diskurs omkring uddannelse, som uddannelses- og forskningsminister Sofie Carsten-Nielsen gav udtryk for i forrige kapitel, nemlig at den enkelte har muligheden for at forme sit liv gennem uddannelse. I uddraget her etablerer Signe to sociale kategorier, der konstrueres i opposition til hinanden: 'den uddannede' og 'den ikke-uddannede'.¹²

'Den uddannede'

Signe giver i uddraget udtryk for en bestemt logik, som hun forstår uddannelse gennem. Uddannelse er "et sikkerhedsnet", noget, Signe kan se "logikken" i, der er "godt" og "sundt", fordi man "får noget selvværd" og "sunde, sociale netværk". Uddannelse er godt, for "vores samfund er bygget op til, at man skal have en uddannelse", "alle mennesker er jo gode til *noget*", og "der er en uddannelse til alle". Selvom "mange vender det der til noget negativt, at vi skal tage en uddannelse", så vil Signe ikke stille sig kritisk overfor det, for "uddannelse er sundt for os". Det ses også i kraft af hendes fasttømrede "ja" til uddannelse i begyndelsen af uddraget.

At "uddannelse er sundt for os" lægger sig i forlængelse af forestillingen om, at "det er vigtigt at vi dygtiggør os, fordi at vi får også skabt et selvværd". Uddannelse er 'sundt', ikke for den enkeltes helbred, men i den forstand, at det giver personen en følelse af selvværd, idet man får "sunde, sociale netværk" og "dygtiggør" sig. 'Dygtiggørelsen' læser jeg her som tilegnelsen af kompetencer på den baggrund, at uddannelse i dag i vid udstrækning er designet til at udvikle menneskers kompetencer i relation til arbejdsmarkedets efterspørgsel af dem (Pedersen 2014: 23). At 'selvværd' knyttes til 'dygtiggørelse' kan derfor ses som et udtryk for den forståelse, at 'selvværd' skabes i det øjeblik man genkender sig selv som kompetencemæssigt 'værdig' eller 'dygtig nok' for arbejdsmarkedet.

Forestillingen om, at 'alle mennesker er gode til noget, og der er en uddannelse til alle' ligger sig i forlængelse af uddannelses- og forskningsminister Sofie Carsten-Nielsens optagelse af det 'talent', de unge bærer rundt på. Talentet - eller som i Signes forståelse det '*noget*', man er god til - skal også her en tur igennem uddannelsen for at kunne blive det 'sikkerhedsnet' af kompetencer, hun taler om.

'Den ikke-uddannede'

Noget af det første, Signe siger, lægger tonen an for en stor del af hendes fortælling, nemlig, at "man skal have en uddannelse. Ellers er du ingenting". For "Hvis du ikke har en uddannelse, jamen så kan du jo sætte dig bag kassen i Netto, eller du kan stille dig ud på en fabrik som højst sandsynligt bliver outsourcet til

et eller andet land på et tidspunkt". Signe konstruerer her en social kategori – 'den ikke-uddannede' - der er tilgængelig 'bag kassen i Netto', eller 'ude på en fabrik', som alternativet til det at uddanne sig. Uden uddannelse er man "ingenting" i det samfund, vi lever i, og Netto- og fabriksarbejdet bliver et billede på, hvad dette 'ingenting' består i. 'Den ikke-uddannede' placeres nemlig retorisk *bag* kassen og *ude* på fabrikken, og altså hverken *foran* eller *inde*. Det er en retorisk konstruktion, som understreger forestillingen om at være 'udenfor' samfundet eller fællesskabet, altså udenfor en normativ forståelse af, hvordan man 'passer *ind*' på de vilkår, man som samfundsborger er givet. Idet normen har afvigelsen som eksistensgrundlag (Staunæs 2004: 67), bliver 'ingenting' meget konkret det, der ikke der ikke falder indenfor den eksisterende normativitet omkring uddannelse. Normens førstehed involverer, ifølge Ahmed, en gentagen citering af stereotyper, der fikserer definitionen af 'det andet' (2014: 63). 'Kasseassistenten' og 'fabriksarbejderen' (og 'kioskejeren' i uddannelses- og forskningsministerens indlæg) er netop stereotypiske figurer, der producerer en forståelse af 'den ikke-uddannede' som en person, der er lavtlønnet eller måske på overførselsindkomst, som har lav status og dårlig adgang til job og muligheder. En person, som er "*ingenting*". 'Den uddannede' konstrueres på den måde i høj grad gennem sit binære forhold til 'den ikke-uddannede', som en person, der er 'noget' kontra en person, der er 'ingenting'. Det 'sikkerhedsnet', som uddannelsen udgør for Signe, skal ses i forhold til den forestilling om 'den ikke-uddannede', som jeg har skitseret her. 'Den ikke-uddannede' udgør nemlig en kategori, som 'sikkerhedsnettet' skal sikre Signe fra at falde i, fordi 'ikke-uddannelse' kobles med usikkerhed i kraft af det arbejde man kan få, "som højest sandsynligt bliver outsourcet til et eller andet land på et tidspunkt".

Jeg vil her drage en parallel til uddannelses- og forskningsministerens 'arbejderbarn'. Kategoriseringerne af 'arbejderbarnet', 'kasseassistenten' og 'fabriksarbejderen' er eksempler på, hvordan stereotyper fungerer som retoriske konstituent, der virker ved at konstruere, hvordan man kan og ikke kan genkendes som en person, der er '*noget*' - et succesfuldt, *uddannet* subjekt. Retorik bliver en dermed en metode, der konstituerer en socio-kulturel orden (Craig 1999: 84) – her på den måde, at 'den uddannede' er både, god, sund, har

gode sociale netværk, muligheder og et godt selvværd, hvorimod 'den ikke-uddannede' er "*ingenting*". Kategoriseringerne etablerer en social orden, hvori Signe kan positionere sig som et 'værdigt' subjekt, højt oppe i det sociale hierarki. Det viser, hvordan en fortælling som denne gennem bevidste eller ubevidste retoriske greb bliver en *performance*, som Signe aktivt bruger i sit subjektiveringsprojekt. Samtidig viser det, hvordan uddannelse for Signe bliver en strategi til at blive genkendt som 'passende' og 'succesfuld' i forhold til eksempelvis relationen til sin mor, og moderens forventning til hende om, at hun skal tage en uddannelse. Uddannelse bliver i den sammenhæng lig med 'succes'. Signe etablerer dermed i uddraget en særlig logik omkring, hvorfor det er vigtigt at uddanne sig, og hvordan 'den uddannede' lever, i forhold til 'den ikke-uddannede'. Uddannelse bliver en selvfølge, bliver naturliggjort, fordi ikke-uddannelse for Signe simpelthen er ulogisk, idet det (i hendes forståelse) gøres ensbetydende med dårlig løn, dårlige muligheder og en lav rangering i det sociale hierarki – med at være 'ingenting'.

Det 'naturlige' opstår, i en foucault'sk terminologi, gennem produktionen af viden, eller diskurs (Ball 2013: 59). Signes fortælling er indenfor denne forståelse en citerende praksis, der reproducerer og forhandler eksisterende diskursive forståelser af uddannelse, som en strukturel betingelse i sit eget liv. Den ligger sig på den måde i forlængelse af den forståelse, Sofie Carsten-Nielsen giver udtryk for i sit avisindlæg, om at det kun bliver muligt at "forfølge drømmen" og "finde sin rette hylde" via uddannelse.

Opsummering

Signe forholder i høj grad sit valg om at tage en lang videregående uddannelse til fremtiden, for det er hendes *forventninger* om fremtiden, der strukturerer hendes valg. Hendes konstruktion af 'den uddannede' og 'den ikke-uddannede' kommer i høj grad til at vise, hvordan hun orienterer sig mod en ønskværdig fremtid og 'det gode liv', ved at (re)producere og forbinde bestemte forventninger om, hvilke former for liv, det bliver muligt at leve, til kategorierne. Hun knytter altså for eksempel 'ikke-uddannelse' til en forventning om et liv, der ikke er et succesfuldt liv set fra normens udsyn, hvorimod 'uddannelse' knyttes til netop succes og 'det gode liv'. Det er et eksempel på den pointe, at retorik og

de sproglige tegns betydningssættende relationer til hinanden udgør det sproglige og diskursive landskab, hvori Signe som subjekt kan navigere og subjektivere sig.

De diskursive forståelser af uddannelse, som Signe (re)producerer, konstituerer på den måde, hvilke handlinger, der bliver mulige og umulige. Fra Signes udsyn er ikke-uddannelse ikke en mulighed. Det er placeret indenfor den normativitet, der betydningssætter uddannelse som vejen til succes i arbejdslivet, og det er indenfor denne normativitet, at Signe i høj grad genkender sig selv som både en 'passende', 'værdig' og 'succesfuld' ung studerende, og efterstræber 'et godt liv' i sin fremtid. 'Det gode liv' bliver i den forbindelse 'det succesfulde arbejdsliv', som det at blive genkendt som et succesfuldt subjekt.

Anne

”Jeg får myrekryb af det sikre.”

Samtlige af mine interviewpersoner giver udtryk for, at ’det gode liv’ hænger sammen med en stor grad af personlig og faglig udvikling gennem livet, og gennem det arbejde, de unge forestiller sig at skulle lave, når de er færdiguddannede.

Anne: Ja, jeg er også bange for at... fordi mine forældre har haft sådan et virkelig kedeligt kontorjob, men som... det er jo stadig spændende det de har lavet, jeg er bare bange for at jeg ender i sådan et ni til fire job med det samme. Fordi det er så naturligt for mig, og fordi jeg tror jeg har nemt ved at skrive ansøgninger til den slags jobs, og jeg er god til at spille den rolle til jobsamtaler og sådan noget. Jeg er bange for, at når jeg ligesom bliver træt af at det er så svært at skaffe penge, at jeg så bare finder et eller andet kommunikationsjob alt for tidligt, inden jeg ligesom har prøvet alle tingene af.

Cecilie: Og de der ting der skal prøves af? Hvad indebærer det?

Anne: Jamen det er bare at prøve at skrive alle mulige artikler og prøve at tage lidt ud i verden og prøve at skrive nogle artikler om nogle ting der er lidt farlige, og... prøve at gøre nogle ting, der er lidt farlige. Prøve hele det der med at tingene er usikre og man ikke er sikret.

Cecilie: Er det fordi det betyder noget for dig personligt, altså er det noget...?

Anne: Det er fordi jeg er sådan en... det er fordi jeg altid prøver at gøre det sikre. Men at jeg samtidig, hver gang jeg gør det sikre, så hader jeg det. Og så destruerer jeg ting, så bliver jeg mega flabet overfor nogle kollegaer eller et eller andet sådan... Jeg har haft sygt mange jobs allerede, det er sådan... jeg har også sådan tænkt over om jeg overhovedet kan have et job i mere end sådan to år. Og det tror jeg bare, det er fordi at på den ene side kan jeg godt lide det sikre, og på den anden side så får jeg sådan myrekryb af det.

(Anne: 11-12)

Dette citat rummer en ambivalens, som Anne har omkring hendes forventninger og ønsker til sin fremtid som færdiguddannet. Der er først og fremmest et ubehag på spil: Anne er *bange* for ”at ende i et ni-til-fire job med det samme”.

Hun er *bange* for at "blive træt af at det er svært at skaffe penge, og bare finde et kommunikationsjob alt for tidligt". Hun "prøver altid at gøre det sikre", men "*hader* det". Hun "*får myrekryb*" af det sikre. Ubehaget eller frygten drejer sig altså ikke om, at det er vanskeligt at komme i arbejde som færdiguddannet – Anne orienterer sig i stedet i forhold til sine forældres pålidelige, men "*kedelige kontorjob*", som bliver frygtens objekt.

Jeg ser i flere af interviewene, at de studerende etablerer forskellige variationer af ni-til-fire-jobbet som et skræmmebillede, noget ikke-ønskværdigt, som de orienterer sig i forhold til: det 'monotone, kedelige, ni-til-fire kontorjob' (Anne); et arbejde, som er 'repetitivt og meningsløst og fuldstændig rutineret' (Anders); og 'otte til fire-virkeligheden' (Thomas). Det er altså en velkendt fortælling, der citeres (re)produceres og forhandles hos de studerende, og som de bruger til at betydnings sætte deres ønsker for fremtiden. Det fortæller mig, at Anne med italesættelsen af 'det kedelige kontorjob' taler sig ind i en diskurs, der ikke bare handler om, hvad der *ikke* er ønskværdigt når man som ung studerende forholder sig til fremtiden, men også hvad der *er* ønskværdigt - hvad 'det gode liv' indebærer, og hvordan man lever det.

Frygten for 'det sikre'

Annes frygt kan derfor give et indblik i, hvilke betydninger diskursen om 'det ønskværdige' og 'det ikke-ønskværdige' liv indeholder. Ifølge Sara Ahmed etablerer følelsen af frygt en andethed, der knytter sig til frygtens objekt. Frygten producerer det, den *ikke* er, for når man (af frygt) trækker sig bort fra frygtens objekt, trækker man samtidig grænserne omkring det ved at ekskludere det fra sig selv (2014: 67). Annes subjektivitet etableres altså også i relation til det, hun frygter – det vil sige 'det kedelige kontorjob' og 'det sikre'. I eksemplet her trækker Annes frygt netop grænsen omkring det ikke-ønskværdige eller upassende andet – forældrenes helt almindelige liv. Det 'sikre' i form af det pålidelige, men 'kedelige kontorjob' bliver på den måde usikkert, og det 'usikre' i form af et 'farligt freelance-liv' bliver sikkert. Hun vender dermed en relativt stabil normativitet på hovedet.

Men samtidig med, at Anne i sin fortælling etablerer en frygt, der er rettet mod billedet af en særlig fremtid, så forholder hun sig ambivalent til dette

billede, for ”på den ene side kan [hun] godt lide det sikre, og på den anden side så får [hun] sådan myrekryb af det”. Hun beskriver sig selv som en person, ”der altid prøver at gøre det sikre”, og ”ni til fire-jobbet” er ”naturligt” for hende. Hun positionerer sig altså i det ’sikres’ kategori, som et subjekt, der har let ved at gøre sig genkendelig som passende indenfor en normativitet, hvor det faste fuldtidsarbejde opfattes som et værdigt livsprojekt. Men hun positionerer sig samtidig *udenfor* denne kategori, idet hun efter eget udsagn er ”god til at spille den rolle”. At ’spille en rolle’ implicerer, at man tager en bestemt maske, eller identitet, på sig. At ’spille en rolle’ er derfor ikke det samme som at ’være sig selv’. Anne positionerer sig altså indenfor ’det sikre’, som noget, der falder hende naturligt, men betydningssætter det alligevel som ’en rolle’, hun spiller.

Annes frygt for ’det sikre’ er interessant. Frygt er en følelse, der retter sig mod *forventningen* om, at den eller det, man frygter, vil gøre skade på en. Ahmed eksemplificerer dette ved drengen, der siger til sin mor: ”Mama, the nigger’s going to eat me up” (Fanon i Ahmed 2014: 64). Frygten virker med andre ord ved at etablere det Andet som frygtindgydende i den forstand, at det truer med at ’tage selvet ind’ (ibid.), at inkorporere subjektet i dets grænsesatte *krop*, i overført betydning. ’Det kedelige kontorjob’ og ’det sikre’ konstrueres i Annes fortælling som det Andet, og det får en negativ betydning på den måde, at Anne ikke ønsker at ’inkorporere’ eller subjektivere sig indenfor ’det sikre’ når hun er færdiguddannet. Selvom hun på den ene side identificerer sig med ’det sikre’, så er det altså ikke en kategori, hun ønsker at positionere sig i. Det fortæller, at ’det usikre’ har en kvalitet, som gør det ønskværdigt for Anne at positionere sig her. Så hvad indebærer denne kvalitet?

’Det usikre’ som middel til overskridelse

Anne er *bange* for at finde et ’sikkert’ job ”alt for tidligt, inden [hun] ligesom har prøvet alle tingene af”. Hun vil ”prøve at tage lidt ud i verden og prøve at skrive nogle artikler om nogle ting der er lidt farlige og... prøve at gøre nogle ting, der er lidt farlige. Prøve hele det der med at tingene er usikre og man ikke er sikret”. Her bliver ’det farlige’ og ’det usikre’ ønskværdige komponenter i Annes forestillede fremtid. Selvom Anne ikke italesætter en decideret *frygt* for ’det

farlige' og 'det usikre', på samme måde som hun gør for 'det sikre', så er der alligevel implicit forbundet en grad af frygt med det at være *i fare* eller at *befinde sig på usikker grund*. Men her antager frygten en anden karakter.

I forhold til den pointe, at frygt er knyttet til forventningen om, at ens selv bliver 'opslugt' af det Andet kan man sige, at den *intentionelle* placering af sig selv i en 'farlig' og 'usikker' kontekst indebærer et ønske om at *overskride* sin subjektivitet eller 'den man er'. Det er altså (den forestillede) overskridelse af grænserne for Annes egen subjektivitet, der gør det ønskværdigt for hende at konfrontere 'det farlige' og 'det usikre'. Jeg vil her sætte lighedstegn mellem *overskridelsen af subjektivitetens grænser* og det at *udvikle sig* gennem 'det farlige' arbejde. Konfrontationen med frygten og ubehaget bliver dermed en katalysator for en personlig udvikling, en markør for *bevægelsen* ud i 'det usikre' frem for *stilstanden* i 'det sikre'.

Opsummering

Anne er ikke *bange* for at blive arbejdsløs, når hun er færdiguddannet. 'Ni til fire-jobbet' er "naturligt" og altså nemt for hende. Men det bliver en "rolle" hun spiller, og dermed oplever hun ikke sig selv som 'sig selv' i et arbejde, der kan karakteriseres som almindeligt og "kedeligt". Hun beskriver, hvordan hun "får myrekryb" og "saboterer ting" i den form for arbejde, og knytter dermed et ubehag til 'det kedelige sikre'. Overskridelsen eller udviklingen gennem 'det farlige arbejde' gør derimod Anne *mere* til sig selv, en mere autentisk udgave af sig selv, hvor hun ikke behøver "at spille den rolle".

Dermed tillægger Anne det fremtidige arbejde en stor betydning, som en integreret del af hendes subjektivitet. At 'spille en rolle' i 'et kedeligt kontorjob' forbindes med et ubehag, fordi det ikke kan indgå i et autentisk livsprojekt, hvori Anne kan udvikle sig som menneske.

Faglig og personlig udvikling har vist sig at være noget, der bliver lagt stor vægt på, når mine interviewpersoner forholder sig til deres uddannelse, fremtidige arbejdsliv og tilværelse i det hele taget. Fortællingen om, at man skal finde 'det man brænder for' (Anne, Anders, Signe); 'det, der kilder i maven' (Sara); 'en eller anden klar drøm' (Thomas); 'drømmejobbet' (Ida) eller 'det, der ligger op ad ens

hjerter' (Magnus) bliver reproduceret mange gange i mine interviews. Det viser, hvor meget betydning det fremtidige arbejde tillægges som en del af de unges subjektivitet og liv. De unge studerende konstruerer det fremtidige arbejde som en integreret del af deres subjektivitet, og arbejdet bliver på den måde en markør for, om vedkommende kan genkende sig selv som autentisk eller ej – man er autentisk, når man brænder for og dermed har 'sig selv' med i det, man laver. Det lægger sig i forlængelse af den diskurs, som uddannelses- og forskningsministeren skrev frem i sit indlæg, om at man skal "forfølge" drømmen og "finde sin rette hylde" gennem uddannelse (og senere arbejde) før man kan 'blive til' som menneske. Idet 'arbejdslivet' spiller en så væsentlig part i de unges subjektiveringsprojekter, bliver subjektet meget konkret *lig med* sin uddannelse og sit arbejde.

I forhold til den generelle udvikling i forståelsen af uddannelse, hvor manglen på udvikling af eksempelvis kompetencer indebærer en risiko for, at ens arbejdskraft bliver uddateret, er det også en mulighed, at Annes fortælling er udtryk for en såkaldt udviklingstvang (Brinkmann 2014). På et arbejdsmarked, der hele tiden efterspørger nye kompetencer, indebærer stilstanden i 'det sikre, kedelige kontorjob' nemlig en risiko for, at subjektet 'falder bagud' i forhold til den, der holder sig opdateret og gør noget aktivt for at udvikle sine kompetencer. I en tid, hvor arbejdsløsheden er høj blandt nyuddannede, indebærer det et element af konkurrence mellem de studerende og færdigguddannede, hvor også den enkelte skal gøre sig konkurrencedygtig og attraktiv for arbejdsmarkedet. Det værste man kan være for arbejdsmarkedet i dag, er stillestående (Brinkmann 2014: 10), og derfor kan 'det farlige' arbejde muligvis også ses som en strategi i forhold til at skille sig ud i mængden, og gøre sig mere attraktiv.

Idet Anne ikke er bange for *arbejdsløshed*, men kun 'det kedelige kontorjob', vil jeg dog holde fast i den pointe, at 'det gode liv' i Annes fortælling bliver 'det gode arbejdsliv' som 'det autentiske arbejdsliv' – altså at arbejdet skal kunne indgå som en integreret del af den enkeltes subjektivitet. Diskursen om, at subjektet *er* sit arbejde (og sin uddannelse), som også tales frem i analysen af Signes fortælling, virker altså disciplinerende ind på Annes forestilling om, hvad der for hende kan udgøre 'det gode liv'. De opstiller begge retoriske

grænsefigurer (Staunæs 2004: 68) i form af 'kasseassistenten', 'fabriksarbejderen' og 'det kedelige kontorjob'. Disse figurer repræsenterer subjektiveringsmuligheder, der markeres som uværdige indenfor en diskursiv forståelse, der betydningsætter arbejdet som en integreret del af subjektet.

Anders

'Vores kultur er inficeret med samtalekøkkener'

I det følgende citat tager Anders blandt andet stilling til, hvilken form for liv han stræber mod. I hans fortælling om 'CV-rytteriet' knyttes an til en samtidig fortælling om 'det gode liv', 'det forkerede liv' og 'det mulige liv'. Det er en fortælling om, hvad Anders fra sit eget udsyn *kan, bør, skal* og *vil*, og hvori han på kort tid positionerer sig i flere forskellige lejre.

Cecilie: Bare lige hurtigt, er det vigtigt for dig at have et godt CV?

Anders: Ja. Det må jeg nok indrømme.

Cecilie: Og det er også noget du lægger noget arbejde i ligesom at få?

Anders: Ja, altså jeg har brugt meget tid på at oparbejde det. Nu har jeg ligesom lidt taget en slapper fra det. Der er, altså faktisk... jeg har med vilje prøvet at skrue så meget ned for så mange ting som muligt. Jeg havde sådan tenderende stress i en periode, jeg sådan oplevede mit hjerte ville banke ustyrligt hurtigt uden nogen sådan umiddelbar årsag, ik', og jeg tror heller ikke at... Min søvn har nok også været lidt forstyrret af det, og jeg fik ondt i min hånd, fordi jeg havde siddet på computeren for meget og sådan noget, altså det var bare sådan en ting. [...] Så jeg har ligesom taget lidt en pause fra CV-rytteriet. Så man kan sige, jeg er jo sådan set stadig i gang med en masse ting [...]. Men det er faktisk... nu sagde jeg også 'må jeg indrømme', fordi jeg tror også lidt jeg føler det er sådan lidt en... et eller andet sted så har jeg det lidt som om at, at det er lidt ... jeg ved ikke om jeg vil sige problematisk, det er sådan lidt... Jeg ved ikke om der er nogen skam i det, men det er sådan lidt en... Igen nu siger jeg, jeg har lige været på Testrup, ik', hvor det er sådan, det er lidt sådan en konservativ gruppe af folk der kommer til det frem for Roskilde [Festival] for eksempel, som ligger lige midt i, så der er sådan en generel stemning af sådan lidt... man er lidt for fin til at ville... alle de her nymodernes sådan, ord for at være kompetencedannende og alle sådan nogle ting der, det vil man helst ikke røre så meget ved. Og det kan jeg godt mærke, det har sådan en indflydelse på mig så jeg også selv synes, det tror jeg også et eller andet sted at jeg har altid syntes, at man kommer også meget hurtigt til at lefle lidt for arbejdsmarkedet og man gør bare alt det... Og så skal man være på LinkedIn, og så skal man være det ene og det andet for at gøre sig selv lækker for ting, hvor man også synes at det er sådan lidt en... det er også lidt klamt at gøre det så meget. Så på den måde er det også lidt på trods af. Men omvendt så

er jeg jo sådan... jeg kan huske min, en af mine gode venner han var sådan, da vi snakkede om LinkedIn på et tidspunkt og så havde jeg været sådan, 'ja ja, jamen det gør jeg ikke så meget ved', og så kom han hen en dag sådan, 'du har sådan en *sindssyg* LinkedIn-profil', sagde han så til mig, og så 'nå'. Og så var det fordi jeg havde været inde for sådan fire måneder siden, og så havde jeg bare ligesom opdateret alt muligt, og så så det *ud* af noget, fordi jeg ligesom havde været inde og *gøre* noget ved det, ik'. Så det er jo nok... jeg kan jo nok godt lide at gøre det mere end jeg har lyst til at indrømme, i et eller andet omfang. Altså jeg synes at det er vigtigt og jeg kan godt se den instrumentelle værdi i det og jeg har svært ved at være helt ligeså fornærmet over det som andre mennesker, ik'. Og det er jo sådan en grundproblemstilling, fordi på den ene side - altså jeg synes det bliver meget hurtigt sådan en diskussion - så sådan noget markedsvilkår kontra, 'vi skal ikke lade kapitalisterne udnytte os', og sådan noget. Men vi er jo alle sammen kapitalister i et eller andet omfang, og hvordan forholder man sig til *det*? Det kan jeg ikke rigtigt... det kan man jo sætte sig ned og... det finder du jo aldrig ud af ved bare at sætte dig ned og tænke over det. Så det er også en pragmatisk nødvendighed, bare for at få gjort noget og i hvert fald sikre sig sine egne muligheder, ik'? Men jeg bliver helt... jeg bliver sådan... det ved jeg ikke, det er jo også derfor jeg får stress over nogle af de ting, eller at jeg godt kunne tænke mig at have tid til at sætte mig ned ordentligt og læse op og forholde mig til ting. Jeg synes nogle gange jeg har så travlt med at skulle netop forbedre det her CV eller lave de her ting, at jeg ikke rigtigt kan have nogen ordentlig holdning til hvad man skal gøre. Og jeg er også sådan lidt, i forhold til at være bange for ting, der er jeg også sådan, du ved... jeg bliver ved med at snakke om det, men et andet oplæg jeg har været til på Testrup [Højskole] hvor der var en der sagde, jeg tror det var Lars Bukdahl, eller lignende. Han holdt oplæg om Strunge og den gruppe af forfattere, hvor han så siger i midten af oplægget, 'yuppierne har jo vundet!' Og det har jeg bare husket på lige siden, at de folk, der ligesom var *avantgarde* på det tidspunkt, har jo alle sammen samtalekøkkener nu, altså der er jo ikke nogen der *ikke* har et samtalekøkken. Eller man kan sige, på den måde så er vores kultur fuldstændig inficeret med det, og det er jo også lækkert, det er jo svært at gøre noget ved, men det er bare den der tanke om... nu man også er 26 nu, og begynder at se at folk begynder at stifte familie og få forskellige ting, og så sidder man også og tænker sådan, hvad for en form for familie, eller hvad for en form for liv, vil jeg gerne have, og skal man... altså den der konsumerbølge hvor man bare køber alle de ting, og har det liv der og sådan, bliver det der lidt sådan fossil i ens samtalekøkken, hvor man bare har det godt og nyder velstand. Ej okay, det er mange rodede ting på en gang, men der er sådan... jeg tror jeg har sådan

et klart billede af, hvad jeg *ikke* har lyst til at være, som fylder i mit hoved. (Anders: 13-15).

Ovenstående citat er et eksempel på et sted i mit materiale, som trækker mange modsatrettede betydninger i en forhandling af subjektivitet. Når Anders, som det første, svarer til spørgsmålet, om det er vigtigt for ham at have et godt CV: 'Ja, det må jeg nok indrømme,' så peger det i en retning. Det, man må indrømme, er man ikke stolt af. At 'indrømme' noget konnoterer, at der er knyttet en grad af 'skam' til det, der må indrømmes. Skam er en følelse, hvis objekt *og* subjekt er personen *selv*, og handler om personens relation til sig selv. Det er altså en individualiserende følelse, men den er samtidig afhængig af personens situering i relationer med Andre eller Andet – det vil sige en relation med det, der eksisterer udenfor personen selv (Ahmed 2014: 103 ff). Man skammer sig på baggrund af den måde, hvorpå man *fremstår* for sin omverden, og det implicerer, at en del af de egenskaber, man forbinder med 'sig selv', bevæger sig på eller udenfor grænsen for den normativitet, man kan gøre sig til 'passende' subjekt indenfor (ibid.). Så hvad er det i Anders' fortælling, der associeres med skam? For at finde ud af det, har jeg undersøgt, hvordan han positionerer sig i forhold til de to modstridende kategorier, 'markedsvilkårene' og 'konservative højskolefolk', han konstruerer i citatet.

'Markedsvilkår' og 'konservative højskolefolk'

Noget af det første, man lægger mærke til i uddraget, er Anders' famlen efter ord – de mange sætninger, der afbrydes og startes forfra. Det fortæller mig, at Anders er usikker i sin fortælling, at han ikke ved, hvilket ben han skal stå på i forhold til det at oparbejde et CV. For det første italesætter han et kropsligt ubehag i forhold til CV'et, i form af "stress", et hjerte der "banker ustyrligt hurtigt", "forstyrret søvn" og "ondt i hånden" af for mange timer foran computeren. Med henblik på diskursen om uddannelse som kompetenceudvikling er Anders' bestræbelser på at positionere sig kompetencemæssigt stærkt for arbejdsmarkedet sandsynligvis en strategi, som han implementerer på baggrund af diskursen om, at unge først og fremmest skal uddannes til arbejde, og det ansvar, det pålægger den enkelte for at udvikle sine kompetencer for rent faktisk

at *komme* i arbejde som færdiguddannet. Han navigerer altså indenfor et mulighedsrum, der er konstitueret af denne diskurs, og som strukturerer hans handlinger – også selvom det er på bekostning af hans fysiske helbred.

For det andet konstruerer Anders, som nævnt ovenfor, to modsatrettede kategorier, når han forholder sig til, om det er vigtigt at have et godt CV.

'Markedsvilkårene' knytter sig til "CV-rytteriet" og den periode med mærkbar stress, som Anders beskriver i begyndelsen af citatet. 'CV-rytteriet' er en "pragmatisk nødvendighed" og har en "instrumentel værdi", idet man "sikrer sig sine egne muligheder". 'CV-rytteriet' bliver i den forbindelse en konsekvens af den strukturelle betingelse uden for Anders selv, som er 'markedsvilkårene', og som kommer til at styre Anders' valg om at kompetenceudvikle sig, på trods af at det stresser ham. Indsatsen for at oparbejde et godt CV bliver således hovedsageligt lagt ud fra en forståelse af, at det er *nødvendigt*. Udsagnet om, at vi "alle sammen er kapitalister i et eller andet omfang", bakker på den ene side 'CV-rytteriet' op, som et værdigt projekt i forhold til den kategori, de 'konservative højskolefolk' repræsenterer, og på den anden side konstruerer det 'markedsvilkårene' som et strukturelt grundvilkår, Anders må indordne sig efter – det er en "grundproblemstilling".

'Konservative højskolefolk' repræsenterer omvendt en position, hvor man opponerer mod 'markedsvilkårene'. Fra denne position er man "lidt for fin" til at handle pragmatisk og "kompetencedannende" i forhold til 'markedsvilkårene'. Herfra er det "klamt" at "lefle og gøre sig lækker for arbejdsmarkedet". Kategorien 'konservative højskolefolk' repræsenterer i denne sammenhæng en social relation, Anders indgår i, som opstiller nogle andre betingelser end de strukturelle.

Anders trækker begge kategorier ind som referencer, hvorfra han kan positionere sig i forhold til CV-spørgsmålet, og de konstrueres binært, i opposition til hinanden. Binære konstruktioner er en ofte anvendt måde at 'lime' en tekst sammen på, og give den mening (MacLure 2003: 9), og subjektets positionering af sig selv i en bestemt social kategori er samtidig en virksom måde at trække grænser omkring sin egen subjektivitet. I dette tilfælde er Anders'

fortælling dog karakteriseret af en ambivalens, idet han *både* positionerer sig indenfor og udenfor begge kategorier. Narrativet om hans *'LinkedIn-profil'* og udgrænsningen af *'samtalekøkkenet'* som "et klart billede af, hvad [Anders] *ikke* har lyst til at være", kan fortælle, hvad ambivalensen består i, og hvordan *'skammen'* opstår i relation hertil.

LinkedIn-profilen og ambivalens

Anders starter med at tilslutte sig kategorien *'konservative højskolefolk'* i CV-spørgsmålet, idet "man også meget hurtigt kommer til at lefle for arbejdsmarkedet" og "gøre sig lækker", og "det er også lidt klamt at gøre det så meget". Det *'klamme'* forbindes her med de handlinger, hvor man *'lefler'* og *'gør sig lækker'*. Det er udtryk, som implicit indebærer en relation mellem en første- og andethed. Man *'lefler'* og *'gør sig lækker'* for at blive accepteret, og for at gøre sig genkendelig som *'passende'* i forhold til en særlig norm. I dette tilfælde fastsættes normen af *'markedsvilkårene'*, som er præget af eksempelvis konkurrence mellem de arbejdsløse færdiguddannede, der skal bevise deres værd som arbejdskraft gennem det gode CV og relevante kompetencer. Men det at *'lefle'* konnoterer samtidig noget negativt, nemlig en form for *falskhed* – noget ikke-autentisk – hvorigennem subjektet giver afkald på den del af sig selv, der ikke kan defineres indenfor grænserne af den kategori, man gerne vil lukkes ind i. Man giver med andre ord køb på sig selv, når man *'lefler'*, og det er her det *'klamme'* opstår.

Det *'klamme'* markerer i denne forbindelse noget upassende, en handling man ikke kan genkendes som værdigt subjekt gennem. Det *'klamme'* bliver grænsesættende om den diskurs eller normative forståelse af det *'markedsvilkårene'*, som hersker indenfor kategorien af *'konservative højskolefolk'*, og som Anders positionerer sig i her. Indenfor denne kategori må man ikke give køb på sig selv, man skal være autentisk i sine handlinger.

På den anden side kan Anders "jo nok godt lide at gøre det mere end han har lyst til at indrømme" – det vil her sige at opdatere sin LinkedIn-profil. Han starter med at lægge en personlig afstand til det at være aktiv på LinkedIn, ved at referere til en samtale med en ven, hvori han erklærer, at "ja ja, jamen det gør jeg

ikke så meget ved". Vennens pointering af, at Anders "har sådan en *sindssyg* LinkedIn-profil" kan ses som et subjektiveringstilbud, som Anders enten kan vælge at acceptere eller afvise. Anders beskriver sin respons som kølig, i form af "nå", at han "bare ligesom havde opdateret alt muligt" og at det "så så *ud* af noget". Han afviser vennens entusiasme ved ikke at gengælde den, og forholder sig passivt til positionen som 'CV-rytter' indenfor 'markedsvilkårenes' normativitet.

Men selvom Anders afviser dette subjektiveringstilbud, så er vennens entusiasme alligevel forbundet med en vis stolthed for ham. Han har "svært ved at være helt ligeså fornærmet over det som andre mennesker" (underforstået 'konservative højskolefolk') og "kan jo godt lide at gøre det mere end han har lyst til at indrømme". Her etableres *både* en grænse mod de nu fornærmede 'konservative højskolefolk', og mod kategorien 'CV-rytter', for det "at indrømme" noget er stadig forbundet med det ubehag og den grad af skam, som jeg skitserede i begyndelsen af afsnittet. Anders positionerer sig altså på samme tid indenfor og udenfor begge kategorier.

Skam kan ifølge Ahmed betegnes som den følelsesmæssige pris, subjektet betaler for ikke at følge sin omverdens normative forskrifter (2014: 107). Hun beskriver, hvordan skammen opstår i relation til 'det ideelle selv', som er et begreb hun har hentet fra psykoanalysen. Konstruktionen af 'det ideelle selv' forstås hos Ahmed som afhængigt af de værdier, subjektet præsenteres for gennem mødet med andre. Fra et poststrukturalistisk perspektiv kan man drage en parallel mellem 'det ideelle selv' og normen, idet normen har en foreskrivende karakter, og dermed går forud for det normale eller det, man kan kalde den ideelle adfærd indenfor normens grænser (Foucault 2008: 63). Det, at Anders 'skammer sig' over sig selv og sine egne handlinger, vidner om den relation, som han også har til *sig selv*. Hans 'skam' er forbundet til en selv-viden, altså en produktion af viden om sig selv, som styrer ham i hans selvfremførelse (Foucault 1978: 331).

Vennens entusiasme markerer Anders som en konkurrencedygtig studerende indenfor 'markedsvilkårenes' normativitet, og gør ham dermed umiddelbart genkendelig som et passende subjekt i forhold til den diskurs, hvori den studerende skal udvikle sine kompetencer for arbejdsmarkedet. Men Anders

fortæller mig historien om sin LinkedIn-profil med en form for *underspillet* stolthed – det er stadig noget, han er nødt til at 'indrømme'. Skammen er altså forbundet til netop stoltheden, og det er her ambivalensen ligger, og ubehaget opstår – det er et *paradoks* at skamme sig over noget, man er stolt af. Anders kan ikke både positionere sig i "konservative højskolefolk" og 'CV-rytter' kategorien, og måske er det netop derfor, at han forsøger at underspille og næsten undskylde sit gode CV.

'Samtalekøkkenet' som grænsefigur

Anders beskriver, hvordan han "godt kunne tænke sig at sætte sig ned ordentligt og læse op og forholde sig til ting", men samtidig "har så travlt med at skulle forbedre det her CV, at han ikke rigtigt kan have nogen ordentlig holdning til hvad man skal gøre". 'CV-rytteriet' forhindrer altså en grad af 'ordentlighed' i det, Anders gør. Jeg ser, at Anders konstruerer en grænse mellem 'ordentlighed' og 'samtalekøkkenet' i den del af fortællingen, der følger efter. 'Ordentlighed' forbliver i Anders' fortælling relativt udefineret, men måden, hvorpå det stilles i kontrast til 'samtalekøkkenet' kan hjælpe til at finde ud af, hvad der for ham forstås ved ordentlighed.

'Samtalekøkkenet' bringes ind i fortællingen som et billede på, at det er vanskeligt at være, eller i hvert fald forblive, autentisk i den "konsumerbølge", som Anders identificerer. Selv mennesker, der kan placeres i kategorien 'konservative højskolefolk' ("Strunge og den gruppe af forfattere") "har jo alle sammen samtalekøkkener nu". 'Samtalekøkkenet' er forbundet til en forbrugerkultur, for "vores kultur [er] fuldstændig inficeret med det, og det er jo også lækkert, det er jo svært at gøre noget ved". Her opstår igen en ambivalens, idet 'samtalekøkkenet' og underforstået forbruget er *lækkert*, men at det har *inficeret* vores kultur. At noget er *inficeret* konnoterer sygdom, altså at der er noget *galt*. 'Konsumerbølgen' – det vil sige det materielle forbrug - er altså det, der er 'galt' med den kultur, Anders placerer sig selv i. Den er for Anders et billede på en samfundsmæssig struktur, som han opponerer imod, men ikke kan se sig fri af. Den forhindrer en 'ordentlighed' i den måde, han fører sit liv på, som han ønsker. 'Ordentligheden' kan dermed ses som et kriterium i det at leve 'et godt liv' for Anders, defineret ved at være det *modsatte* af de 'markedsvilkår' og

den 'konsumerbølge', som fra hans perspektiv bliver en spændetrøje for hans handlerum. 'Ordentligheden' kommer dermed til at betyde noget mere *rigtigt* eller autentisk, idet 'ordentlighed' ikke er styret af økonomiske eller forbrugsmæssige strukturer.

Samtidig bliver 'samtalekøkkenet' et billede på, at Anders er "26 nu og begynder at se at folk begynder at stifte familie og få forskellige ting". 'Samtalekøkkenet' forbindes her med det, man kan karakterisere som en ny fase i livet, altså det at blive voksen og stifte familie, som han ser, at omgangskredsen er i færd med. Det iværksætter for Anders spørgsmål om, "hvad for en form for familie eller hvad for en form for liv vil [han] gerne have". Her bliver 'samtalekøkkenet' et symbol på menneskers *overgivelse* til 'konsumerbølgen' eller forbrugerkulturen – man "bliver det der lidt sådan fossil i ens samtalekøkken, hvor man bare har det godt og nyder velstand".

'Fossilet' er et interessant billede på, hvad man kan 'blive' i kraft af denne overgivelse. Et 'fossil' er dødt, forhistorisk, stillestående, uodynamisk. Det udvikler sig ikke, det bare *er* i sit 'samtalekøkken'. Samtidig markerer 'overgivelsen af sig selv' det modsatte af det, som lå i Annes '*overskridelse af sig selv*'. Hvor overskridelsen af selvet indebærer en personlig udvikling hen imod noget mere autentisk, så indebærer overgivelsen af sig selv nærmest en *opgivelse af 'sig selv'* – man overgiver sig til sin modstander, og dermed opgiver man også de dele af ens subjektivitet, der ikke kan genkendes som 'passende' fra modstanderens normative udsyn. Det indebærer, at man bliver mindre 'sig selv', og 'fossilet' kommer på den måde til at repræsentere 'det uautentiske liv'.

'Fossilet' har det "godt og nyder velstand", men det er ikke godt *nok* i Anders' forestilling om at leve 'det gode liv'. 'Det gode liv' bliver i hans fortælling 'det autentiske liv', hvor man holder fast i 'sig selv' og ikke overgiver sig til strukturer, der er styrede af eksempelvis økonomi. Han skammer sig ligefrem over at kunne fremvise et flot CV, fordi det gør ham genkendelig indenfor den læringsøkonomiske diskurs, der prissætter kompetenceudvikling højt som en del af den enkeltes livsprojekt. Men han udviser på samme tid et gran af stolthed over CV'et af samme årsag. Ambivalensen er altså knyttet til ubehaget – han

skammer sig, *fordi* han er stolt og fordi denne stolthed gør ham mindre 'rigtig' eller autentisk fra de 'konservative højskolefolks' udsyn.

Som en kommentar hertil vil jeg pointere, at allerede selve italesættelsen af kategorierne rummer en ambivalens eller afstandtagen til dem, idet både det at være 'konservativ' og at være 'CV-rytter' konnoterer noget negativt. Det understreger, at Anders ikke føler fuld tilknytning til nogle af kategorierne, men stiller sig mellem to stole, hvorfra han vedblivende forhandler sin subjektivitet.

Opsummering

Ovenstående viser, hvordan de strukturelle betingelser, i form af 'markedsvilkårene', og de sociale betingelser, i form af Anders' interaktion med de 'konservative højskolefolk', konstituerer ikke bare hans valg vedrørende uddannelse og arbejde, men også det blik, han retter mod sig selv. Det ubehag, i form af skam, som jeg har læst ud af Anders' fortælling, er et ubehag han føler omkring 'sig selv' og de vanskeligheder han har ved at positionere sig 'korrekt' i den socio-kulturelle kontekst, han er i. 'Skammen' er en individualiserende følelse (Ahmed 2014: 104), fordi den får subjektet til at se på og vurdere sig selv. Det gør det relevant at forholde fortællingen til Foucaults formulering om pastoralmagten, som en individualiserende magt, der virker gennem subjektets produktion af selvviden (Foucault 1999a: 333). Skammen fortæller netop, at Anders forholder sig analytisk til en viden omkring sig selv, som han producerer ved at reflektere over den måde, hvorpå han positionerer sig mellem strukturelle og sociale betingelser. Hans skam afslører, at han føler sig utilstrækkelig overfor de 'konservative højskolefolk' og ikke har lyst til at subjektivere sig som en 'CV-rytter', fordi en 'CV-rytter' "lefler" overfor arbejdsmarkedet og dermed opgiver en del af sin autenticitet. At være autentisk bliver på den måde en vigtig del af Anders' subjektiveringsprojekt. Det bliver en måde, hvorpå han forsøger at subjektivere sig, samtidig med at han alligevel føler sig nødsaget til at handle som 'CV-rytter', og udvikle sine kompetencer for arbejdsmarkedet.

Man kan sige, at Anders' skam er et udtryk for, at han interagerer med og positionerer sig mellem to forskellige normative forståelser af 'det rigtige' og 'det mulige' liv, repræsenterede ved henholdsvis 'markedsvilkårene' og de 'konservative højskolefolk'. Det viser, hvordan den politiske diskurs om

kompetenceudvikling på den ene side, og diskursive forståelser af 'det gode liv' som 'det autentiske liv' på den anden side, etablerer en norm og sætter grænser om det mulighedsrum, som Anders kan handle indenfor. For det andet viser det, hvordan Anders underlægger sig en selvdisciplin i forhold til denne norm. Hans fortælling viser, hvordan han positionerer sig gennem retoriske kategoriseringer i forhold til strukturelle og sociale normer, hvor han hele tiden vurderer sine egne handlinger som enten passende eller upassende, og retter ind efter det – når han for eksempel underspiller det upassende i at være 'CV-rytter' overfor vennen.

'Det gode liv' bliver i uddraget her 'det autentiske liv'. Anders opponerer mod forståelsen af 'det gode liv' som det at "finde sin rette hylde" gennem talent- eller kompetenceudvikling, som uddannelses- og forskningsminister Sofie Carsten-Nielsen skriver frem i sit indlæg, samtidig med at han forsøger at indordne sig dette som et 'grundvilkår' eller en strukturel betingelse. Det etablerer Anders' ubehag.

Konklusion

Jeg har i specialet arbejdet med følgende problemformulering:

Hvordan subjektiveres og subjektiverer unge i lange videregående uddannelser sig i relation til diskursive forståelser af uddannelse, og hvilken betydning har det for deres forestillinger om muligheden for at leve 'det gode liv'?

Kommunikationen i hverdagsinteraktion, som den der er foregået mellem de studerende og jeg i interviewene, er afhængig af eksisterende diskursive og sociale strukturer (Craig 1999: 84). Relationen mellem det strukturelle makroniveau på den ene side, og det sociale mikroniveau på den anden, udgør det socio-kulturelle kontinuum, indenfor hvilket de studerende gør sig til subjekter. Dette kontinuum opretholdes og forhandles gennem diskursive koder, logikker og forståelser (ibid.), der er indeholdt i eksempelvis brugen af retoriske kategorier i fortællingerne. Det er derfor også indenfor en socio-kulturel orden, at forventninger om fremtiden og 'det gode liv' bliver konstrueret i interviewene. Det er disse koder, logikker og forståelser, jeg har søgt at skrive frem i analysen.

Jeg har fundet ud af, at den politiske diskurs omkring uddannelse i dag lægger vægt på, at uddannelse skal udvikle unges kompetencer i forhold til arbejdsmarkedets efterspørgsel, og at uddannelse ses som et individuelt ansvar i forhold til fællesskabets mål om at skabe økonomisk vækst i samfundet. Uddannelse (og det arbejde, der følger efter) bliver i den forbindelse den enkeltes *pligt* overfor opretholdelsen af det samfundsmæssige fællesskab, frem for et individuelt *gode*. Det er en diskurs, der har stor betydning for den måde, hvorpå de studerende kan forstå sig selv i de uddannelsesmæssige sammenhænge, de indgår i.

I analysen har jeg vist, hvordan 'det gode liv' konstrueres som 'det *sucesfulde arbejdsliv*' i Signes fortælling, som 'det *autentiske arbejdsliv*' i Annes fortælling og som 'det *autentiske liv*' i Anders' fortælling. De tre analysedele udfolder, hvordan

denne konstruktion sker gennem retoriske italesættelser og i relation til omverdenens strukturelle og sociale betingelser – hvordan de forhandles og etableres indenfor den socio-kulturelle ramme, de studerende er positionerede i som 'studerende'.

Signe har ikke vanskeligt ved at positionere sig som 'succesfuld'. Hun accepterer den strukturelle betingelse, som uddannelse er, og har let ved og ønsker at indskrive sig som subjekt i en diskurs, hvor uddannelse, som en forberedelse til arbejdet, er normen. Anne og Anders positionerer sig anderledes i forhold til denne forståelse.

Annes ubehag, i form af *frygten*, bliver frygten for ikke at kunne være autentisk i sit arbejdsliv, og at (det fremtidige) arbejde ikke vil kunne gøre hende til 'sig selv'. I kraft af, at diskursen om uddannelse og arbejde har udviklet sig til at forstå disse ting som en integreret del af den enkeltes subjektivitet, forstår de unge i højere grad sig selv som autentiske i lyset af, om de kan finde uddannelse og arbejde indenfor det, de 'brænder for' og 'drømmer om'. I denne forståelse er man sin uddannelse og sit arbejde, hvilket skaber Annes frygt for ikke at kunne etablere sig som verdensomrejsende freelance-journalist i fremtiden – for hun kan ikke genkende sig selv som autentisk i et almindeligt kontorjob.

Anders' ubehag, i form af *skammen*, opstår, fordi han gennem sin CV-kompetenceudvikling ikke kan genkendes som autentisk af den gruppe af mennesker (de 'konservative højskolefolk'), der stiller sig kritiske imod netop arbejdsmarkedets krav om, at de unge kompetenceudvikler sig selv. Anders bliver derfor stillet i en klemme. På den ene side ønsker han at gøre sig 'ordentlig' og autentisk, og dermed opponere mod arbejdsmarkedets krav og konsumerismen. På den anden side føler han sig nødsaget til at gøre sig kompetencemæssigt passende for arbejdsmarkedet. Hans ubehag bliver et udtryk for, at det er vanskeligt at opponere mod de strukturelle betingelser, som politik og samfundsøkonomi skaber.

Signe og Anders 'gør sig' begge passende for arbejdsmarkedet – men hvor Signe accepterer strukturerne og ønsker at gøre sig succesfuld indenfor deres betingelser, så bliver det for Anders i højere grad en handling, der er initieret af

en oplevelse af nødvendighed eller tvang. Pointen er, at det bliver vanskeligt at *opponere* mod de uddannelsesmæssige, diskursive strukturer.

I Annes fortælling bliver det 'passende' relateret til forestillingen om, at arbejdet (gennem uddannelsen) er en integreret del af hendes subjektivitet. Forestillingen om, at man skal 'brænde for' sit arbejde – føle, at det er spændende og ikke 'kedeligt' – kan afspejle den forståelse, der kom til udtryk i ministerens indlæg, nemlig at 'drømmen' om fremtiden udelukkende knyttes til det uddannelses- og arbejdsmæssige.

Det viser, hvordan uddannelse (og forestillingen om arbejdet), som en pligt til kompetenceudvikling og en målestok for individuel autenticitet, bliver et imperativ, der styrer de studerende i deres selvfremførelse. Diskursen om kompetenceudvikling og uddannelse som den enkeltes ansvar bliver dermed en 'conduct of conducts' (Foucault 1994a: 341), altså en ledelse af både de studerendes adfærd i de aktiviteter, der har med uddannelse og arbejde at gøre. Det repræsenterer en viden, der som magteffekt producerer en disciplin, gør de studerende selvstyrende i deres adfærd, i projektet om at blive genkendt som passende indenfor normens grænser. Diskurs og normativitet på uddannelsesområdet producerer dermed normaliseringseffekter, der påvirker de studerendes konkrete levede liv.

I dette perspektiv bliver 'det gode liv' i højere grad til 'den gode livsførelse', idet forestillinger om, hvad der udgør et godt liv, i vid udstrækning bliver konstitueret gennem kommunikative og diskursive praksisser.

Det er ikke muligt for mig – og heller ikke min hensigt – at lave en entydig konklusion, der fastslår, at unge studerende udelukkende subjektiveres indenfor grænserne af de normsættende diskurser, der vedrører uddannelse. De studerende udviser en selvdisciplin i form af selvstyring som en 'retten ind' i relation til de diskursive forestillinger om uddannelse, der eksisterer i deres omverden og guider dem. Men de 'gør sig' som studerende på helt forskellig vis i deres fortællinger. De subjektiveringsmuligheder, der bliver tilgængelige, er strukturerede af disse forestillinger, men de studerende tager dem op, forhandler dem og gør dem til deres egne på vidt forskellige måder (Staunæs 2004: 56). Det viser, at de som individuelle subjekter har et handlepotentiale, og

ikke 'bare' er determinerede af diskurs. Det viser samtidig subjektivering som en tosidet proces, hvori subjektet er underkastet en række strukturelle og sociale betingelser, men samtidig handler aktivt og reflektivt i forhold til dem.

Til spørgsmålet om, hvordan de studerende *subjektiverer sig*, har jeg fundet ud af, at retorisk konstruerede kategorier og italesættelser bliver en måde, hvorpå de aktivt positionerer sig, og samtidig gør denne positionering legitim eller passende, ved at tilskrive kategorierne bestemte betydninger. Som eksempel er 'kasseassistenten' og 'fabriksarbejderen' hverken uskyldige eller neutrale kategorier, men er derimod ladet med betydning, der etablerer en første- og andethed i forhold til diskursive forståelser om uddannelse som vejen til 'det succesfulde arbejdsliv'.

Til spørgsmålet om, hvordan de studerende *subjektiveres*, har jeg fundet ud af, at de strukturelle betingelser, der er formet af en politisk-samfundsøkonomisk diskurs om uddannelse, i vid udstrækning konstituerer det mulighedsrum, hvori de studerende kan forhandle deres subjektivitet gennem for eksempel retoriske kategorier.

I forhold til, *hvilken betydning* det har i de studerendes forestillinger om mulighederne for at leve 'det gode liv', har jeg fundet ud af, at deres individuelle liv er vidt forskellige og karakteriserede af komplekse tilblivelsesprocesser, der sker aktivt gennem deres sproglige og sociale kommunikationspraksisser. De studerende har dog det til fælles, at de har en interesse i at gøre sig genkendelige som passende subjekter, og politisk-diskursive forståelser af uddannelse udgør i den forbindelse en rettesnor, som guider de studerende i deres selv fremførelse overfor verden. De bliver derfor til, som 'studerende', på det socio-kulturelle kontinuum mellem social praksis på mikroniveau, og diskursivt konstruerede strukturer på makroniveau. 'Det gode liv' bliver i det perspektiv til 'den gode livsførelse', som en praksis, der kan positionere de studerende på legitime og passende måder i deres kontekst.

Et poststrukturalistisk forandringsperspektiv

En svaghed ved det poststrukturalistiske projekt er, at dets kritiske indstilling overfor forskningens mulighed for at *repræsentere* et felt (Maclure 2003: 4) gør det vanskeligt at drage generelle konklusioner, der kan danne grund for en implementering af generelle tiltag, som kan forbedre praksis i eksempelvis uddannelserne. Så hvori består forandringspotentialiet i poststrukturalismen?

I mit projekt, som har været at undersøge unge studerendes subjektivering i relation til diskursive forståelser af uddannelse, har jeg været guidet af Foucaults tese om, at

”Maybe the target nowadays is not to discover what we are but to refuse what we are. We have to imagine and to build up what we could be to get rid of this political ‘double bind,’ which is the simultaneous individualization and totalization of modern power structures” (1999a: 336).

Styrken ved det poststrukturalistiske projekt er, at det kan belyse de selvfølgelige og naturliggjorte forestillinger, som mennesker gør sig selv til subjekter for, og som fastholder dem i uhensigtsmæssige tænkemåder. I forhold til min problemstilling tillader det for eksempel at stille sig kritisk overfor det ubehag, de studerende udviser i interviewene, og som i høj grad er guidet af diskursive forståelser af, hvilken vej fra uddannelse til arbejde, der kan gøre dem genkendelige som ’passende’ eller ’succesfulde’. Det er en reflektiv tilgang, som tillader at man ’afviser hvem man er’, med den hensigt at åbne op for nye handlepotentialer – nye måder at gøre sig passende på, der for eksempel ikke er forbundet med ubehag, skam eller frygt.

Litteraturliste

Bøger og videnskabelige artikler

Ahmed, Sara (2014): *The Cultural Politics of Emotion*, Edinburgh University Press Ltd.

Ball, Stephen (2013): *Foucault, Power and Education*, Routledge.

Biesta, Gert (2006) *What's the point in Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning*, I European Educational Research Journal Vol. 5 No. 3&4

Biesta, Gert (2012), *Læring retur*, Forlaget Unge Pædagoger.

Brinkmann, Svend (2014): *Stå fast – et opgør med tidens udviklingstvang*, Gyldendal

Craig, Robert T. (1999): *Communication theory as a field* i *Communication Theory*, 9, pp. 119-161

Fogh Jensen, Anders (2013), *Mellem ting*, Det lille forlag

Fogh Jensen, Anders (2009): *Projektmennesket*, Aarhus Universitetsforlag

Foucault, Michel (1994), *Viljen til viden*, Det Lille Forlag.

Foucault, Michel (1994a), *The Subject and Power*, i *Essential Works of Foucault 1954-1984, Volume 3 - Power*, pp 326-348, The New Press, New York

Foucault, Michel (2008), *Sikkerhed, territorium, befolkning*, Hans Reitzels Forlag.

Hjorth, Katrin (2014), *Adgang til omsorg og læring : om nogle af konkurrencestatens konsekvenser*, i Illeris et. al.: *Læring I konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed*, Forlaget Samfundslitteratur

Kampmann, Jan (2007), *Pædagogisk-kritiske og kritisk-pædagogiske traditioner. I: Andersen, Peter Østergaard m.fl. red.), Klassisk og moderne pædagogisk teori*, Hans Reitzels Forlag, s. 397-414

Lykke, Nina (2008), *Kønssforskning – et nyt kundskabsfelt*, i Lykke, Nina: *Kønssforskning – en guide til feministisk teori, metodologi og skrift*, Forlaget Samfundslitteratur, s. 15-35

Pedersen, Ove K. (2014), *Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik : baggrund, intentioner og funktionsmåder*, i Illeris et. al.: *Læring I konkurrencestaten*, Forlaget Samfundslitteratur

Pedersen, Ove K. (2011), *Konkurrencestaten*, Hans Reitzels Forlag

Staunæs, Dorthe (2004), *Køn, etnicitet og skoleliv*, Forlaget Samfundslitteratur

Staunæs, Dorthe og Søndergaard, Dorte Marie (2005), *Interview i en tangotid i: Järvinen, Margaretha og Mik-Meyer, Nanna (red.) (2005): Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv – interview, observation og dokumenter*, Hans Reitzels Forlag

Stormhøj, Christel (2006), *Poststrukturalismer – videnskabsteori, analysestrategi, kritik*, Forlaget Samfundslitteratur

Søndergaard, Dorte Marie (2006), *Tegnet på kroppen – Køn: Koder og Konstruktioner blandt unge voksne i Akademia*, Museum Tusulanums Forlag

Andet materiale:

Nye veje – fremtidens videregående uddannelsessystem, rapport udarbejdet af regeringens Udvalg for kvalitet og relevans i de videregående uddannelser (2014): <http://ufm.dk/publikationer/2014/nye-veje>

Vi spilder talent, indlæg af uddannelses- og forskningsminister Sofie Carsten-Nielsen, bragt i Berlingske 24. juni 2014: <http://ufm.dk/minister-og-ministerium/ministeren/artikler-og-indlaeg/2014/vi-spilder-talent>

Camilla Mehlsen (2012), *Angsten for arbejdsmarkedet*, i *Asterisk* 63, september 2012

Formidlingsartikel

Reformer gør de unge stressede

Først kom *hurtigere-ud* reformen, der skulle minimere den gennemsnitlige studietid på universiteterne. Nu skal antallet af studiepladser på de lange videregående uddannelser skæres ned, for regeringen vil ikke uddanne unge til arbejdsløshed, lyder det fra uddannelses- og forskningsminister Sofie Carsten-Nielsen. Den politiske pisk over uddannelserne gør, at de unge føler sig stressede og utilstrækkelige, viser ny undersøgelse.

En ny undersøgelse fra Roskilde Universitet viser, at unge studerende i stigende grad måler sig i forhold til, om de er noget værd for arbejdsmarkedet. Siden før anden verdenskrig har hovedambitionen med uddannelserne i Danmark været at skabe lykkelige samfundsborgere og mindske social ulighed. Da finanskrisen satte ind som lavkonjunktur og væltede arbejdsmarkedet i 2008, medførte det i stedet et overvældende fokus på de unges *employability*, det vil sige, om de unge er dygtige nok til, at virksomhederne vil ansætte dem. De nye reformer på de videregående uddannelser er sat i værk, fordi regeringen vil have de unge ud på arbejdsmarkedet – hurtigst muligt.

Arbejdsløshed er dog stadig et problem og især for de nyuddannede, der står i skarp konkurrence med hinanden om at gøre sig mest interessante for arbejdsmarkedet. Regeringens fokus på *employability* får de unge til at lægge så meget identitet i deres kompetenceudvikling, at de ofte føler sig stressede og utilstrækkelige i forhold til konkurrenterne på studiet.

Anders, som er filosofistuderende på Københavns Universitet, fortæller for eksempel:

”Jeg har brugt meget tid på at oparbejde mit CV. Nu har jeg taget en pause fra det. Jeg har med vilje prøvet at skrue så meget ned for så mange ting som muligt, fordi jeg havde stress i en periode. Jeg oplevede, at mit hjerte bankede ustyrligt hurtigt uden nogen umiddelbar årsag, og min søvn har også været forstyrret af det.”

Med reformeringen sender regeringen et signal om, at de unges værdi først og fremmest bliver målt på deres værdi for arbejdsmarkedet, og de har derfor svært ved at se sig selv som succesfulde, hvis de ikke kan fremvise et fyldigt CV. Den indbyrdes konkurrence blandt de unge om at gøre sig succesfulde skaber unødigt stress, for den arbejdsløshed, vi ser i dag, er skabt af lavkonjunktur, og det kan de unge ikke ændre på ved at kompetenceudvikle sig, siger undersøgelsen. Med *employability*-tanken puster regeringen derfor unødigt til ilden i de unges konkurrence mod hinanden.

Redegørelse for udarbejdelse af formidlingsartiklen

Formidlingsartiklen er skrevet som en nyhedsartikel til dagbladet Politiken. Politikens målgruppe er defineret som de moderne fællesskabsorienterede¹³, det vil sige de mennesker, der kan placeres i midten og til venstre på den politiske fløj. Artiklen har relevans for dem, der interesserer sig for unges identitet, samt den politiske udvikling der foregår på uddannelsesområdet i øjeblikket, og det er derfor dem, der udgør *artiklens* målgruppe. Målgruppen vil som abonnenter på Politiken møde artiklen i bladet. Der er desuden potentiale for, at den vil kunne blive delt på for eksempel sociale medier, hvor det i højere grad vil være mennesker med en specifik interesse for artiklens pointer, der vil støde på den.

Jeg har valgt at vinkle artiklen specifikt mod den del af specialet, der peger på, at uddannelse og arbejde er blevet en integreret del af de unges subjektivitet, og hvilke problemer det kan medføre i form af følelsen af utilstrækkelighed, skam og frygt i forhold til arbejdsmarkedet. Jeg har i den forbindelse fokuseret på forholdet mellem politiske reformer og de studerende. Det har jeg gjort for at kunne formidle et klart budskab. Budskabet i formidlingsartiklen er dermed det, at unge studerende kommer til at føle sig utilstrækkelige og stressede, når de ikke ser sig selv som kompetencemæssigt stærke.

Som nyhedsartikel lægger artiklens genre sig indenfor den afspejlende journalistik, der formidler information fra kilden til modtageren, med kun en lille grad af journalistisk behandling i form af sproglige virkemidler.¹⁴ Det centrale virkemiddel er i artiklen, som en formidling af et budskab, at jeg har skåret ind til benet med det formål at kunne formidle et klart budskab.

¹³ <http://www.jppol.dk/da/artikler/dagblade/politiken.aspx>

¹⁴ Solveig Schmidt, *Journalistikkens Grundtrin*, Forlaget Ajour 2011: 171.