Roskilde University

# Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser

Thomsen, Jens Peter

*Publication date:*
2008

*Document Version*
Også kaldet Forlagets PDF

*Citation for published version (APA):*
Thomsen, J. P. (2008). *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser*. Roskilde Universitet.

**General rights**
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

**Take down policy**
If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 03. Jul. 2025

JENS PETER THOMSEN

# Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser

PhD-afhandling
Forskerskolen i Livslang Læring,
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning,
Roskilde Universitetscenter

Juli 2008

Jens Peter Thomsen
*Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser*

En udgivelse i serien *Afhandlinger fra Forskerskolen i Livslang Læring,* Roskilde Universitetscenter

1. udgave 2008 Forskerskolen i Livslang Læring

© Forskerskolen i Livslang Læring og forfatteren, 2008

Omslag: Karin Kjølby
Sats: Forfatteren
Tryk: J&R Frydenberg A/S, Danmark

Forhandles hos RUC-Bogladen/Samfundslitteratur
E-mail: ruc@sl.cbs.dk

ISBN: 978-87-91387-27-2

Udgivet af:
Forskerskolen i Livslang Læring
Roskilde Universitetscenter
P10, Postboks 260
4000 Roskilde
Fax: 46 74 30 70
E-mail: forskerskolen@ruc.dk
www.ruc.dk/paes/forskerskolen/

Alle rettigheder forbeholdes.
Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

## Forskerskolens forord

En ph.d.-afhandling er et 'svendestykke' som viser at forfatteren har "gennemført et selvstændigt forskningsarbejde under vejledning" som det siges i Bekendtgørelsen om forskeruddannelse. Det er dette svendestykke der hermed publiceres. Men ph.d.-afhandlingerne er også at betragte som videnskabelige udviklingsarbejder, som yder sit bidrag til at aftegne det nye forskningsområde. Forskning i livslang læring er i nogle henseender en videreførelse af *pædagogisk* forskning. Men Livslang Læring som forskningsområde favner bredere – læring i hele livsløbet, i uddannelse, arbejdslivet og i andre livssammenhænge – og påkalder sig en tværfaglig tematisering af læring som subjektiv aktivitet i en samfundsmæssig kontekst.

Forskerskolen i Livslang Læring skal bidrage til udvikling af dette forskningsområde ved at uddanne dygtige forskere, som har denne tværvidenskabelige og problemorienterede horisont.

Jens Peter Thomsen bidrager med sin afhandling "Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser" flot til denne ambition. Udgangspunktet for afhandlingen er refleksioner over den historiske udvikling og aktuelle situation vedrørende rekrutteringen til de videregående uddannelser i Danmark. Jens Peter Thomsen insisterer i sin afhandling på at se i hvilket omfang og på hvilke måder den skæve rekruttering, som historisk har fundet sted, stadig gør sig gældende, samtidig med at han ikke alene ønsker at kvalificere diskussionen om differentieringer i tilgangen *til*, men også *inden for* de videregående uddannelser.

Gennem en omfattende selvstændigt gennemført registerbaseret undersøgelse får han etableret et ganske udfoldet og skarpt blik på, hvorledes social baggrund, køn og geografi har betydning for og indflydelse på rekrutteringsmønstre til forskellige typer af videregående uddannelser. Afhandlingen får dermed på overbevisende måde sat fokus på, at sociale og hierarkiske differentieringer ikke alene skabes og reproduceres gennem fordeling af unge på forskellige uddannelsestrin, men tillige sker gennem hierarkiserende differentieringer inden for de enkelte uddannelsesniveauer – i dette tilfælde helt specifikt universitetsuddannelserne.

Det er en af afhandlingens store fortjenester at bidrage til en sådan videreudvikling og nuancering af vores makrosociologiske forståelser af uddannelsernes funktionsmåder og virkningshistorie.

Jens Peter Thomsen ønsker dog derudover også at inddrage et mikrosociologisk perspektiv på og undersøgelse af de differentieringstendenser, den makrosociologiske undersøgelse har afdækket.

Tre forskellige universitetsuddannelser udvælges til fordybende feltstudier, hvor Jens Peter Thomsen gennem observationer i og omkring undervisningssammenhænge og interview med udvalgte studerende fra de pågældende studier ønsker at etablere en mere kvalitativt baseret forståelse af nogle af de mekanismer, der er på spil, når de universitetsinterne differentierings- og hierarkiseringsprocesser etableres.

Afhandlingen bidrager med nogle spændende og perspektivrige åbninger mod en kvalificeret og kompleks forståelse af, hvordan social klasse, køn og etnicitet har betydninger for de valgprocesser, der ligger forud for og fører frem til fordelingen af de unge på forskellige typer universitetsuddannelser. De studerendes egen forståelse og italesættelse af deres forældres indflydelse på og bidrag til studievalg, de studerendes umiddelbare oplevelse af orientering mod deres studie, på hvilke måder personlig identitet og selvforståelse relaterer sig til fagidentitet og involvering i studiemiljøet, etc, vises ikke alene at være baseret på kontingente individuelle valg og præferencer, men nok så meget på præferencer og forståelsesformer, som har tætte forbindelser til bredere sociokulturelle mønstre og baggrunde.

Gennem koblingen mellem et makrosociologisk og mikrosociologisk perspektiv og selvstændig empiriproduktion lykkes det for Jens Peter Thomsen at vise interessante sammenhænge mellem det, han kalder sociale positioneringer og sociale positioner, mellem bredere (re)produktioner af social klasse og kulturel praksis i et hverdagslivsperspektiv. Teoretisk bygger dette på en kombination af en kritisk genformulering af et klassebegreb, Bourdieu's kritiske uddannelsessociologi og et kulturanalytisk perspektiv med inspiration fra ikke mindst den britiske "Cultural Studies" tradition.

Jens Peter Thomsen bidrager således på nytænkende måde til en tværfaglig tematisering af læring og uddannelse som subjektiv aktivitet i en samfundsmæssig kontekst, hvilket som nævnt er en af de fremmeste mål for forskeruddannelsesprogrammet i "Livslang læring". Denne afhandling udgør en ganske væsentlig og hidtil relativt overset brik i det samlede billede til forståelser

af relationen mellem læring og uddannelse i et subjektivt, kulturelt og samfundsmæssigt perspektiv.

Forskerskolen i Livslang Læring blev etableret i 1999 med støtte fra Forskerakademiet. Den byggede videre på det forskeruddannelsesprogram indenfor uddannelsesforskning som var igangsat allerede i begyndelsen af 90erne. Siden forskeruddannelsen ved Institut for uddannelsesforskning blev etableret er der 50 der har erhvervet ph.d.-graden. Der er nu ca. 45 indskrevne studerende, og Forskerskolen optager hvert år omkring 10 nye ph.d.-studerende. Fra sommeren 2005 indgår en række lærere og ph.d.-studerende ved Københavns Universitets Institut for Medier, Erkendelse og Formidling; Afdelingen for Pædagogik samt ved Tek-Sam instituttet ved RUC, som arbejder med forskning i livslang læring i Forskerskolen.

Forskerskolen trækker på teoretiske og metodiske inspirationer fra andre humanistiske og samfundsvidenskabelige forskningstraditioner. Den søger at tematisere nogle af de sammenhænge som disciplinopdelt videnskab og praktisk bestemt professionsviden traditionelt afskærer. Af fokuseringen på læring som en subjektiv proces, der indgår i nær sammenhæng med objektive samfundsmæssige og kulturelle sammenhænge, følger en række forskningsmæssige problemstillinger, som vedrører både læringsarenaer, de lærende og selve forståelsen af hvad læring, viden og kompetence er. Forskning i Livslang læring omfatter derfor en emnemæssig mangfoldighed og har en lige så mangfoldig praktisk perspektivering af forskningen. Ph.d.-afhandlingerne har ofte emner, der ikke umiddelbart ligner noget pædagogisk, men som bliver skrevet ind i det nye forskningsområde, som endnu kun vagt lader sig aftegne. Det kræver ofte teoretisk og metodemæssig innovation. Det er samtidig bestræbelsen i forskeruddannelsen at trække forbindelsen til eksisterende forskningstraditioner og paradigmer både i pædagogisk forskning og en række tilgrænsende discipliner. Metodologisk er der er en række gennemprøvede, fortolkningsbaserede empiriske metoder, som kan udnyttes, og bliver udnyttet, men hvert projekt rummer sine valg og tilpasninger.

Forskeruddannelsen er en international uddannelse, som løbende har fremtrædende internationale gæsteprofessorer og en jævn strøm af udenlandske gæstestuderende, ligesom både studerende og vejledere deltager meget intensivt i internationale forskningsnetværk. Der er etableret samarbejdsaftaler med en række toneangivende forskningsmiljøer ved universiteter over hele verden.

# Indholdsfortegnelse

Forord ..... 11
1 Indledning - hvorfor denne afhandling? ..... 13
Social differentiering og uddannelsesinflation ..... 14
Kultur og klasse ..... 16
Afhandlingens spørgsmål og disposition ..... 16
2 Universiteterne og lighedspolitikkens udvikling ..... 19
Efterkrigstidens tanker om uddannelsesdemokratisering ..... 20
1970'erne ..... 23
1980'erne ..... 25
1990'erne ..... 26
Udviklingen efter år 2000 ..... 27
Opsummerende betragtninger ..... 29
Lighedsspørgsmålets individualisering? ..... 33
3 Sociale positioner og sociale positioneringer - klasse, kultur og kulturel praksis ..... 35
3.1 Sociale positioner - konstruktion af social klasse ..... 36
Udfordringer til klassebegrebet ..... 38
Hvordan konstitueres klasse? ..... 40
3.2 Sociale positioneringer – konstruktion af kulturel praksis ..... 47
Kultur som "a whole way of life" ..... 48
Kultur som social praksis ..... 51
Hvad er en kulturel praksis? ..... 56
Opsummering ..... 58
4 Klassificering af sociale grupper ..... 61
5 Feltet for universitetsuddannelser i Danmark ..... 71
Social mobilitet på de videregående uddannelser ..... 71
Danske universitetsuddannelser – et overblik ..... 75
5.1 De studerendes oprindelsesklasse og uddannelseschancer ..... 77
Chanceuligheder internt på universiteterne – et regionalt og akademisk hierarki ..... 83
5.2 Universitetsfeltet i Danmark ..... 87
Køn ..... 91
Universitetsfeltet ..... 93
Opsummering ..... 95

6 Det mikrosociologiske feltarbejdes forskningsdesign og metodologiske overvejelser ..... 99
Udvælgelseskriterier for de undersøgte uddannelser ..... 99
Epistemologi og metodevalg ..... 101
Forskerposition ..... 104
Beskrivelse af feltarbejdet og observations- og interviewstrategier ..... 108
Kodning ..... 112
Refleksioner over forskningsdesignets begrænsninger ..... 113
7 Uddannelsernes kulturelle praksis - tematiske analyser ..... 115
7.1 Tre uddannelser i det danske universitetsfelt ..... 117
Sociale karakteristika for de tre uddannelser ..... 119
7.2 Familien og uddannelsesvalget ..... 123
Tre typer historier ..... 124
Mødrenes rolle ..... 133
Opsummering og diskussion ..... 134
7.3 Overvejelser om uddannelsesvalg ..... 136
De studerendes overvejelser om uddannelsesvalg og jobfremtid ..... 138
Opsummering og diskussion ..... 145
7.4 Klasserummet og den pædagogiske situation ..... 149
Undervisningssituationen på de tre uddannelser ..... 153
Den pædagogiske relation ..... 154
Opsummering og diskussion ..... 159
7.5 Fag og fagidentitet ..... 161
Litteraturvidenskab ..... 162
Erhvervssprog ..... 164
Statskundskab ..... 167
Forskelle i de studerendes æstetiske udtryk ..... 172
Opsummering og diskussion ..... 176
7.6 De studerendes sociale liv ..... 179
Statskundskab ..... 180
Litteraturvidenskab ..... 184
Erhvervssprog ..... 186
Opsummering og diskussion ..... 188
7.7 Køn i den kulturelle praksis ..... 191
Kønnede forskelle på de tre uddannelser ..... 193
Opsummering og diskussion ..... 200
7.8 Opsummering ..... 205
8 Konklusion ..... 211
Kultur og klasse ..... 211

Det danske universitetsfelt ....214
Muligheder og begrænsninger i uddannelsesrekrutteringen ....217
Appendiks ....223
8.1 Noter omkring registerdata og konstruktion af variable ....223
8.1.1 Etik ....223
8.1.2 Om selve datasættet – råvariable og karakteristik ....223
8.1.3 Noter til kodninger og kategoriseringer af udvalgte variable ....224
8.2 Udvalgte tabeller over de studerende og deres forældre ....227
8.2.1 Uddannelser (over 100 studerende) og antal studerende ....227
8.2.2 Uddannelser og køn ....229
8.2.3 De studerendes fagområder og køn ....230
8.2.4 Uddannelsesinstitutioner, antal studerende, køn og karakterer ....231
8.2.5 Faderens stilling og de studerendes grundskole ....232
8.2.6 De studerendes fagområder og deres grundskole ....232
8.2.7 Etnicitet på de største uddannelser ....232
8.2.8 Etnicitet på fagområder ....233
8.2.9 Fædrenes SOCIO ....233
8.2.10 Mødrenes SOCIO ....233
8.2.11 Forældrenes uddannelsesniveau ....234
8.2.12 Mødrenes sociale grupper ....234
8.2.13 Fædrenes sociale grupper ....235
8.2.14 Forældrenes højeste indkomst på de største uddannelser ....236
8.2.15 Køn og karakterer ....237
8.2.16 Forældrenes uddannelse og de studerendes karakterer ....237
8.2.17 Uddannelseschancer for de 40 største uddannelser ....238
8.2.18 Uddannelseschancer fordelt på institutioner ....239
8.2.19 Fædrenes sociale grupper og de tre uddannelser ....240
8.2.20 Mødrenes sociale grupper og de tre uddannelser ....241
8.3 Noter og tabeller til korrespondanceanalyserne ....242
8.3.1 Noter til korrespondanceanalyserne ....242
8.3.2 Simpel korrespondanceanalyse af universitetsuddannelser og forældres sociale grupper opdelt på de studerendes køn – akseværdier og bidrag ....247
8.3.3 Simpel korrespondanceanalyse af universitetsuddannelser og forældres sociale grupper – akseværdier og bidrag ....251
8.3.4 Multibel korrespondanceanalyse af forældre ....256
8.4 Bilag til interview og observationer ....260
8.4.1 Interviewguide ....260

8.4.2 Eksempel på brev til studerende ..... 262
8.4.3 Eksempel på brev til studieledere ..... 263
8.4.4 Kodeliste ..... 264
Resumé ..... 265
Summary: Social differentiation and cultural practice in Danish higher education ..... 275
Referencer ..... 281

# Forord

Det har været et privilegium at få et PhD-stipendium og dermed få mulighed for at fordybe sig de næsten fire år denne afhandling har været undervejs. Langt hovedparten af tiden har arbejdet være udfordrende og interessant, og når behovet for at få det hele lidt på afstand har trængt sig på, har jeg heldigvis været begunstiget med såvel frivillige pauser (en barselsorlov) som ufrivillige (et brækket håndled). Der er forskellige institutioner og personer jeg gerne vil rette en tak til, uden at de hermed på nogen måde skal bære ansvaret for indholdet af denne afhandling. Det er alene mit.

Jeg er taknemmelig for at have været en del af et forskermiljø hvor min vejleder, Jan Kampmann, og mange gode PhD-kolleger har ydet værdifuld støtte og sparring såvel når projektet trængte sig på som når så meget andet trængte sig på. Tak til alle jer og en særlig tak til Kevin.

Jeg har i løbet af mit stipendium deltaget i mange udbytterige faglige aktiviteter, hvoraf specielt skal fremhæves flere seminarer og workshops ved Forskningsgruppen för Utbildnings- och Kultursociologi, Uppsala Universitet, samt et halvt års ophold ved Department of Educational Studies, University of British Columbia, Canada, hvor jeg også havde mulighed for at følge et intensivt kursus i korrespondanceanalyse ved Michael Greenacre. Særligt i forhold til afhandlingens makrosociologiske analyser vil jeg takke Martin Munk, SFI, Mikael Börjesson, Uppsala Universitet, Johs. Hjellbrekke, Universitetet i Bergen, og Lesley Andres, University of British Columbia, Canada, som alle har taget sig tid til at komme med gode råd og kvalificerede kommentarer i forhold til afhandlingen. Jeg vil også takke Danmarks Statistik for at have imødekommet mit behov for at kunne identificere specifikke universitetsuddannelser ved at udlevere institutionskoder på universitetsinstitutionerne - noget som de hidtil af etiske grunde har været tilbageholdende med. Afhandlingens forskningsdesign havde ikke i sin nuværende form været muligt hvis ikke jeg havde haft adgang til disse informationer.

Jeg vil også gerne takke øvrige kolleger, venner og familie der på forskellig vis har hjulpet mig i PhD-forløbet. Specielt har min kæreste Anna ydet et uvurderligt stykke arbejde med at kommentere hele afhandlingen, og min mor Benedikte med at læse korrektur. Sidst, men ikke mindst, en stor tak til lille Aja for gennem hele forløbet at erindre mig om at der er andre ting i livet end den bærbare...

# 1 Indledning - hvorfor denne afhandling?

Denne afhandling handler om hvorfor unge vælger universitetsuddannelse som de gør: hvad er forholdet mellem valg af universitetsuddannelse og social oprindelse, og hvilken rolle spiller den uddannelsesspecifikke kulturelle praksis i denne sammenhæng? Der er flere grunde til at det er relevant at beskæftige sig med det uddannelsesniveau der udgøres af de lange videregående uddannelser, og specielt at differentiere mellem forskellige universitetsuddannelser.

Uddannelsessystemet indtager en primær rolle som formidler af sociale positioner i samfundet og derfor vil problemerne omkring social mobilitet og ulige livschancer også adressere uddannelsessystemet. Spørgsmålet om lige muligheder i uddannelsessystemet er således centralt, ikke bare for uddannelsesforskere, men også for det enkelte individs samfundsmæssige retfærdighedsfølelse, idet uddannelsessystemet omsætter den enkeltes erhvervede kvalifikationer til mere eller mindre status- og løngivende positioner i samfundet. Samtidig er det mere end veldokumenteret at denne omsætning statistisk set ikke er tilfældig, men derimod stærkt afhængig af forældrenes status- og lønposition – kort sagt: af den sociale oprindelsesklasse.

Når de vedvarende uligheder i forskellige samfundsgruppers uddannelsesniveau accepteres, er det grundlæggende fordi samfundet fremstår som meritokratisk, det vil sige som et samfund hvor alle formelt set har lige muligheder for at tage den uddannelse de gerne vil og derfor selv bestemmer hvilken plads de vil indtage i det sociale hierarki. Denne logik legitimerer og skaber tilslutning til en hierarkisk samfundsmodel med uddannelses- og lønforskelle. Forståelsen af uddannelsessystemet som et demokratisk gode præget af lige muligheder er derfor helt central for vores opfattelse af at leve i et samfund der fremstår som retfærdigt. Derfor er det også et samfundsmæssigt problem når det viser sig at uddannelsesniveau systematisk varierer med social klasse. For de lige muligheder, der historisk har været bred politisk konsensus om at skabe grundlag for, burde ideelt set give sig udslag i en langt større social mobilitet i uddannelsessystemet end tilfældet er.

Danmark har en befolkning der bliver bedre og bedre uddannet. Aldrig har der været så mange studerende på de lange videregående uddannelser som

nu. For 100 år siden optog de højere læreanstalter i Danmark ca. 650 studerende, og i 2007 var dette tal vokset til 23.000 (Tilmeldingssekretariatet, 2007; Undervisningsministeriet, 1998, p. 13). De sidste 50 år er antallet af studerende på lange videregående uddannelser ottedoblet fra 13.000 i 1952 til 107.000 i 2002 (Danmarks Statistiks tiårsoversigter). Andelen af en ungdomsårgang der forventes at fuldføre en lang videregående uddannelse (LVU) er steget fra 4,9 % i 1980 til 15 % i 2005 (Undervisningsministeriet, 2007), og det på trods af at ungdomsårgangene er mindsket med 35.000 fra 90.000 i 1980 til 55.000 i 1998 (Undervisningsministeriet, 2000a).

På den ene side kan dette betragtes som den naturlige konsekvens af den ændrede erhvervsstruktur og de øgede kvalifikations- og/eller kompetencekrav. Samtidigt er det nok også nødvendigt at betragte hele retorikken om vidensamfundet, og det at behovet for en højtuddannet arbejdsstyrke aldrig er blevet italesat så eftertrykkeligt, som den aktuelle og fremherskende måde at diskursivere universitetsuddannelsernes nødvendighed – uddannelser, der udover at kvalificere til arbejdsmarkedet, også socialiserer og danner den enkelte uddannelsessøgende, sorterer individer ud på forskellige sociale positioner, og medskaber og legitimerer sociale hierarkier. For på trods af den eksplosive vækst i antallet af universitetsstuderende, viser en lang række undersøgelser som sagt at uddannelsessystemet vedvarende præges af store sociale skævheder i rekrutteringen – skævheder der undergraver forestillingen om de socialt frigørende muligheder, som uddannelsessystemets meritokratiske konkurrence tilsyneladende burde levere betingelserne for. Bag den politisk brede og alment accepterede konsensus om at alle skal have lige muligheder for uddannelsesvalg, eksisterer altså en objektiv social skævrekruttering som er markant og relativt stabil. Det er denne uoverensstemmelse som er det erkendelsesledende perspektiv i denne afhandling.

## Social differentiering og uddannelsesinflation

I denne afhandling anlægger jeg et dobbelt perspektiv på henholdsvis den sociale rekruttering til danske universitetsuddannelser og på de studiekulturelle praktikker på udvalgte uddannelser. Af de grunde jeg har givet ovenfor, er det til stadighed relevant at undersøge skævhederne i den sociale rekruttering i uddannelsessystemet - ikke mindst for derved at kunne undersøge om der sker udviklinger i rekrutteringsmønstret. Det er samtidig specielt relevant at undersøge den sociale differentiering på de videregående uddannelser. Her er den kortlægning af de sociale uligheder i universitetsuddannelserne der foretages i denne afhandlings første halvdel, helt ny – det er første gang vi får en

samlet og systematisk viden om forskelle i social rekruttering på alle danske universitetsuddannelser.

Med den ovenfor beskrevne stigende andel af unge der påbegynder en lang videregående uddannelse, presser spørgsmålet sig nemlig på, om den sociale differentiering i stigende grad kommer til at foregå horisontalt, det vil sige inden for de lange videregående uddannelser. Spørgsmålet er således, om der med det stigende uddannelsesniveau sker en selektionsforskydning opad i systemet, der gør at de videregående uddannelsers *interne horisontale differentiering* bliver relativt vigtigere for forståelsen af uddannelsessystemets rolle i produktionen og reproduktionen af sociale positioner.

Dette spørgsmål er på sin vis hele afhandlingens raison d'être og kræver lidt uddybende kommentarer. Tendensen til at befolkningen får mere og mere uddannelse gør at det ikke er urimeligt at tale om at der sker en uddannelsesinflation, hvor uddannelsesniveauet stiger generelt samtidig med at kvalifikationskravene dermed øges tilsvarende - og som de veluddannede grupper har en interesse i øges, for at opretholde adgangen til de privilegerede positioner.[1] Billedligt talt kan man sige at de forskellige befolkningsgrupper alle kravler op ad uddannelsesstigen, som imidlertid synker tilsvarende ned i jorden, med det resultat at uddannelserne devalueres, og at uddannelsesforskellene mellem befolkningsgrupperne består. Det at befolkningen får mere og mere uddannelse, betyder samtidig, som ovenfor beskrevet, at en stadig stigende andel af en ungdomsårgang er at finde på de videregående uddannelser, og den historisk nye situation der begrunder denne afhandling er netop den antagelse at de sociale differentieringsmekanismer rykker tilsvarende opad i uddannelsessystemet, således at det i stigende grad bliver relevant at differentiere mellem de forskellige videregående uddannelser.

Her har hidtidige undersøgelser, qua deres vertikale snit og teoretiske optik, tenderet til at operere med forholdsvis grove hierarkiske kategoriseringer af uddannelsesniveauer og social klasse. Undersøgelserne har for eksempel betragtet niveauet for de videregående uddannelser under et, og de har teoretisk kun leveret meget generaliserede forklaringer på regulariteten i den socialt skæve rekruttering. I forsøget på at kvalificere forståelsen af dynamikkerne i

[1] Denne forståelse af uddannelsessystemets rolle i den sociale reproduktion er blevet understreget af sociologer som Bourdieu (1986, 1988, 1996; Bourdieu & Passeron, 1977) og Collins (1979). Her ses uddannelsessystemets ekspansion mere som et udtryk for sociale gruppers kamp om status end det er udtryk for et kvalifikationsbehov på arbejdsmarkedet. Collins taler om 'credential inflation', at individer søger gunstige positioner gennem uddannelse, som derved inflationeres. Herhjemme har Erik Jørgen Hansen (2002, 2003) advokeret for samme synspunkt.

valg af universitetsuddannelse anlægges her et mere differentieret rumligt syn på universitetsuddannelser og sociale klasser (eller sociale positioner), vertikalt som horisontalt, samtidig med at de studerendes differentierede kulturelle praksis undersøges. Det er kort sagt nødvendigt at spørge, om ikke det er på tide at rette blikket mod disse uddannelser, og undersøge om lange videregående uddannelser er så homogene, når det kommer til spørgsmålet om de studerendes uddannelsesvalg, deres uddannelseskultur og sociale oprindelse.

## Kultur og klasse

Mens det ene perspektiv i denne afhandling som sagt er på den interne sociale differentiering på de lange videregående uddannelser, er det andet perspektiv på den kulturelle praksis på uddannelserne. I dette ligger der en ambition om ikke blot at undersøge og konstatere klasseuligheder på universiteterne, men at betragte den sociale differentiering mere processuelt som den manifesterer og udspiller sig på uddannelserne. Det er således et forsøg på at anlægge en dynamisk klasseforståelse, og fremhæve uddannelsessystemets betydning i klasseformationsprocesserne – her identificeret gennem det jeg kalder kulturel praksis blandt de studerende på de enkelte uddannelser. Det er af samme grund at jeg, sammen med klasse og kulturel praksis, også gør brug af parallelbegreberne *positioner* og *positioneringer:* henholdsvis om de studerendes sociale udgangspositioner og om de sociokulturelle dynamikker hvormed de *praktisk* positionerer sig socialt. Parallelt sigter afhandlingens nøglebegreber, *klasse* og *kulturel praksis,* henholdsvis til de studerendes sociale oprindelsesklasse, til de sociale positioner de er vokset op indenfor, og til de studerendes sociale positioneringer, mere præcist til de fremherskende sociokulturelle fællesskaber som de studerende i deres hverdagslige studieliv indgår i.

Fokuseringen på den kulturelle praksis kan måske også siges at knytte an til en mere eksplorativ forskningsinteresse i netop at undersøge de sociale interaktioner på uddannelserne, og prøve at blive mere informeret om hvilke former for kulturelle praktikker der er fremherskende på de forskellige uddannelser. Hvad kendetegner de forskellige uddannelser: hvordan, hvorvidt og hvorfor er de forskellige, og hvorledes varierer de med de studerendes oprindelsesklasse?

## Afhandlingens spørgsmål og disposition

Grundlæggende ønsker jeg med afhandlingen at kaste lys over uddannelsernes rolle i den sociale produktion og reproduktion, det vil sige i kampen om sam-

fundsmæssige positioner, og afsøge hvilken betydning de kulturer der findes på de enkelte universitetsuddannelser har - hvorvidt og hvordan kulturerne på de enkelte uddannelser så at sige gør en forskel. Afhandlingens opgave er således at kortlægge feltet for lange videregående uddannelser gennem de studerendes uddannelsesvalg og deres sociale baggrund, og analysere den kulturelle praksis på tre strategisk udvalgte universitetsuddannelser. Afhandlingens problemfelt kan formuleres i følgende overordnede forskningsspørgsmål:

*Hvad er sammenhængen mellem studerendes valg af universitetsuddannelse, deres sociale oprindelse, og den kulturelle praksis på udvalgte universitetsuddannelser?*

Mens spørgsmålet om de studerende sociale oprindelse, eller klasse, primært behandles gennem kvantitative metoder, behandles spørgsmålet om kulturel praksis på uddannelserne primært gennem kvalitative metoder. Det er imidlertid lidt misvisende betegnelser al den stund at det at arbejde kvantitativt involverer en mængde kvalitative overvejelser, ligesom det at arbejde kvalitativt ofte indebærer en mængde kvantificeringer (se for eksempel Henningsen & Søndergaard, 2000). Det er måske mere dækkende at sige at jeg arbejder med et generaliseret makroniveau og med et mere konkret mikroniveau der søger at give dybde og forståelse til det generaliserede niveau. Disse forskellige tilgange skal først og fremmest ses som et forsøg på at finde de mest adækvate metoder i forhold til forskningsspørgsmål og design – konkret betyder det her en forskningsproces der har søgt at kombinere det statistiske overblik med den etnografiske forståelse. Men det udtrykker sekundært også en ambition om at søge at arbejde metodisk interdisciplinært, en øvelse der, ikke mindst tidsmæssigt, har været krævende, men som forskningsmæssigt både kan være nødvendig og frugtbar.

Jeg vil behandle forskningsdesignet mere uddybende i kapitel 4 og 6, men her knytte et par kommentarer til dels hvordan jeg har grebet forskningsarbejdet an, dels hvordan det er fremstillet i afhandlingen. Som udgangspunkt har jeg indhentet registerdata fra Danmarks Statistik til brug for arbejdet med sammenhængene mellem de studerendes valg af universitetsuddannelse og deres sociale oprindelse. Disse rådata har jeg bearbejdet gennem en omfattende omkodning til repræsentations- og analyserbare variabler og kategorier. I det videre arbejde har jeg her anvendt beregninger af forskellige uddannelseschancer og simpel korrespondanceanalyse til at konstruere det danske universitetsfelt. Næste skridt har været at udvælge universitetsuddannelser til etnografiske studier. Disse etnografiske studier har bestået af observationer på uddannelserne – observationer der har haft det selvstændige formål at bidrage

til undersøgelserne af den konkrete kulturelle praksis på uddannelserne, og som har bidraget til at skabe kontakt til informanter og til at kvalificere udarbejdelsen af en spørgeguide til de semistrukturerede interviews. Interviewene er ligeledes etnografisk funderede og udgør hovedparten af det etnografiske datamateriale.

I afhandlingen er fremstillingen af forskningsarbejdet relativt traditionelt opbygget: som et indledende historiserende kapitel (kapitel 2) har jeg valgt at give et overblik over den uddannelsespolitiske udvikling i forhold til det der er blevet kaldt *lighedsspørgsmålet* i uddannelsessystemet - med særlig henblik på de lange videregående uddannelser. Dette er ikke et egentligt analyserende kapitel, men skal nærmere fungere som en form for uddannelsespolitisk rammesætning for afhandlingen. I kapitel 3 fremstilles resultatet af de teoretiske overvejelser jeg har gjort mig i forskningsprocessen. Afhandlingens teoretiske værktøj præsenteres her i de homologe begrebspar *sociale positioner/sociale positioneringer* og *klasse/kulturel praksis* - begrebspar der skal fungere som analytiske værktøjer til henholdsvis afhandlingens makro- og mikroniveau. I kapitel 4 redegøres der for overvejelser i forbindelse med konstruktioner af social klassificering ud fra registerdata. Disse klassificeringer danner baggrund for den makrosociologiske analyse af universitetsfeltets sociale rum i kapitel 5. Her præsenteres forskellige vinkler på den sociale differentiering på universitetsuddannelserne, dels gennem beregninger af forskellige sandsynligheder for at studere specifikke universitetsuddannelser alt efter de studerendes sociale oprindelse, dels gennem korrespondanceanalyserne der fremstiller relationerne mellem universitetsuddannelsernes sociale positioner. Kapitel 6 redegør for metodiske overvejelser i forhold til det mere mikrosociologiske etnografiske arbejde med den kulturelle praksis på de forskellige uddannelser. Kapitel 7 indeholder de samlede analyser af den kulturelle praksis blandt studerende på tre udvalgte universitetsuddannelser. Kapitlet er fremstillet ud fra en række tematikker, eller aspekter, af den kulturelle praksis, og tematikkerne, som præsenteres i selvstændige afsnit, repræsenterer dermed også de tyngdepunkter jeg har lagt vægt på i fremstillingen af konstruktionen af en kulturel praksis. Her har en række orienterende og mere fokuserede afsøgninger i forskningsprocessen dannet baggrund for de mere syntetiserende temaer og analyser præsenteret i kapitel 7. Det afsluttende kapitel 8 summerer op, sætter kulturel praksis i forhold til klasse, og konkluderer dermed på afhandlingens to hoveddele, kapitel 5 og 7. Afhandling har til sidst et appendiks med tabeller, interviewguide, mv.

# 2 Universiteterne og lighedspolitikkens udvikling

> ”Tiden er løbet fra lighedstanken på uddannelsesområdet. Misundelse og jantelov skal erstattes af en anerkendelse af de dygtigste studerende.” (Videnskabsminister Helge Sander (Venstre) i Berlingske Tidende, 5. november 2005)

Videnskabsministerens udtalelse ovenfor markerer et af de seneste nybrud i udviklingen i lighedsopfattelser og lighedsmålsætninger i uddannelsespolitikken i Danmark de sidste 60 år, som jeg i dette kapitel vil søge at give en kort historisk redegørelse for, og slutteligt søge at komme med nogle syntetiserende betragtninger omkring.

Spørgsmålet om lige muligheder i uddannelsessystemet står helt centralt i nordisk velfærdsstatstænkning. Uddannelsessystemet ses som et demokratisk gode præget af lige muligheder, og som grundlæggende for vores opfattelse af at leve i et meritokratisk samfund, hvor alle formelt set har lige muligheder for at tage den uddannelse de gerne vil, og derfor i princippet selv bestemmer hvilken plads de vil indtage i det sociale hierarki. Samtidig er det mere end veldokumenteret at denne *omsætning* fra uddannelse til social position statistisk set er stærkt afhængig af forældrenes oprindelsesklasse.

I en vis forstand har de videregående uddannelser i Danmark dog undergået en demokratisering: som nævnt i indledningen har vi de sidste halvtreds år været vidne til en eksplosiv vækst i antallet af studerende – men på trods af den politisk brede og alment accepterede konsensus om at alle skal have lige muligheder for uddannelsesvalg, er skævheden i den sociale rekruttering ikke mindsket tilsvarende. At den dog er mindsket kan blandt andet henføres til at studiepladserne er blevet udvidet gradvist og primært gennem etableringen af nye uddannelsesinstitutioner. Som jeg vil behandle grundigere i kapitel 5, har den sociale effekt dog været hvad man kunne kalde *intern udgrænsning,* det vil sige at nye studenterprofiler med relativt kortuddannede forældre finder vej til bestemte uddannelser - ofte på uddannelsessteder langt fra metropolerne. De gamle universiteter og institutioner har ikke ændret rekrutteringsprofil, og overordnet er der stadig markante forskelle i rekrutteringschancer til universiteterne set i forhold til social oprindelsesklasse.

Det er ikke mindst på denne baggrund at den tilbagevendende politiske diskussion om lige muligheder i uddannelsessystemet (eller *lighedsspørgsmålet* som det historisk også er blevet kaldet) skal ses. I det følgende vil jeg, med udgangspunkt i udtalelser fra centrale politiske aktører og politiske dokumenter på regerings-, ministerie-, eller rådsniveau, søge at give en historisk oversigt over lighedspolitikkens historiske udvikling med særligt henblik på universitetsområdet fra 1940'erne til i dag.

## Efterkrigstidens tanker om uddannelsesdemokratisering

Et oplagt udgangspunkt for gennemgangen af lighedsspørgsmålets udvikling, er da *ungdommen* første gang for alvor sættes på dagsordenen med *Ungdomskommissionen* i 1945. Her introduceres systematisk spørgsmålet om lige adgang til uddannelse – det, der kaldes uddannelsens 'demokratisering'. Tre centrale overvejelser skal her citeres (Ungdomskommissionen, 1949, p. 12). Der nævnes først, at der er bred politisk konsensus om at:

> "[…] det må blive muligt for enhver uanset egne eller forældrenes økonomiske kår at opnå den uddannelse, som interesser og anlæg tilsigter, således at den allerede eksisterende formelt lige adgang kan få det rette reelle indhold."

Dernæst hedder det:

> "Også i samfundsøkonomisk henseende er det et naturligt krav, at adgangen til den højere uddannelse står åben for dem, der skønnes at have evner og anlæg for at få det bedste udbytte af uddannelsen, og at ikke evnen til at bære de økonomiske ofre ved uddannelse bliver bestemmende."

Og slutteligt at:

> "[…] vort samfund har en interesse i, at de stillinger […] som en bekostelig uddannelse giver adgang til, besættes af personer fra alle samfundslag."

Idet dette vil:

> "[…] forøge de forskellige samfundsgruppers muligheder for at forstå hinandens problemer og levevilkår, og derved fremmes en væsentlig samfundsmæssig interesse."

Som Hansen skriver, finder vi her de begrundelser for en mindskelse af uligheden i uddannelsesrekrutteringen der har været den herskende politiske opfattelse frem til i dag:

- Økonomi må ikke hindre begavede unge fra at søge en uddannelse.
- Samfundsøkonomisk er det mest effektivt at de mest egnede læser en given uddannelse uanset deres økonomiske formåen.
- Privilegerede positioner i samfundet, opnået gennem en bekostelig uddannelse, skal besættes af personer fra alle samfundslag.
- En bred rekruttering vil fremme den gensidige forståelse mellem forskellige samfundsgrupper (E. J. Hansen, 1997, p. 16; se også Hernes, 1975).

Der gives her en række demokratiske begrundelser for lige adgang til uddannelse, og det understreges at man ikke bare formelt men også økonomisk skal stilles lige. Dette udmønter sig i 1952 i en lovgivning om en generel støtteordning for studerende ved de højere uddannelser, som senere bliver det til det vi i dag kender som Statens Uddannelsesstøtte (SU).

Nogle år efter ungdomskommissionens rapport bevæger Danmark sig ind i en økonomisk højkonjunktur der varer fra slutningen af 1950'erne til begyndelsen af 1970'erne. Velfærdsstaten udbygges, den tertiære sektor vokser på bekostning af den primære og sekundære, og behovet for arbejdskraft stiger voldsomt. Ændringer i erhvervsstrukturerne, højkonjunkturen og den deraf følgende mangel på kvalificeret arbejdskraft bevirker at interessen mod slutningen af 1950'erne i stigende grad rettes mod de højere uddannelser, da netop manglen på højt kvalificeret arbejdskraft begynder at blive betragtet som en begrænsende faktor for den økonomiske vækst (Mathiesen, 1974, p. 6). Heraf kommer den medfølgende eksplosive vækst i antallet af studerende ved højere uddannelser, fra 14.000 i 1957 til 71.000 i 1972 (Danmarks Statistiks tiårsoversigter) – en femdobling på blot 15 år. Samtidig begynder uddannelse at blive forstået som en kilde til vækst i sig selv. I teknikerkommissionens betænkning fra 1959, der adresserer manglen på teknisk og naturvidenskabeligt uddannet arbejdskraft, taler man om "dygtiggørelse af den menneskelige produktionsfaktor", og i 1961 udtaler OECD's generalsekretær på en konference om økonomisk vækst og uddannelsesinvesteringer at uddannelse er et af de mest virkningsfulde midler til økonomisk vækst (citeret efter Christensen, 1982, p. 24f). *Humankapitalteorien* kommer til at indtage en central plads i 1960'ernes uddannelsesforståelse: uddannelse er en investering i såvel som en forædling af det menneskelige råstof. På universiteterne selv medfører studen-

teoprøret i 1968 en helt ny åbning mod samfundet - professorvældet og universiteternes traditionelle autonomi brydes med kravet om samfundsrelevans fra såvel studenternes som fra det omgivende samfunds side. Krav som vel at mærke har forskelligt indhold, men som ikke desto mindre betyder at universitetet åbner sig - såvel mod demokratisk indflydelse som mod budgettering og planlægning.

Højkonjunkturen giver en kærkommen mulighed for politisk at betragte samfundsøkonomisk vækst og lige uddannelsesmuligheder som to sider af samme sag (Christensen, 1982, p. 50ff). Socialdemokratiet, der langt overvejende har regeringsmagten i perioden fra midten af 1950'erne til starten af 1980'erne, lister i deres 1961-program således to parallelle ambitioner: *samfundsøkonomisk investering* og *ligelig rekruttering* - og fri adgang til de højere uddannelser skal imødekomme begge ambitioner (Christensen, 1979). Det er også i 1960'erne at de mest vidtgående lighedsmålsætninger fremføres: uddannelsesorganisationerne kræver at der sikres ækvivalens i *uddannelsesresultater* trods de ulige forudsætninger – krav som en overgang finder tilslutning i Socialdemokratiet og dele af fagbevægelsen (Mathiesen, 1979, p. 36). Forslagene bliver dog aldrig dominerende i 1960'ernes uddannelsespolitik: man vil give folk de samme *chancer,* og håbet er her at fri adgang vil føre til en mere ligelig rekruttering.

I 1964 nedsætter folketinget *Planlægningsrådet for de højere uddannelser*, og deres "planskitse" fra 1967 bliver den første af en række redegørelser og planlægningsdokumenter vedrørende de højere uddannelser de følgende år. I 1960'erne er der stadig mangel på akademisk arbejdskraft, og universitetsdimensioneringen har derfor også et inputfokus: man dimensionerer efter ansøgere. I embedsværksrapporten "Perspektivplanlægning 1970-1985" (PP1) fra 1971, om det offentliges rolle i samfundsudviklingen, begynder man så småt at fokusere på behovet for en offentlig planlægning, da underskuddet på betalingsbalancen er voksende, og da væksten i den offentlige sektor anses som værende alt for stor i forhold til væksten i den private sektor (Planlægningsudvalget, 1971, p. 5ff). Også på uddannelsesområdet mener man der er brug for langsigtet planlægning, men der opereres ikke med initiativer der bryder med den gængse lighedsmålsætning: PP1 arbejder stadig med fri adgang på alle fagområder og med en stigning i uddannelsesstøtten, dog under den forudsætning at man forventer at en faldende andel vil læse en videregående uddannelse, at ekspansionen vil ske indenfor kortere uddannelser, og at de gennemsnitlige studietider vil forkortes (Planlægningsudvalget, 1971, anden del, p. 46f).

## 1970'erne

PP1 udbygges med "PPII: Perspektivplan-redegørelse 1972-1987" (PP2) der udkommer i 1973, da den økonomiske krise for alvor viser sig. PP2 lægger stor vægt på overensstemmelse mellem arbejdsstyrkens uddannelsesmæssige sammensætning og beskæftigelsesmulighederne, og styring af ressourceforbrug og tilgang til uddannelserne opfattes som centrale redskaber til at opnå denne overensstemmelse (Christensen, 1982, p. 195). Det er her væsentligt at bemærke at PP2 problematiserer lighedsmålsætningen. Det anføres således at senere års uddannelsessociologiske undersøgelser har vist at det er meget svært at bryde skævheden i rekrutteringen, og at de efterfølgende indkomstforskelle også er meget stabile. Dette leder PP2 til at konkludere at uddannelsens centrale position i forhold til lighedsspørgsmålet må opgives (Styringsgruppen, 1973, p. 451f). Uddannelsesstøtten, der tidligere er blevet set som central i forhold til lighedsmålsætningen, bliver i PP2 ikke længere diskuteret i en lighedsoptik, men i højere grad som et redskab til at styre elevstrømme i bestemte retninger. Det bliver her også foreslået at en øget andel af støtten skal finansieres som lån, noget som man tidligere havde anset som socialt problematisk (Styringsgruppen, 1973, p. 474).

*Planlægningsrådet for de højere uddannelser* udgiver i 1974: "Helhedsplanlægning af de videregående uddannelser 1974-1987" (H-planen). Årsagerne til planens udarbejdelse begrundes med den voldsomme vækst i tilgangen og udgifterne til de videregående uddannelser, og i det deraf følgende behov for ændringer i uddannelsesstrukturen (Planlægningsrådet, 1974, p. 23ff). Selve H-planen er skrevet af et ministerielt sekretariat, og Planlægningsrådet (der hovedsageligt udgøres af universitetsfolk) er uenige i betydelige dele af planen. Planen anlægger et investeringssynspunkt på de videregående uddannelser, hvilket betyder at der ikke er "nogen samfundsmæssig interesse knyttet til at give en længevarende uddannelse til væsentlig flere" end hvad der er behov for på arbejdsmarkedet (Planlægningsrådet, 1974, p. 38). Mere lige muligheder gennem uddannelsesekspansion fremføres stadig som et mål, men det problematiseres om ikke målet inden for den givne ressourceramme kan nås bedre gennem flere korterevarende uddannelsestilbud end gennem en udvidelse af de eksisterende længerevarende uddannelser (Planlægningsrådet, 1974, p. 43). Alternativet må ellers blive generel adgangsbegrænsning og "dimensionering" af uddannelserne. Adgangsbegrænsningen havde længe været en realitet på de mellemlange videregående uddannelser, og i 1977 indføres den på universitetsuddannelserne, hvor der nu bliver "totaldimensioneret" i forhold til hvilke områder der skal optages studerende på. Lighedsmålsætningen udfordres her på to afgørende punkter: adgangsbegrænsningen gør op med den fri

adgang, som ellers var blevet anset som central i forhold til lighedsmålsætningen, og med dimensioneringen reguleres tilgangen til de enkelte studier.

Skiftet i lighedsdiskursen i de tre ovennævnte planer kan ifølge Christensen (1979) også iagttages i det regeringsbærende Socialdemokratis skift i argumentation og initiativer op igennem 1970'erne: da højkonjunkturen afløses af den økonomiske krise i 1970'erne må lighedsmålsætningen vige for dimensionering og planlægning af udbud og optag. Christensen kalder Socialdemokratiets mistede tro på de videregående uddannelser som middel til at adressere lighedsspørgsmålet og ændre den sociale rekruttering, for en "klar og illusionsløs erkendelse". Der er bred politisk opbakning til H-planens investeringssynspunkt på uddannelsesområdet - styring, dimensionering og investering er nu udgangspunkt for synet på uddannelsernes rolle for samfundsøkonomien. Samlet set konkluderer Christensen for perioden:

> "Målsætningen om en ligelig social rekruttering syntes altså utvetydigt at have veget pladsen for den samfundsøkonomiske rationalitetsmålsætning. En udvikling, der havde været i gang siden 1970'ernes begyndelse." (Christensen, 1982, p. 195f)

Man kan sige at det i 1960'erne var politisk mere omkostningsfrit at interessere sig for lighedsspørgsmålet, så længe der var mangel på akademisk arbejdskraft og dermed på universitetsuddannede. 1970'ernes arbejdsløshed og dårlige offentlige økonomi trænger imidlertid lighedsmålsætningen i baggrunden. 1960'ernes input-orientering, dimensioneret efter ansøgertal, bliver til 1970'erne output-orientering, dimensioneret efter prognoser over arbejdsmarkedets behov for arbejdskraft.

Det foreløbigt seneste politiske planlægningsdokument, der eksplicit adresserer lighedsspørgsmålet i forhold til de videregående uddannelser, kommer i 1978 med U90. U90 er et stort anlagt forsøg på at se uddannelsesplanlægning i et samfundsperspektiv, og er egentlig mere et indspil om det *gode* samfund og den *gode* uddannelse end en konkret eller teknisk planlægningsstrategi. U90 er udarbejdet af *Det Centrale Uddannelsesråd* (CUR, sammensat af embedsfolk, forskere, institutions- og organisationsrepræsentanter fra uddannelsessystemet) på begæring af den daværende socialdemokratiske undervisningsminister Ritt Bjerregaard. I afsnittet om "En mere lighedsorienteret uddannelsespolitik" siges det på den ene side at uddannelsespolitiske reformer ikke kan afskaffe ulighederne i samfundet, på den anden side at der stadig skal føres en lighedsorienteret uddannelsespolitik (Undervisningsministeriet, 1978, p. 128). U90 anbefaler videre at en mere ligelig social rekrutte-

ring skal adresseres gennem fortsat udbygning af uddannelsesstøtten, udvidelse af undervisningspligten i grundskolen fra 7 til 9 år, og nye tilbud til de 16 til 19-årige – men et flertal i CUR afviser en foreslået social kvotering i uddannelsesoptaget (Undervisningsministeriet, 1978, p. 139f).

## 1980'erne

1980'erne indvarsler et klart retorisk opgør med tonen fra U90. Uddannelsespolitikken i 1980'erne præges af nye tanker om modernisering af den offentlige sektor, og af regeringsskiftet i 1982, der introducerer en markant personlighed, Bertel Haarder (Venstre), der har posten som undervisningsminister i de næste 11 år. Styringsmæssigt videreføres mange planlægningstanker fra tidligere, ikke mindst synspunktet om uddannelse som investering, men tillige introduceres en politisk konservativ værdiforståelse der også interesserer sig for uddannelsernes indhold. Telhaug og Tønnesen (1992, p. 12) taler decideret om en nykonservativ og nyliberalistisk *restaurativ* tendens i dansk politik. Haarders svar på U90, U91, er et modsvar: her opridses målene for 1990'erne som: øget rammestyring, øget markedsorientering, omstilling til uddannelser med gode beskæftigelsesmuligheder, og fokus på det frie valg, samtidig med at der fortsat er behov for ressourceøkonomisering og for generel adgangsregulering og styring af uddannelsesoptaget (Undervisningsministeriet, 1990, p. 8).

Hidtidige redegørelser, planlægnings- og målsætningsdokumenter som PP1, PP2, H-planen og U90 havde alle i større eller mindre grad inddraget organisationer, politikere og embedsmænd. Haarder opfattede imidlertid disse organisationsinteresser som illegitime: kort efter sin tiltrædelse nedlægger han CUR (det Centrale Uddannelsesråd) der som før nævnt blandt andet havde forfattet U90. Denne handling og andre nedlæggelsesforslag skal til dels ses som udslag af en markedslogik (med uddannelsesinstitutionerne som *udbydere* og de studerende som *forbrugere* af uddannelse), dels som en måde at styrke den ministerielle magt på (gennem svækkelse af organisationernes og professionernes indflydelse) (Telhaug & Tønnessen, 1992, p. 46).

Modstanden mod professionsinteresserne og understregningen af det enkelte individs frie valg repræsenterer et skift i fokus fra produktionssiden til konsumptionssiden i uddannelsessystemet. Det er også et udtryk for en modstand mod den i U90 formulerede lighedstanke, som Haarder kaldte en: "[…] totalitær lighedsfilosofi, hvis resultater er umyndiggørelse af den enkelte og en krænkelse af den enkeltes frihed og værdighed.", som det hedder i et debatoplæg i Gymnasieskolen som Haarder er medforfatter til (Gymnasieskolen 1982,

nr. 12, p. 880f). Brugerbetaling diskuteres også i 1980'erne, som noget der understøtter markedsdynamikken: det øger konkurrencen mellem institutioner, medfører omkostningsbevidsthed, og krav om kvalitet fra brugernes side (Haarder, 1988). Den delvise brugerbetaling som Haarder lægger op til omkring de åbne universitetsuddannelser for voksne (som i dag har udviklet sig til et meget stort udbud af masteruddannelser med uddannelsesgebyrer på 60-100.000 kr.) repræsenterer her et brud med gratis-princippet på uddannelsesområdet.

Ifølge Telhaug og Tønnessen (1992, p. 132) har den uddannelsespolitik Haarder argumenterer for, så godt som alle kendetegnene på den internationale restaurative højrebevægelse: konservatismen giver sig udtryk i ønsket om en ideologisk stærk stat med fokus på kulturarv og traditioner, og liberalismen ses i ønsket om markedsdynamik, decentralisering og konkurrence.[2] 1980'ernes politiske retorik italesætter således borgerne som *brugere* af de offentlige *tilbud*, og uddannelsesinstitutionerne som *producenter* og *leverandører af produkter*. Uddannelserne og de mennesker som indgår i feltet forstås gennem økonomiske termer, og planlægningen koncentreres til centraladministrationens embedsmænd.

## 1990'erne

Fra 1992 til 2001 har Danmark en socialdemokratisk ledet regering. Overordnet betragtet kan man sige at den hidtidige effektiviseringspolitik videreføres, men uden de eksplicit værdikonservative undertoner fra 1980'erne. Lighedsspørgsmålet adresseres i perioden gennem en understregning af at der skal være "uddannelse til alle" (UTA), som også er navnet på det program den radikale undervisningsminister Ole Vig Jensen lancerer i 1993. Programmet adresserer specifikt problemet omkring *restgruppen:* de unge der ikke får en kompetencegivende uddannelse. UTA-programmet indeholder således ikke noget egentligt fokus på mulighederne for at ændre i rekrutteringsmønsteret, og dermed adressere lighedsspørgsmålet, men programmet repræsenterer dog en afstikker fra 1980'erne, såvel i målsætning som i måden hvormed pro-

[2] At Danmark i denne periode var mere modtagelig over for restaurativ tænkning end landets skandinaviske nabolande, ser Telhaug og Tønnessen som et udslag af flere ting: Socialdemokratiets mindre stærke position i Danmark i efterkrigstiden, sammenlignet med Sverige og Norge. En stærkere liberal skoletradition; grundtvigianismen og højskolebevægelsen stak dybt i Danmark, og dens konservative elementer har pustet til restauratismen. Hertil kom bevidstheden om en social krise i Danmark i 1980'erne, Haarder selv, og den uforsonlige marxistisk inspirerede pædagogik og uddannelsestænkning i 1970'erne (Telhaug & Tønnessen, 1992, p. 142f).

grammet inddrager interessenter og organisationer på. Her er tale om en tilbagevenden til den relativt mere organisationsinddragende konsensussøgende model der eksisterede før undervisningsminister Bertel Haarder.

UTA afløses senere af mere økonomistiske analyser som "Danmark som foregangsland" (Regeringen, 1997), "Kvalitet i uddannelsessystemet" (Finansministeriet, 1998) og "Kvalitet der kan ses" (Undervisningsministeriet, 2000b). Perioden præges her overordnet af planlægnings- og strategidokumenter der fokuserer på *kvalitet*, og finansministeriet og embedsværket indtager en central plads i formulering og udformning af mål og tiltag. I "Danmark som foregangsland – Uddannelse: omkostninger og resultater" opstilles mål for at 90-95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse, og at halvdelen af en ungdomsårgang skal gennemføre en videregående uddannelse (Regeringen, 1997, p. 5). Her figurerer ingen specifikke lighedsmålsætninger, men derimod fokuseres der på nedsættelse af kandidatalderen og på de manglende incitamenter til at tage en lang uddannelse på grund af for små lønforskelle mellem personer med uddannelse af forskellig længde (Regeringen, 1997, p. 12). Tilsvarende anlægges i finansministeriets "Kvalitet i uddannelsessystemet" fra 1998 et samfundsøkonomisk perspektiv - rapporten koncentrerer sig om overvejelser om uddannelse som samfundsinvestering.

Socialdemokratiets sidste debatoplæg om universitetspolitikken inden den borgerlige regering kommer til magten, "Universiteter i vidensamfundet" (Socialdemokratiet, 2001), lægger op til en generel reformering af universiteterne med en ledelsesform der skal ligne private virksomheders. Oplægget ligger helt i tråd med den senere universitetsreform i 2003, som Socialdemokraterne også er med i.[3]

## Udviklingen efter år 2000

Mens lighedsspørgsmålet ikke har været fremtrædende under den socialdemokratisk ledede regering, kan man tale om et ideologisk skift i 2001 med Anders Fogh Rasmussens VK-regering. Statsministerens egen forståelse af lige muligheder er at alle "skal have mulighed for at gå fra bistandsklient til bankdirektør" (tale ved Folketingets åbning, 1. oktober 2002). Dette er en

[3] Med hensyn til spørgsmålet om uddannelsesgebyrer, finder man her den kryptiske formulering at: "Grunduddannelse på universiteterne skal være gratis." (Socialdemokratiet, 2001, p. 5). Det bliver ikke specificeret hvad der menes med dette, men det kan tolkes som en eufemisme for at der eksempelvis i fremtiden kan indføres gebyrer på kandidatniveauet.

klassisk liberalistisk forståelse af lige muligheder: fokus er her på formelt lige muligheder i et hierarkisk samfund, hvor den sociale endedestination afgøres af det enkelte individs vilje og evner. Som dette kapitels indledende citat af regeringens videnskabsminister Helge Sander viser, gøres der også op med lighedstanken på uddannelsesområdet: regeringen under Fogh har i stigende grad betonet vigtigheden af at kunne differentiere i uddannelserne, og af at der skal være plads til eliten i det danske uddannelsessystem. Såvel i regeringsgrundlaget fra 2001 som i "Bedre Uddannelser" fra 2002 hedder det at der skal være differentieret målrettet undervisning og plads til de dygtigste (Regeringen, 2001, 2002). I "Tid til forandring for universiteterne", aftaleteksten mellem Regeringen, Socialdemokratiet og Kristeligt Folkeparti der medfulgte den nye universitetslov i 2003, finder man heller ikke overvejelser omkring lighed eller lige muligheder. Denne reforms hovedsigte er at afskaffe universitetsdemokratiet og indføre en bestyrelsesmodel med en forenklet og hierarkisk ledelsesstreng ned gennem systemet. Det eksplicitte mål er at styrke ledelsen og øge frihedsgraderne gennem større grad af rammestyring. I praksis har det dog vist sig at reformen har givet ministeriet en udstrakt grad af kontrol og mulighed for detailstyring på universitetsområdet.

I Regeringens oplæg til det af regeringen nedsatte *Globaliseringsråd*, "Videregående uddannelser i verdensklasse" (Regeringen, 2005b), opstilles - ud over de efterhånden obligate målsætninger om uddannelser i verdensklasse, og om at halvdelen af en ungdomsårgang skal have en videregående uddannelse - også nye mål der fokuserer på de naturvidenskabelige fag, på talenterne og på de dygtigste studerende. Der foreslås i denne forbindelse en række tiltag der skal tilskynde de unge til at gøre deres uddannelse hurtigere færdig: SU'en skal differentieres, således at sene studiestartere får mindre i SU end hurtige startere. Unge der venter mere end to år med at søge en videregående uddannelse efter deres adgangsgivende eksamen, skal søge i kvote 2 (der i dag udgør en meget lille del af optaget, se senere). Og under overskriften "klare konsekvenser for universiteterne" foreslås det at taxameterbevillingerne gøres afhængige af færdiggørelse og gennemførselstid (Regeringen, 2005a, p. 15). Forslagene ligger i tråd med forslagene fra den af regeringen nedsatte Velfærdskommission (Velfærdskommissionen, 2005, p. 247ff). I det brede velfærdsforlig i sommeren 2006 begrænses taxameterbevillingerne til en uddannelses normerede tid plus ét år.

Den generelle adgangsbegrænsning der var blevet indført i 1977 og som i begyndelsen af 1990'erne var blevet ophævet (hvorefter det var op til de enkelte uddannelser at dimensionere optaget), optræder under Fogh Rasmussen-regeringen i en ny form: ifølge universitetsloven og adgangsbekendtgørel-

sen kan ministeren i dag fastsætte et maksimalt optag på hver enkelt uddannelse, ligesom universiteterne skal tage hensyn til "samfundets behov" ved optagelse. Akkrediteringsloven fra 2006 stipulerer yderligere at eksisterende og nye uddannelser blandt andet skal vurderes i forhold til deres "relevans". Ministeren har i dag bemyndigelse til at nedlægge uddannelser der ikke er behov for, eller som ikke godkendes af akkrediteringsrådet.

De sidste femten år (under såvel socialdemokratiske sog Venstre-ledede regeringer) er der sket en række markante begrænsninger i de måder nye studerende kan optages på. I begyndelsen af 1990'erne indføres en regel om at man ikke kan tage sin adgangsgivende eksamen om, og derved forbedre sit karaktergennemsnit. Kvote-systemet, der blev formaliseret i 1991, ændres i 1998 således at det ikke længere er institutionernes, men undervisningsministerens ret at fastlægge forholdet mellem kvote 1 og 2. Kvote 2-optaget nedsættes til maksimalt 25 %, og den borgerlige regering vedtager i 2005 at reducere kvote 2 yderligere til 10 % fra 2008, samtidig med at kvote 1-ansøgere fra 2009 kan gange deres karaktergennemsnit med 1,08 hvis de søger om optagelse på en videregående uddannelse senest to år efter deres adgangsgivende eksamen. Regeringernes primære bevæggrund for kvote 2-reduktionen har været at de uddannelsessøgende skulle undgå for meget ventetid mellem den adgangsgivende eksamen og universitetsuddannelsen. Der har ikke optrådt principielle overvejelser i forhold til spørgsmålet om lige adgang (Videnskabsministeret, 2005, Undervisningsministeriets nyhedsbrev 1998, nr. 17).

## Opsummerende betragtninger

I figur 2.1 har jeg forsøgt at opsummere de historiske ændringer i måden at italesætte og føre uddannelsespolitik på. De diskursive og politiske skift i forhold til de højere uddannelser er beskrevet i tre søjler. Som den sidste søjle illustrerer, kan man samlet set tale om to store brud i uddannelsespolitikken i forhold til lighedsspørgsmålet: 1970'erne bryder med 1960'ernes lighedsmålsætning ved at adgangsbegrænse og dimensionere, og ved at udtrykke en mistet tro på uddannelse som primær nedbryder af samfundets sociale skævheder. 2000'erne bryder med princippet om ligheden i universelle ydelser – SU-systemet sættes under pres, lighedstanken problematiseres, og der argumenteres for at der skal være plads til eliten gennem oprettelsen af nye eliteuddannelser.

**Figur 2.1: Udviklingen i lighedsdiskurs og lighedspolitik for de videregående uddannelser i Danmark**

| År | Regering | Styringsdiskurs | Uddannelsespolitisk lighedsdiskurs | Lighedspolitik |
|---|---|---|---|---|
| 1950 ↓ 1970 | Socialdemokratisk (dog ikke 1968-71 og 1973-75) | Total-planlægning: Input-styring - dimensionering efter ansøgerantal. | Uddannelse som lighedsskabende (gennem fri adgang og uddannelsesstøtte) og samfundsøkonomisk investering. | Dominerende fokus: Udvidelse af muligheder. |
| 1970 ↓ 1982 | | Total-planlægning: Output-styring – dimensionering efter arbejdsmarkedet. | Lige muligheder. Uddannelsespolitik kan ikke løse lighedsproblemet. | Dominerende fokus: Lige muligheder i kampen om et knapt gode. |
| 1982 ↓ 1993 | Konservativ | Det nye højre: Marked og stærk central styring (nyliberalisme og nykonservatisme). | Faglighed og frit valg, frit marked, ingen 'fejluddannede'. | |
| 1993 ↓ 2001 | Socialdemokratisk | Marked minus nykonservatisme. | Kvalitet og effektivitet, uddannelse til alle. | |
| 2001 ↓ I dag (2007) | Venstre | Marked og stærk central styring – nyliberalisme og nykonservatisme. | Effektivitet/performativitet. Plads til eliten. | Dominerende fokus: Muligheder for eliten. |

Hvor 1970'ernes skift kan tolkes som et skift på baggrund af en økonomisk krise, skal skiftet i 2000'erne, med den nuværende højkonjunktur, nærmere finde sin begrundelse i ideologiske argumenter som blandt andet gives legitimitet gennem de styrings- og udviklingslogikker der fremføres i OECD regi. Som sådan må udviklingen i den politiske styring af uddannelsessystemet de sidste 25 år også ses som en integreret del af *moderniseringen af den offentlige sektor* – hvor nøgleordene har været ledelsesreformer, kontraktstyring, regelforenkling, privatisering, udlicitering og frit valg, og hvor Finansministeriet, ifølge Ejersbo & Greve (2005, p. 67), har været en central aktør i moderniseringsreformerne. Moderniseringen af den offentlige sektor sigter på at indrette offentlige politikområder efter markedsøkonomisk forbillede, i håbet om at tilføre den offentlige styring noget af den dynamik, konkurrence og effektivitet som tilskrives markedsprincipperne (for kritiske betragtninger, se Bredsdorff (1992) og Hjort (2002)). *New Public Management* (NPM), som reformerne også ofte kaldes, er tilsyneladende en politisk farveblind proces. Ejersbo og Greve (2005, p. 19) finder en "forbavsende lighed" i de danske moderniseringsprogrammers hovedelementer, trods forskelle i sprogbrug under regeringerne Schlüter (Konservative), Nyrup (Socialdemokratiet) og Fogh (Venstre). I forhold til de videregående uddannelser specifikt, finder Bleiklie (2001) tilsva-

rende ikke nogen sammenhæng mellem hvordan moderniseringen af de videregående uddannelser i Sverige og Norge har fundet sted, og landenes respektive borgerlige og socialdemokratisk regeringer i 1980'erne og 1990'erne.[4]

Moderniseringsprogrammerne, som er del af en international tendens (Ball, 1998; Bleiklie, 2001; Olssen & Peters, 2005), er også kommet til at kendetegne en neoliberal diskurs der rækker videre end de mere konkrete styringsreformer. Wright skriver om de nye identiteter der, med de nye reformpolitikker, konstrueres indenfor universitetsverdenen. Hun nævner fire nøglediskurser: "Universities as corporations, managers as strategic leaders, academics as professionals, students as consumers." (S. Wright, 2005, p. 200).[5] Reformerne byder bestemte identiteter og relationer til: de dynamikker der følger af markedsgørelsen, og de roller som *konkurrenter, udbydere* og *forbrugere* der tildeles aktørerne i uddannelsesfeltet, levner ikke automatisk plads til kollektive eller institutionelle politikformuleringer - ikke mindst vedrørende lighedsspørgsmålet: skævheden i den sociale rekruttering er ikke en markedsbekymring.

Fokuseringen på nytte-effekten af universitetsuddannelserne er en væsentlig grund til at lighedsspørgsmålet ikke tematiseres. Jævnfør figuren ovenfor er *effektivitet*, eller med Lyotards (1982) ord: *performativitet,* nøgleordet for det aktuelle politiske fokus på de videregående uddannelser. Den centrale uddannelsesmæssige videnslegitimering er performativ, hvor viden skal vurderes efter dens nytteeffekt, mere end på dens gyldighed eller kritiske kvaliteter. Evnen til at udføre, til at *performe* effektivitet i forhold til hvad der virker, ser ud til at være det centrale omdrejningspunkt i dag. "Fra tanke til faktura", "forskningspolitik er erhvervspolitik", "styrket samspil mellem universiteter og danske virksomheder", akkreditering, evidensbasering, relevanskriterier, etc., er konkrete eksempler på den aktuelle politiks retorik – en retorik hvis fællesnævner netop er performativitet. Lyotard, der identificerede denne performative videnslegitimering så tidligt som i 1979, beskriver den lidet flatterende som "effektivitetens positivistiske filosofi" (Lyotard, 1982, p. 106).[6]

Har videnskabsminister Helge Sander med kapitlets indledende citat taget afstand fra lighedstanken, har bekymringen for netop *effektiviteten* for nylig ledt

---

[4] Se også Wright (2005) for en analyse af den tilsvarende udvikling i England.

[5] Se også Ball (1998) og Fairclough (1993) for lignende diskussioner.

[6] Fremkomsten af vidensøkonomien har gjort kandidater til en produktivkraft som erhvervsliv og stat har helt andre aktier i end tidligere, hvor universiteterne til en vis grad var udenfor søgelys, fordi de ikke var nær så samfundsøkonomisk betydningsfulde. Hvor viden og kritik før kunne være samfundsøkonomisk unyttig, tilskyndes den derfor i dag i højere grad til at blive performativ.

ham til at reaktualisere det gamle spørgsmål om intelligensreservens mobilisering. I Berlingske Tidende (12. juni 2007) udtaler han således:

> "Det er afgørende for Danmarks konkurrenceevne i globaliseringen, at vi får flere til at gå universitets- og forskervejen. Så duer det altså ikke, hvis vi ikke kan tiltrække unge fra den del af befolkningen, der ikke kommer fra en akademisk baggrund."

Det af Sander nedsatte *Fremtidspanel* kom i januar 2008 med en rapport der blandt andet fokuserer på den stigende mangel på højtuddannet arbejdskraft, og på at flere unge derfor skal tage en videregående uddannelse. Med manglen på højtuddannet arbejdskraft som det bærende argument, ledte dette Sander til i foråret 2008 at nedsætte et udvalg der skal komme med forslag til hvordan den negative sociale arv kan brydes på universiteterne.

Denne nyeste udvikling føjer nye aspekter til det billede der tegnes i figur 2.1 og forklarer de historiske diskursive og politiske skift i uddannelsespolitikken ikke bare i forhold til *bruddene* med lighedsmålsætningen, men også i forhold til *interessen* for lighedsmålsætningen. At der i 1970'erne og i begyndelsen af 2000-tallet brydes med lighedsmålsætningen, kan som nævnt forstås som henholdsvis økonomisk og diskursivt begrundet. Hvor den omfattende økonomiske krise i 1970'erne sætter lighedsmålsætningen under pres, da der er overskud af højtuddannet arbejdskraft, er det at den sættes under pres i 2000 nærmere udtryk for en form for historisk efterslæb: med den Venstreledede regering i 2001 som fødselshjælper, træder de uddannelsespolitiske konsekvenser af 1980'erne og 1990'ernes new public management-styringslogikker og ændringer i velfærdssamfundets funktionsmåde så at sige i karakter. Her kan performativitet som sagt karakterisere den uddannelsespolitiske dagsorden, og det er netop også dette hensyn der kan bidrage til at forstå de to andre parallelle historiske opkomster af *interessen* for lighedsspørgsmålet. Det er nærliggende at tolke 1960'ernes politiske fokus på lighedsspørgsmål som betinget af den økonomiske udvikling og af det stigende behov for højtuddannet arbejdskraft. Og videnskabsministerens helt aktuelle italesættelse af bekymringen for den negative sociale arv på universiteterne skal tolkes på samme måde: her er det den oplevede mangel på højtuddannet arbejdskraft der igen sætter fokus på de uudnyttede intelligensreserver blandt unge fra lavtuddannede hjem. Forklaringen er her økonomisk: lighedspolitikken gives kort sagt mulighedsbetingelser når der opleves mangel på højtuddannet arbejdskraft.

## Lighedsspørgsmålets individualisering?

I takt med at de videregående uddannelser er blevet set som en stadig væsentligere del af samfundsøkonomien, har skiftende regeringer i stigende grad søgt at styre universiteterne. I dag udgøres styringen af en hybrid hvor markedsprincipperne søges efterlignet, samtidig med at der detailreguleres og udstikkes flere og flere centralt fastsatte mål. Det som Fjord Jensen (1998, p. 155) har beskrevet som et dilemma mellem liberalisme og kontrol ser i dag ud til at være en gnidningsfri kombination af strategiske konkurrenceprincipper og central styring: den nuværende Venstre-ledede regering er den hidtil mest detail-intervenerende på universitetsområdet.

Universiteterne selv har haft et ambivalent forhold til at skulle have rollen som lighedsunderstøttende institutioner. Det er traditionelt ikke blevet set som universiteternes opgave at være socialarbejder: her dyrkes den højeste viden og her gælder kun meritter. Og selv om universiteterne åbnede sig mod samfundet efter studenteroprøret, har denne åbning ikke medført lighedspolitiske formuleringer fra universiteterne selv (med dannelsen af "Åbent Universitet" som undtagelsen). Hvis man i universitetssammenhænge har set lighed debatteret, har det været som ligestilling mellem mænd og kvinder – ikke som social eller etnisk ligestilling. Institutions- og professionsinteresser kan også have blokeret for lighedstiltag visse steder, idet uddannelser kan devalueres hvis der udklækkes for mange kandidater. Aktuelt er det væsentligste problem dog nok at universiteterne måles på en række faktorer der ikke øger incitamentet til at optage potentielt ressourcetunge studerende.

Mere generelt kan man tale om at uddannelserne har gennemgået en individualiseringsproces de sidste mange år – en proces der har mange rødder, lige fra mere grundlæggende samfundsmæssige moderniseringsprocesser, som fra aktørforståelsen i den politiske styringslogik, fra reformpædagogikken når den er blevet praktiseret som en individualiserende pædagogik, og fra samfundsvidenskaben når den har understreget individualisering som senmoderne vilkår. Inspireret af Fraser (2003) kan man måske stille det spørgsmål om udfordringen til lighedspolitikken i fremtiden kommer til at ligge i den overordnede velfærdspolitiske bevægelse fra et socioøkonomisk *omfordelingsprojekt* til et individuelt (og kulturelt) *anerkendelsesprojekt,* det vil sige med fokus på forskellighed, frit valg og anerkendelse af individuelle rettigheder. Denne udvikling er skarpest aftegnet i angelsaksiske lande, men også i Sverige kan konturerne af denne udvikling anes: Englund (2005) skriver i en artikel om 'equivalence'-diskursen i Sveriges uddannelsespolitik at begrebet "equivalence", fra at konnotere enshed, fælles referencerammer og lige værdi af uddannelse, nu

også indeholder nyere tilkomne værdier, hvor *individualisme* er fællesnævneren: forskellighed, individualitet, individuelle rettigheder og frit valg.[7]

Forskellighederne til trods, har der igennem den her beskrevne periode op til i dag overordnet været politisk konsensus om at hverken formelle eller økonomiske barrierer skal hindre den enkelte unge i at tage en videregående uddannelse, og at alle skal have de samme *chancer* for at uddanne sig.[8] De diskussioner der for tiden føres i EU og OECD, giver imidlertid grund til at være bekymret for om der i fremtiden vil blive installeret økonomiske barrierer i form af betalingsuddannelser. Samtidig har de studerende fået tildelt en ny rolle som brugere og frie agenter på det der i stigende grad italesættes og fungerer som et *uddannelsesmarked*. Dette kan ses som et udtryk for lighedsspørgsmålets individualisering, hvor det politiske fokus på de strukturelt betingede sociale og kulturelle barrierer for uddannelsesvalg afløses af et fokus på den enkeltes ansvar for sit eget uddannelsesvalg.

Her kan Frasers påpegning af at *kulturel anerkendelse* og *socioøkonomisk omfordeling* må tænkes og forstås i sammenhæng, fungere som anledning til at understrege to parallelle ambitioner: på den ene side må man uddannelsespolitisk være opmærksom på at uddannelsesvalg ikke kun faciliteres gennem kulturel "anerkendelse", men også ved at være opmærksom på sociostrukturelle barrierer for uddannelsesvalg. På den anden side er der grund til forskningsstrategisk og teoretisk at understrege dobbeltheden af uddannelsesvalget som udspændt mellem den unges sociale udgangsbetingelser (oprindelsesklassen) og så hendes kulturelle orienteringer. Det gør det samtidig nemmere at forstå at unge studerende i dag i deres uddannelsesvalg i simpel forstand hverken er *kulturelt frisat* eller bestemt af *klasseskæbnen*. Hermed bevæger jeg mig over i en diskussion af grundlaget for afhandlingens teoriramme; nemlig diskussionen af klasse og kultur, som vil blive udfoldet i næste kapitel.

---

[7] En OECD rapport om ligestilling i uddannelse i Sverige skriver at landet har fokuseret på at give lige muligheder og *ligeværdighed* ("equivalence") i uddannelsesresultater, hvor ligeværdighed signalerer en afstandtagen fra lighed som "enshed", hvilket indikerer et ideologisk skift mod større individuel autonomi og forskellighed (Nicaise et al., 2005, p. 9ff).

[8] Dette udtrykker vel at mærke ikke et ønske om at ændre den fundamentale ulighed i samfundet, som Hansen (1997, s. 16) og Mathiesen (1979, s. 32) skriver.

# 3 Sociale positioner og sociale positioneringer - klasse, kultur og kulturel praksis

Dette kapitel diskuterer og fremlægger de grundlæggende teoretiske værktøjer og orienteringspunkter for afhandlingen. Kapitlet er ikke opbygget som en egentlig teorigennemgang, men som en diskussion af relevante teorier i forhold til de af problemfeltet afledte ordningsprincipper, mere præcist som en dobbelt optik på *sociale positioner* eller *klasse* på den ene side og *sociale positioneringer* eller *kulturel praksis* på den anden side. Kapitlet vil være delt i to overordnede afsnit og konstruere to perspektiver på henholdsvis klasse og kulturel praksis som operationelle begreber for sociale positioner og sociale positioneringer:

1. *Klasse-diskussionen* leverer det teoretisk fundament for forståelsen af etableringen af sociale positioner i samfundet, og denne diskussion kobler primært til den makrosociologiske del af projektet: det sociale rum for danske universitetsstuderende. Uddannelse er den primære formidler af positioner i samfundet, hvorfor uddannelse spiller en helt central rolle i klasse- og mobilitetsforskning. Spørgsmålet om klasse er således relevant for projektet såvel i forhold til analysen af universitetsfeltet (se kapitel 5), som for en strukturerende forståelse af de studerendes praktikker. Udgangspunktet er et konfliktorienteret perspektiv på de strukturelle uligheder i samfundet, hvor klasser repræsenterer klynger af individer der kæmper om sociale positioner i samfundet. Det er samtidig en central pointe i den her anlagte optik at klasser i samfundets sociale rum ikke kan forstås adækvat som en endimensional hierarkisering af sociale positioner og grupper. Det sociale rum må forstås flerdimensionalt, som et rum hvor de sociale klasser ikke blot er struktureret i et vertikalt hierarki, men også er struktureret horisontalt. Der er derfor både empiriske, epistemologiske og teoretiske begrundelser for at klassebegrebet og dets fornyelsesmuligheder her diskuteres.

2. Diskussionen omkring *kulturel praksis* leverer det teoretiske fundament for det mikrosociale studie af de tre udvalgte uddannelser, der gennem en etnografisk inspireret optik konstruerer det studiesociale liv som det de stude-

rende er fælles om at tillægge betydning; som specifikke fællesskabskonstituerende praktikker der konstituerer *den kulturelle praksis* blandt de studerende på den givne uddannelse. Begrebet kulturel praksis belyses og defineres gennem diskussioner af dets status i forhold til den sociale rammesætning i kapitlets første afsnit og i forhold til de betydningsdannende, anerkendelsesdrevne og strategiske dynamikker der kendetegner den kulturelle praksis.

## 3.1 Sociale positioner - konstruktion af social klasse

Klassebegrebet er absolut ikke nogen entydig størrelse – både begrebets forskellige teoretiske implikationer såvel som dets kategoriale og omfangsmæssige status har været genstand for intensiv videnskabelig diskussion. Senest har klassebegrebet været en del af en bredere diskussion, hvor man, ud fra det man måske med en meget løs betegnelse kan kalde hele den *socialkonstruktivistiske vending* i samfundsvidenskaberne, overbevisende har peget på de problemer der ligger i at operere med empiriske kategorier der defineres a priori, eller med andre ord: det begrebsrealistiske problem at teoretiske klasser eksisterer i *virkeligheden.*[9] Dekonstruktion af teoretiske og kategoriale begreber har været nødvendig for at tydeliggøre deres ikke-naturlige oprindelse. Hele den poststrukturalistiske tilgang har her sat fokus på pluralisme, forhandlede betydninger, lokale kontekster og på sprogets betydning – i denne sammenhæng gennem dekonstruktion af kategorier som klasse, race, køn, og identitet (se for eksempel Butler, 1990; Laclau & Mouffe, 1985; Staunæs, 2003; Søndergaard, 1996).

Når jeg nu vælger at arbejde med et klassebegreb på trods af de udfordringer der har været til det fra forskellige videnskabelige positioner, så er det fordi jeg søger at kombinere de indsigter som den socialkonstruktivistiske tilgang har leveret, med et udgangspunkt der er materialistisk, konfliktorienteret og strukturalistisk, og som sigter på at bibeholde et egentligt samfundsbegreb. For afviser man klasseteori og klassebegrebet som strukturalistisk, begrebsrealistisk eller positivistisk, til fordel for mere lokale sproglige diskursiveringer og betydningskonstruktioner, mener jeg man risikerer at overlæsse den forkla-

[9] Se for eksempel Bourdieu m.fl. (1991) for en diskussion af epistemologiske overvejelser i sociologien og af konstruktionen af den sociologiske undersøgelsesgenstand.

ringskraft der ligger i dekonstruktioner af eksempelvis køn og etnicitet.[10] Samtidig ligger faren for en form for sprogpositivisme, hvor det kun er det sprogliggjorte der er empirisk, ontologisk og epistemologisk objektivt gyldigt, lige om hjørnet. Det overdrevne fokus på den lokale kontekst og modviljen mod at operere med større samfundsmæssige rammer og strukturer, har ofte haft den konsekvens at magtrelationer og sociale praktikker forstås og forklares lokalt, hvorfor der ofte trækkes helt andre konklusioner, end hvis magtrelationerne og de sociale praktikker blev set som indlejret i en større samfundsmæssig historisk og strukturel sammenhæng. Marx siger det kort og klart:

> "Menneskene skaber deres egen historie, men de skaber den ikke efter forgodtbefindende, ikke under selvvalgte forhold, men under forhold, som de umiddelbart forefinder, som er umiddelbart givet og overleveret." (Marx, 1976, p. 240)

De materielle og strukturelle omstændigheder etablerer mulighedsbetingelserne for det sociale liv - vi skaber vores egen historie ud fra de omstændigheder vi nu engang er i. Det er derfor også klart at begreber som økonomi og arbejde vil indtage en central plads i klasseteori, men med nogle væsentlige modifikationer. For selvom det, som jeg vil vende tilbage til, er problematisk at lade den sociale kamp være defineret teoretisk ved produktionsforholdene, så er der omvendt ikke nogen tvivl om at den økonomiske struktur i et samfund har en overvældende stor betydning for individernes muligheder for at indtage forskellige sociale positioner. Et grundlæggende materialistisk udgangspunkt vil således betragte økonomiske, materielle forhold som fundamentale for menneskers udfoldelsesmuligheder - og dermed er det også afgørende at vide noget om disse forhold, og gøre dem til en integreret del af analysen, men altså ikke determinerende i den forstand at vi kan drage en entydig slutning fra eksempelvis arbejdsstilling til livsform.

Den konfliktorienterede tilgang signaliseres allerede med brugen af et socialklasse-begreb, i modsætning til at arbejde med for eksempel et socialgruppe-begreb (se eksempelvis E. J. Hansen, 1995, p. 247f). Den sociale orden er her ikke blot, som i funktionalismen, socialisering til de samfundsværdier, hvor status er det stratificerende princip, og hvor ulighed her er udtryk for en social konsensus om forskellige erhvervspositioners forskellige sociale værdi. Den sociale orden er også under overfladen konfliktfyldt, et socialt kampfelt

[10] Og dekonstruktivismens akilleshæl er at den netop kun er god til at dekonstruere uden at sætte noget i stedet.

præget af ulige udgangspunkter og ulige magtrelationer, hvor uddannelse konkret indtager en kerneposition som primær formidler af positioner i samfundet. Som jeg skrev i indledningen, er uddannelse dermed også med til at legitimere sociale hierarkier og uligheder i samfundet, fordi de tilsyneladende bygger på en social konsensus om at det udelukkende er den enkeltes flid og evner der bestemmer den sociale endedestination. I denne forståelse lever vi ikke i et meritokratisk klassesamfund, men i et meritokratisk *legitimeret* klassesamfund.

## Udfordringer til klassebegrebet

Populært sagt har klasseteori traditionelt empirisk fokuseret primært på hvide mænds beskæftigelsessituation, men specielt efterkrigstidens ændringer i migration, arbejdsdeling og erhvervsstruktur har præsenteret udfordringer for forståelsen af sociale klasser. De seneste år er klassebegrebet da også blevet taget til kritisk behandling ud fra en række forskellige teoretiske positioner (eksempelvis intersektionalitet, poststrukturalisme og senmodernitetsteori), og i en udstrækning der nødvendiggør en diskussion af klassebegrebets relevans set i lyset af disse nyere orienteringer.

De sidste 20-30 år er specielt køn og etnicitet i stigende grad blevet fremhævet som forskelsgørende kategorier på linie med klasse. Det har været væsentligt at problematisere klasse som privilegeret differentierende kategori, ligesom det principielt er relevant at stille det spørgsmål, om eksempelvis køn og etnicitet i visse situationer bliver ligeså betydelige eller måske endda betydeligere differentierende kategorier end klasse. I dag listes køn og etnicitet ofte sammen med klasse for at minde om de blinde pletter der kan siges at have været i nogle tidligere klassetilgange, og ud fra en forståelse af at køn og etnicitet er afgørende markører tæt forbundet med individers socialklasse.

Senmoderne teorier som de er fremført af Beck og Giddens har fokuseret på individualisering, risiko og livsstile, og tilsvarende undertematiseret klasse eller ligefrem ment at klasse som stratificerende princip ikke længere var gyldigt (Beck, 1992b; Beck & Beck-Gernsheim, 2006). Kritikken fra klasseteoretikere har været at klasse virker ligeså stratificerende som altid. Den sociale ulighed er ikke mindsket mærkbart i det senmoderne, men den virker *skjult,* under dække af strømninger fra såvel økonomisk liberalisme som en bredere

sociokulturel individualisering: 'klasseskæbnen' er blevet individualiseret (Ball et al., 2000; Furlong & Cartmel, 1997; Savage, 2000).[11]

Postmodernister og poststrukturalister har fremført de-essentialiserings-kritikker der lægger vægt på mangfoldigheden af identiteter og på kritikken af 'selvfølgeligheder' som eksempelvis klassetilhørsforhold. Det er blevet fremhævet at man kan have mange skiftende identiteter, alt efter hvilken social arena og hvilken livsfase man befinder sig i, ligesom der er flere "selvfølgeligheder" end klasse der virker forskelsgørende (i forhold til akademia, se for eksempel Hasse et al., 2002; Søndergaard, 1996).

På den ene side mener jeg at man ud fra et materialistisk perspektiv må sige at køn og etnicitet ikke har teoretisk forklaringskraft som klasse, idet de ultimativt ikke stiller de samme materielle betingelser for individet som klasse gør. Som Fraser skriver, så adresseres kønsuligheder ikke primært gennem den politiske økonomi, ligesom sociale uligheder ikke primært adresseres diskursivt (Fraser, 2000; Fraser & Honneth, 2003). Tilsvarende må forklaringerne på etnicitet som forskelsgørende kategori ofte søges i diskursive og ideologiske processer, relativt afkoblet samfundets økonomiske magtstrukturer. Igen vil et for snævert fokus på forhandlende diskursiveringer af eksempelvis køn og etnicitet overbetyde de sociale mikrosituationer (da det kun er disse der kan repræsenteres), og det er derfor nødvendigt at koble analytisk til de strukturelt baserede socioøkonomiske uligheder i samfundet; til klasse.

På den anden side er der ingen tvivl om at der med køn, etnicitet og klasse er tale om tre helt centrale differentierende sociale markører, som giver hinanden betydning på forskellige måder; klasseanalyser uden køn og etnicitet, vil ikke have blik for, hvordan klasse konkret knyttes til betydninger af henholdsvis køn og etnicitet. Det ville eksempelvis være en ensidig analyse der ikke tog køn eller etnicitet i betragtning i omsorgsfagene, men det ville også være en ensidig analyse der *kun* tog køn eller etnicitet i betragtning. Eller med et andet mere nærliggende eksempel: hvis vi har en *pakistansk mandlig lægestuderende,* hvad er da de væsentligste operative ord her? Pakistansk (etnicitet), mandlig (køn), eller lægestuderende (klasse)? Dette spørgsmål illustrerer hvordan den strukturalistisk-konstruktivistiske klasse-position der advokeres for i det følgende, kort sagt gerne skal være i stand til at indtænke de forskel-

[11] Mange senmoderne teorier udtrykker ligeså meget en socialfilosofisk programmatik som en empirisk funderet samtidsdiagnose, hvorfor man kan sige at kritikken af at overtematisere individualisering på bekostning af en fortsat social stratifikation, både er relevant, men også rammer forbi (se afsnit 7.3 for en videre diskussion af dette spørgsmål).

lige differentieringsmekanismer der her spiller konkret ind på klassekonstruktionen.

## Hvordan konstitueres klasse?

Klasseteorier og teorier om social differentiering er blevet udfoldet og diskuteret indenfor en række forskellige videnskabelige retninger: fra marxistisk klasseanalyse (Marx, 1972; Wright, 1997), konfliktorienteret klasse- og statussociologi (Bourdieu, 1986; Weber, 1978), tysk kritisk teori (frankfurterskole og kapitallogik), over funktionalistiske opfattelser af social differentiering (Parsons, 1991), angelsaksisk stratifikationsanalyse (Goldthorpe, 1996), strukturel livsformsanalyse (Højrup, 1989), til forskellige poststrukturalistiske udfordringer til teorier om social differentiering.[12] Jeg vil i det følgende koncentrere mig om retninger der ud fra et konfliktorienteret udgangspunkt søger at udvikle klasseteori på et materialistisk empirisk grundlag, og som på den ene eller anden måde søger at forstå klynger af individer som 'klasser'. Derfor vil Marx, Wright, Weber og Bourdieu være de centrale teoretikere i den følgende diskussion af klasseteori. Med disse teoretikere bliver det centrale omdrejningspunkt i diskussionen samtidig om man betragter klassesituationen som produktionsforholdsbaseret eller som et produkt af de sociale markedskræfter.

Selvom der kan gøres mange kritiske indvendinger mod Marx' økonomiske teori, har den haft fundamental betydning for klasseteoriens udvikling (ikke sjældent videretolket gennem Weber). Marx betragtede *arbejdet* som fundamentalt for den produktionsforholds-bestemte klasse-relation. Under kapitalismen som den dominerende relation mellem en klasse af lønarbejdere der sælger deres arbejdstid til en klasse af kapitalister som udbytter lønarbejderne fordi deres arbejde er mere værd end den løn de får for det (Marx, 1972, 1974-77). Det er *meget* kort fortalt Marx' fortjeneste at have givet klasseanalysen blik for arbejdets fundamentale betydning for ressourcefordelingen, for de sociale kampe mellem klasser, for klassernes relationelle status, for dominans- og udbytningsmekanismer, og for den indsigt at sociale relationer i økonomien kan fremtræde som relationer mellem ting. Det væsentligste kritiske punkt i marxistisk klasseteori i forhold til herværende diskussion kan siges at ligge i opfattelsen af at sociale uligheder og samfundskonflikter er produktionsrelationerne iboende, hvorfor de samfundsmæssige uligheder og mod-

[12] Se for eksempel her temanummer om intersektionalitet i Kvinder, Køn & Forskning, nr. 2-3, 2006.

sætninger bestemmes a priori ud fra en teoretisk forståelse af den økonomiske produktionsmåde og produktionsforholdene.[13]

Hvor de produktionsformsbestemte klasser hos Marx således står i et antagonistisk forhold til hinanden, og hvor arbejderklassens udbytning ligeledes er system-immanent, står de hos Weber (og Bourdieu) i et forhold der ikke defineres a priori, men som er udtryk for historisk konkrete positioner og kampe mellem historisk skabte sociale klasser og samfundsgrupper. For Weber (1978, pp. 302ff, 926ff) er klassepositioner et spørgsmål om individers livschancer på (arbejds-) markedet: "Class situation is, in this sence, ultimately market situation." (Weber, 1978, p. 928). I modsætning til de økonomisk bestemte klassepositioner er statusgrupper og statuspositioner funderet ud fra *social anseelse;* i livsstile som gives anseelse gennem uddannelsesmæssig, arbejdsmæssig, eller nedarvet prestige (Weber, 1978, pp. 932, 306).

> "…classes are stratified according to their relations to the production and acquisition of goods; whereas status groups are stratified according to the principles of their consumption of goods as represented by special styles of life." (Weber, 1978, p. 937)

Dermed er statuspositioner også ofte afhængig af de økonomiske muligheder som klassepositionen giver, men de er ikke determineret af den, og omvendt kan status influere, men ikke determinere, klassepositionen (Weber, 1978, p. 306). Således konstituerer klasse i sig selv ikke noget a priori fællesskab med bestemte interesser, selvom det er oplagt at klasser *kan* danne grundlag for fællesskaber og social handlen (Weber, 1978, p. 930).

Den engelske klasseteoretiker John Scott (1996) har søgt at videreudvikle Webers ansatser til en teori om sociale grupperinger. Scott anerkender marxismens og funktionalismens betydning for klasseteoriens udvikling, men mener at marxister overser status og at funktionalister overser klasse (Scott, 1996, p. 126). Med Weber kan man derimod både indtænke status og klasse konfliktuelt. Scott argumenterer for at Weber i virkeligheden opererer med

---

[13] Der refereres her, lidt uretfærdigt, til en ganske generaliseret marxisme. Det vil føre for vidt at udrede de forskellige marxistiske receptioner, men de er dog fælles om at betragte produktionsrelationerne som klassebestemmende. De der især i Danmark har været fremherskende er den historiske materialisme, strukturalistisk (althusseriansk) marxisme og kapitallogik (denne sidste repræsenterede et forsøg på at gøre op med udviklingslogikken i den historiske materialisme ved at genlæse Marx på den måde at det først, og kun, er under den kapitalistiske samfundsform der kan tales om en egentlig økonomisk udviklingslogik - Schanz (1973) repræsenterede her et forsøg på at bestemme kapitalismens omfangslogik; at bestemme grænserne for kapitalismens underlæggelse af livsområder).

tre stratifikationsdimensioner (hvor Scott forstår stratifikation som den sociale fordeling af magt): 1. klasserelationer (gennem konstellationer af interesser), 2. status relationer (gennem prestige), og 3. "command" relationer, som er Scotts videreudvikling af Webers "Party" (i.e. organisationer), det vil sige autoritets- eller organisationsrelationer (Scott, 1996, p. 41ff).

Et lignende udviklingsforsøg fra andet hold kommer fra neomarxisten Erik Olin Wright der har videreudviklet marxistisk klasseanalyse gennem store komparative empiriske klasseanalyser (Wright, 1997). For Wright nødvendiggør den ændrede erhvervsstruktur, ikke mindst opkomsten af en middelklasse der i livsform adskiller sig afgørende fra arbejderklassen, at kapitalismens fundamentale klassestruktur bestående af kapitalister, arbejdere, og småborgerskab (selvstændige uden ansatte), må differentieres i en række mere specifikke *klasselokationer* indenfor de grundlæggende klasserelationer. Specielt må arbejderklassen differentieres i forhold til et autoritets-hierarki og et hierarki i forhold til besiddelse af viden ("possession of scarce skills and expertise") (Wright, 1997, p. 20ff). Dermed optræder der altså tre hierarkiske relationer i den udbyggede klassetypologi: et ejerskabshierarki fra kapitalister til selvstændige uden ansatte, og blandt de ansatte et autoritets-/ledelseshierarki og et videnshierarki (Wright, 1997, p. 25).[14] Wright er kritisk overfor weberiansk klasseanalyse der kun beskæftiger sig med markedsafledte livschancer, mens marxistisk klasseanalyse både beskæftiger sig med livschancer og placeringen i produktionsrelationerne, hvilket afspejler i at Wright lægger central vægt på begrebet udbytning (og dominans) som ikke optræder hos Weber (Wright 2005, p. 25-26).[15] De væsentligste grunde til at Wright advokerer for et udbytningsfunderet klassebegreb der ikke kan reduceres til markedschancer, er ifølge Wright at det minder os om at klasserelationer er magtrelationer, det vil sige dominansrelationer i produktionen, og ikke blot henholdsvis mere og mindre privilegerede relationer. Og det minder os om at klasseinteresser ikke blot er forskellige, men *antagonistiske,* idet udbytterne er afhængige af de udbyttede; af at kunne appropriere deres arbejde – de er afhængige af deres materielle depravation og eksklusion for at kunne forfølge egne interesser (Wright, 1997, p. 35; E. O. Wright, 2005, p. 23).

---

[14] Tidligere har (E. O. Wright, 1989) tilsvarende differentieret mellem tre former for udbytning, baseret på henholdsvis forskelle i kontrol over produktionsmidlerne (kapitalistisk udbytning), forskelle i kontrol over organisatoriske ressourcer (bureaukratisk eller organisatorisk udbytning) og forskelle i færdigheder (kvalifikations- og kundskabsudbytning). Wright går dog senere væk fra denne udbytningstredeling (E. O. Wright, 1997, pp. 19, note 25).

[15] Webers videnskabsteoretiske position ville heller ikke muliggøre begreber som udbytning, dominans og fremmedgørelse.

Hvor Wright ser den store forskel mellem marxistisk og weberiansk klasseanalyse i det forhold at det hos den første er graden af magt og privilegier der strukturer udbytnings- og dominansmønstre, og det hos den anden er graden af magt og privilegier der giver mennesker bestemte livschancer, ser han også en række ligheder mellem de to tilgange. De udgår begge fra at det er de sociale klasserelationer der afgør menneskers adgang til sociale goder, og de deler i praksis de samme operationelle kriterier for at lave klasseanalyse i deres understregning af klasser som *sociale relationer* i kapitalismen (E. O. Wright, 2005, p. 26).

Hvad angår spørgsmålet om antallet af identificerede klasselokationer, forholder Wright sig tilsvarende relativt pragmatisk og svarer (med henvisning til Erikson & Goldthorpe) at der er så mange som det er empirisk brugbart at skelne imellem i forhold til det forhåndenværende analytiske formål (E. O. Wright, 2005, p. 19). Også teoretisk anlægger Wright en politisk-pragmatisk synsvinkel på valget mellem Marx og Weber. Han skriver selv at det er muligt at forestille sig en hybrid, hvor udbytning sætter de centrale skel i klassestrukturen, og hvor forskellige markedskapaciteter sætter forskellige strata indenfor klasserne. Det er også for Wright et spørgsmål om politisk overbevisning at arbejde med en kapitalismekritisk teori som den neomarxistiske analyse (Wright, 1997, p. 36f).

Bourdieus forståelse af sociale klasser og det sociale rums konstituering er, i modsætning til Wrights, i al væsentlighed weberiansk, men med inspirationer fra såvel Durkheim som fra Marx. Med en tilsnigelse kan man sige at Bourdieu tager arbejdskategorien fra Marx og markedsprincippet fra Weber (altså at de sociale markedskræfter, og ikke produktionsforhold, afgør de sociale positioner) i formuleringen af sociale klasser som konkrete markedskampe om sociale positioner. Sociale klasser konstitueres som resultatet af konkrete historiske kampe mellem positioner i det sociale rum, som her er defineret ved forskellene eller de *gensidigt udelukkende distinktioner* mellem de positioner som danner det (Bourdieu, 1999b, p. 140).[16] Forskellene i det sociale rum er det der konstituerer de sociale klasser; de er ikke virkeliggjorte teo-

[16] En af de første der brugte begrebet det sociale rum ("social space") var Pitirum Sorokin (1959) som før Bourdieu skrev om "social space", "social distance" og "social position", og om at individets position er relationel og afhænger af forholdet til den sociale gruppe og af denne gruppes forhold til andre grupper (se også Lenski, 1954). Sorokin taler i forlængelse af Weber om at det er muligt grundlæggende at tale om to hovedklasser langs en horisontal og vertikal dimension. Den ene hierarkisk, den anden grupperet efter status (Sorokin, 1959).

retiske klasser, men historisk konkrete klasser konstitueret gennem specifikke (magt)-relationer i det sociale rum (Bourdieu, 1997, p. 53):

> "Constructed classes can be characterized in a certain way as sets of agents who, by virtue of the fact that they occupy similar positions in social space (that is, in the distributions of powers), are subject to similar conditions of existence and conditioning factors and, as a result, are endowed with similar dispositions which prompt them to develop similar practices." (Bourdieu, 1987, p. 6)

Bourdieu skriver videre at hvis man skal afgøre en agents position i det sociale rum kræver det viden om den samlede kapitalvolumen, om sammensætningen af kapital og om agentens historie eller sociale løbebane (Bourdieu, 1987, p. 6). Kapital er her de ressourcer der investeres og historisk er blevet investeret for at opnå sociale positioner, og som hos Marx udtryk for arbejde eller oprindeligt nedlagt arbejde (som også kan være mere eller mindre nedarvet). Men kapital er her ikke begrænset til nedlagt arbejde i økonomisk forstand, men tillige også for eksempel *socialt* og *kulturelt* arbejde (Bourdieu, 2001, p. 46). Således har ikke bare økonomisk kapital, men også social og kulturel kapital empirisk vist sig at være væsentlige kategorier til at bestemme de sociale ressourcer der sammen med agentens livsbane og mængden af ressourcer eller kapital afgør agentens position i det sociale rum.[17] På den måde bliver status i Weber'sk forstand her en medkonstituerende del af klasseformationen. Dette bevirker konkret at betydningen af kulturel kapital og her specielt af uddannelse som legitimt hierarkiseringsprincip i kampen om livschancer og

---

[17] Økonomisk kapital, det vil sige adgang til økonomiske ressourcer i bredeste forstand, ser Bourdieu som den mest grundlæggende kapitalform. Kulturel kapital, som ofte i analyser af sociale rum optræder som modpolen til økonomisk kapital, kan optræde dels som kropsliggjort kapital, det vil sige som "dannelse", erfarings- og mestringskompetencer i forhold til den givne situation. Denne form kræver investering i tid (til at blive "dannet"). Kulturel kapital kan også optræde i objektiveret form (billeder, bøger, musik, mv.), som kræver investering i genstande, og i institutionaliseret form, det vil sige som uddannelsesmæssige kvalifikationer, meritter, eksamenstitler, mv., som kræver investering i uddannelse. Social kapital (formelle og uformelle sociale netværk, gruppemedlemskaber, institutionelle tilhørsforhold, mv.) er på et lidt andet niveau end de andre kapitalformer, og kan ofte forstås som en form for facilitator i forhold til at erhverve og forrente andre kapitalformer succesfuldt (Bourdieu, 2001; se også Broady, 1990, p. 120ff). Kapital eksisterer og fungerer som symbolsk kapital i forhold til den habitus som er prædisponeret for at anerkende den som værdifuld. I den grad en given kapital har betydning i det felt man bevæger sig i, optræder den dermed som symbolsk kapital, eller som Bourdieu skriver: der bliver tale om symbolske virkninger af kapitalformerne (Bourdieu, 1999, p. 251). Kapitalformerne tages op igen i dele af kapitel 7.

positioner gives mere vægt, fordi statens historisk øgede rolle i samfundsformationen har betydet fremkomsten af en parallel kulturel reproduktionsdynamik til den økonomiske, i forhold til at opnå sociale positioner. Bestemte privilegerede sociale positioner bruger her uddannelsessystemet som den legitime formidling af deres sociale reproduktion: her får de bevis på at det er deres individuelle kvaliteter og ikke deres sociale baggrund der giver dem en eftertragtet uddannelse, og på denne måde transformeres sociale hierarkier til akademiske hierarkier i det statslige uddannelsesfelt (Bourdieu & Passeron, 1979, p. 69f).

Fælles for de her behandlede klasseteoretikere er at der ligger et konfliktperspektiv i deres klasseforståelse. Men hvor de produktionsformsbestemte klasser som før nævnt hos Marx står i et antagonistisk forhold til hinanden, står de sociale klasser hos Weber og Bourdieu i et forhold der ikke er defineret ex ante, men som må bestemmes ex post, som udtryk for historisk konkrete positioner og kampe mellem historisk aktuelle sociale klasser. Det betyder at konfliktperspektivet er kontingent og relationelt, selvom økonomisk klasse tendentielt betyder mere end status i en kapitalistisk samfundsformation (og videre betyder økonomisk kapital tendentielt mere i kapitalistiske samfund med en lille velfærdstat, end eksempelvis i skandinaviske velfærdssamfund, hvor kulturel kapital spiller en større rolle).

Samtidig har de positioner som Weber og Bourdieu repræsenterer, peget på at klasseteori må åbnes op for nye områder, hvor andet arbejde end det økonomiske arbejde skaber uligheder og konflikter i samfundet. Således betragter Bourdieu stadig arbejde som en fundamental kategori, men han udvider så at sige arbejdsbegrebet til andre sfærer end det snævert økonomiske. Social og kulturel kapital er også udtryk for oprindeligt nedlagt arbejde, og er ligeså nødvendige kategorier for at forstå klassekonfigurationer. Med en sådan udvidelse af arbejdskategorien til mange sfærer i agentens sociale rum gives der mulighed for en historisk konkret og kontekstsensitiv socialt konstrueret klasseforståelse (men det bliver hermed også operationelt vanskeligere at identificere klasser og arbejde kvantitativt og komparativt med dem).

Omvendt kan der også rettes kritiske indvendinger mod Bourdieu for at reducere økonomien til en kapitalform på linje med andre kapitalformer. Dette knytter i videre forstand an til den universalistiske fordring i Bourdieus teori, hvor man kan sige at hans praksisteori er lige applicerbar på kabylske bjergbønder som på den økonomiske og kulturelle elite i moderne kapitalistiske velfærdssamfund. Spørgsmålet bliver her om netop den universalistiske ambition og det forhold at antropologiske studier udgør grundlaget for teorien, underbetyder den kapitalistiske samfundsformation som en egendynamisk

økonomisk magtstruktur, hvis specifikke logik tendentielt vil dominere en række livsområder.[18]

For her at formidle til Wrights position, mener jeg det er muligt at udgå fra en forståelse af klasser som historiske og socialt konstruerede, samtidig med at det anerkendes at der i kapitalistiske samfundsformationer er et strukturelt baseret dominansforhold af en sådan træghed at det berettiger at adressere spørgsmålet om dominans og udbytning som Wright gør. Samtidig kan det dog diskuteres om ikke det forhold at dominansforholdene låses til produktionsforholdene og de grundlæggende sociale klasser, bevirker en manglende sensitivitet overfor parallelle dominansforhold. For selvom Wright mener at udbytningsbegrebet henleder vores opmærksomhed på at klasserelationer er magtrelationer, og ikke bare privilegier (at det er en produktionskonflikt immanent i klasserelationen og ikke en markedskonflikt), kan man med Bourdieu sige at det behøver man ikke et antagonistisk teori-immanent udbytningsbegreb for at kunne identificere - magt og dominans kan bestemmes historisk og aktuelt ud fra de sociale markedskræfter.

I praksis kan man dog sige at der, når det kommer til den mere konkrete kategorisering af klasser, ofte er mange ligheder mellem kategoriseringen af klasser eller klasselokationer. Således søger Wright, med sin betoning af videns- og autoritetshierarkier ved siden af de økonomiske hierarkier, at udvide feltet på samme måde som Scott med hans weberianske skelnen mellem klasse, status og autoritetsrelationer.[19] I klassekategoriseringer der tager afsæt i Bourdieu, bliver klasser ofte kategoriseret efter henholdsvis mængder af og fordelinger på økonomisk og kulturel kapital (for et forsøg på at bestemme socialklasser i Danmark, se Harrits, 2005).[20] Klassebegrebet udgør i denne sammenhæng den teoretiske forståelsesramme for analysen af de universitetsstuderendes sociale oprindelse, og derfor er der ikke her tale om at jeg kon-

---

[18] Se her Calhoun (1993) for en god diskussion af Bourdieu, kapitalismen og universalismeproblemet. Se også en kritisk diskussion i Harrison (1993).

[19] Også E. J. Hansens (Wright-inspirerede) socialklasseinddeling og Goldthorpes (weberianske) inddeling har fællestræk i identifikationen af henholdsvis en professionsklasse og en serviceklasse (se næste kapitel).

[20] Der kan være en tendens til at de kapitalbegreber som Bourdieu jo egentlig specifikt har analyseret frem i forhold til konkrete studier, tenderer til at stivne i undersøgelser der på forhånd udgår fra at det sociale rum er organiseret efter den økonomiske og kulturelle kapitals differentieringsprincipper, hvor empirien måske kunne tilsige andre tolkningsmuligheder. Broady (1998) har nævnt organisationskapital som en specifikt skandinavisk kapitalform, og man kunne tilsvarende mere alment spørge, om ikke mange analyser af felter og sociale rum ville vinde ved at give mulighed for også at bruge et begreb som administrativ kapital i analysen, parallelt med de autoritetshierarkier som Wright og Scott identificerer.

kret forsøger at bestemme socialklasser i Danmark (hvilket mit datamateriale heller ikke giver mulighed for). Men jeg vil opsummerende søge at syntetisere den teoretiske bestemmelse af klassebegrebet her:

Klasser er historisk konstituerede gennem positionskampe i det sociale rum, hvor den grundlæggende strukturerende dynamik aktuelt knytter sig til den højtudviklede kapitalistiske samfundsformation, og hvor flere dimensioner af differentierende magt- og ressourcefordelinger, som jeg lige har givet mere konkrete eksempler på, gør sig gældende. Der er derfor tale om flere dimensioner af socialt differentierende kapitalfordelinger, der konkret udfolder sig i et socialt rum der både er vertikalt og horisontalt differentieret. Denne forståelse betyder samtidig at selvom de mest grundlæggende klasserelationer vil knytte sig til den specifikke samfundsform, så kan de konkrete klasser (eller det Wright kalder *klasselokationer*) ikke kategoriseres a priori. Konstruktionen og kategoriseringen af de konkrete klasser vil afhænge af analysespørgsmålet, og hermed af hvilket socialt rum der undersøges. Disse overvejelser om klassebegrebets konstitution får deres praktiske anvendelse i kapitlerne 4 og 5, om stratifikation og universiteternes sociale rum. De udgør endvidere en del af den teoretiske forståelsesramme i kapitel 7, om de studerendes kulturelle praksis.

## 3.2 Sociale positioneringer – konstruktion af kulturel praksis

Hvor ovenstående afsnit gennem klassediskussionen har beskæftiget sig med de sociale positioner, vil jeg nu sætte dette i relation til de sociale *positioneringer* gennem en diskussion af hvorledes kulturel praksis kan forstås i forhold til klasse. Jeg vil afsluttende søge at bestemme begrebet *kulturel praksis* nærmere.

I England har man i de senere år talt om et "cultural turn" i klasseforskningen, hvor tilgange, ofte med Bourdieu som inspiration, prøver at forstå klasse som et mere dynamisk koncept, hvor kultur og identitet spiller en signifikant rolle i klasseformationen (Crompton et al., 2000; Devine et al., 2005; Reay, 1998; Savage, 2000). Det er tilgange der er kritiske overfor den del af kulturforskningen der fokuserer på identitet, hvor blikket forskydes mod etnicitet, køn og seksualitet på en måde der kommer til at overskygge klasseanalysens fokus på strukturerede sociale uligheder. "The cultural turn" signalerer her netop en ny interesse i hvordan klasse spiller ind på menneskers selvforståelse og identitetskonstruktion, og er på den måde et opgør med en mere rigid klassebevidsthedsforståelse, idet den rækker frem mod nye, mere samti-

dige måder at forstå hvordan klasse og identitet konstitueres (Bottero, 2004; Skeggs, 2003). Disse forfattere advokerer samlet for en fornyet klasseforståelse der tænker økonomiske, sociale og kulturelle praksisser som mere indvævet i hinanden - selvom det stadig forbliver lidt uklart hvilken relativ betydning de forskellige begreber som klasse, kultur, identitet, økonomi og det sociale har i forhold til klassekonstruktionen.

Savage ser samtidig disse nye perspektiver som en form for "cultural reworking" af arbejdets organisering; som nye måder at forstå og værdilade arbejdspositioner på - fra den gamle sammentømrede "shop floor" kultur over til de moderne professioners individuelle udviklings-kultur (Savage, 2000, p. 121ff). Han er, med reference til Hall & Jefferson (1976), kritisk overfor både tidligere tendenser til at romantisere de *autentiske* arbejderkulturer (Savage, 2000, p. 33), men også overfor senmodernitetsteoretiske positioner som den Giddens for eksempel repræsenterer:

> "[...] the kinds of globalizing forces which Giddens see as systemic, background feature of late modernity might be better seen as exemplifying the habitus of particular types of socially located individuals as they go about their daily lives." (Savage, 2000, p. 107)

For Savage er klasseprocesser ikke forsvundet, de ytrer sig i dag blot individuelt. Klasseanalyse er stadig relevant: arbejderklassens stabilitet er nu afløst af et fokus på en individualiseret middelklassekultur som ikke desto mindre stadig eksisterer i et klasseforhold der er ulighedsbaseret (Savage, 2000, p. 159). En form for "cultural turn" kan også iagttages hos Bourdieu der i de tidlige studier brugte begreberne "klasse-ethos" eller "klasse-habitus" (Bourdieu, 1977; Bourdieu & Passeron, 1977), men senere opererer med et habitusbegreb uden klasse-præfixet, fordi det viste sig uholdbart at knytte habitus for rigidt til klasse (se også de følgende sider). Af de samme grunde opererer jeg ikke med en klassepraksis, men med en kulturel praksis der ikke a priori låses til en bestemt klasse.

## Kultur som "a whole way of life"

Nogle af de ovenstående forfattere som arbejder med 'the cultural turn' i klasseforskningen, har ikke overraskende fundet inspiration fra den britiske cultural-studies tradition, der som sit afsæt har haft en ambition om at betragte kultur, ikke som "fin"-kultur, men som hverdagslig praksis, som "a whole way of life" (Williams, 1958). Denne afhandlings forståelse af kulturel praksis som en etnografisk udforsket fællesskabskonstituerende aktivitet, kan her

indkredses ved at citere fra et af de centrale steder hvor begrebet kultur behandles indenfor traditionen:

> ”Culture is the way, the forms, in which groups, ’handle’ the raw material of their social and material existence. […] ‘Culture’ is the practice which realizes or objectivates group-life in meaningful shape and form. […] The ‘culture’ of a group or class is the peculiar and distinctive ‘way of life’, of the group or class, the meanings, values and ideas embodied in institutions, in social relations, in systems of beliefs, in mores and customs, in the use of objects and material life. Culture is the distinctive shapes in which this material and social organization of life expresses itself. A culture includes ‘the maps of meaning’ which make things intelligible to its members. These ‘maps of meanings’ are not simply carried around in the head: they are objectivated in the patterns of social organization and relationship through which the individual becomes a ‘social individual’.” (Hall & Jefferson, 1976, p. 10)

Kultur skal på denne måde forstås som mere end blot det sociale. Det er den måde hvorpå grupper af individer skaber betydning ud fra deres sociale omstændigheder: “[…] kultur är den praxis som omformar en grupps livsvillkor til meningsfulla uttryck.”, som Trondman et al. (1999, p. 13) kort udtrykker det. Kulturer orkestreres efter betydningsmønstre (”maps of meanings”), som individerne orienterer sig efter, og, som det siges, ikke blot er noget der eksisterer i folks hoveder, men er objektiveret i det sociale – i social organisering og sociale relationer.

Dette udtrykker et perspektiv på kultur der har som sin ambition at anerkende vigtigheden af at se kultur som levet hverdagslig praksis på den ene side, og den hverdagslige kulturs rolle i menneskers betydningsskabelse på den anden side. Og det er samtidig et perspektiv der ser kultur som nært forbundet til sociale relationer - specielt klasserelationer i de tidligere cultural studies-arbejder, men også senere i forhold til køns-, og etniske relationer. Udgangspunktet er at kultur hverken er fuldstændig autonomt eller fuldstændig fremmedbestemt, men en arena for social kamp og differentiering. Kultur involverer magt og producerer asymmetrier i mulighederne for at bruge magt, ligesom ideologiens betydning for hvordan kulturelle kategorier kan virke hegemoniske også er blevet understreget (Hall, 1996, p. 45; Johnson, 1986, p. 39).

I et forsøg på at syntetisere cultural studies-traditionen, identificerer Hall i en senere bog det han kalder det dominerende paradigme:

> ”It conceptualizes culture as interwoven with all social practice.[…] It defines culture as both the meanings and values which arise among distinctive social groups and classes, on the basis of their given historical conditions and rela-

tionships, through which they 'handle' and respond to the conditions of existence; and as the lived traditions and practices through which those 'understandings' are expressed and in which they are embodied." (Hall, 1996, p. 37f)

Når jeg her vælger at trække ovenstående kulturdefinitioner frem, er det for at bruge dem som et perspektiv på det jeg kalder kulturel praksis, et perspektiv der, som Hall siger det, understreger at *kultur er det betydningsfællesskab der opstår i bestemte afgrænsede sociale grupper ud fra de historiske samfundsmæssige omstændigheder de befinder sig i.* Imidlertid trækker jeg mindre på den senere udvikling af "cultural studies", hvor hovedvægten ligger på analyser af betydningen af identitet som *kulturel identitet*, og som en måde hvormed kultur diskursivt bruges til at konstruere kulturel identitet som repræsentationer og diskursiveringer af minoriteter og majoriteter. Det er ikke nødvendigvis fordi jeg ikke betragter den udvikling som frugtbar, men fordi mit fokus er på social interaktionel praksis i et klasseperspektiv, mere end på repræsentationsmåder, og derfor begrebsliggør jeg ikke kultur som kulturel identitet.

Når det er sagt, er der dog også samtidig grund til at være kritisk overfor det mere antropologisk-etnografiske kulturbegreb der dyrkedes i 1970'ernes "cultural studies", som når eksempelvis Willis understreger at "kultur" er noget teoretisk irreducerbart (Willis, 1981, p. 172), "it is its own thing" (Willis, 2004, p. 169).[21] Med en sådan tilgang risikerer man at kultur bliver et *mystificerende* begreb, noget vi ikke kan få videnskabelig adgang til, i stedet for at det bliver et begreb der kan åbne op for analysen.[22] På den måde kan man iagttage at nogle "cultural studies"-arbejder har haft de samme problemer hvad angår erkendelsesinteresse og metodisk tilgang som antropologien, hvor kulturbegrebet er blevet problematiseret i takt med at det i stigende grad har været en uholdbar videnskabelig position at behandle kultur som *det mystiske hele;* som en immanent størrelse hos folkeslag og grupper. Kritikken i antropologi-

[21] Hos Willis selv er dette tvetydigt: han understreger at kultur er "its own thing", men argumenterer i *Learning to labor* (1981) for at drengenes subkulturelle oprør ikke desto mindre forbereder dem til arbejde på fabriksgulvet (mere sofistikeret, men parallelt til eksempelvis Bowles & Gintis (1976)). På den måde kan man også læse *Learning to labor* i et governmentality-perspektiv: "the lads" udfolder sig selvteknologisk som fri subjekter i den subjektgørelse som magten (kapitalismen) stiller dem til rådighed.

[22] Hvor "cultural studies" i 1970'erne introducerede et samfundsbegreb og gjorde op med tidligere studiers essentialisme (den autentiske kultur), så er mange arbejder imidlertid stadig præget af en nostalgisk og romantiserende tendens. Noget der måske har en styrke i en stærk, empatisk tilgang til det etnografiske arbejde, men som også kan virke hindrende når fænomenerne skal gennemlyses teoretisk.

en har både gået på de videnskabsteoretiske problemer i at lede efter den *autentiske, totale kultur,* og i forhold til nyere antropologi på at man hermed også mistede blikket for kulturens relation til det omgivende samfund (se for eksempel Olwig, 2002).

Opsummerende kan man sige at cultural studies-traditionen leverer et brugbart perspektiv på det kulturelle, men jeg finder det nødvendigt at koble dette med tilgange der i højere grad betoner social praksis og interaktion som en kamp om sociale positioner, og som kan bidrage til at operationalisere begrebet kulturel praksis. Jeg vil derfor inddrage Bourdieu, men også nogle af de kritikere der mener at Bourdieu betragter social praksis udelukkende som en utilitaristisk kamp om sociale goder.

## Kultur som social praksis

For Bourdieu er det sociale en kampplads: hans praksisteori handler grundlæggende om hvordan de enkelte agenter med det helt fundamentale formål at opnå anerkendelse (Bourdieu, 1999a, p. 250), indgår i sociale sammenhænge med større eller mindre succes alt afhængig af deres *praktiske sans* for at kunne spille det sociale spil. Dette kommer igen an på den enkeltes *habitus,* som Bourdieu definerer som:

> "[…] systems of durable, transposable dispositions, structured structures predisposed to function as structuring structures, that is, as principals which generate and organize practices and representations that can be objectively adapted to their outcomes without presupposing a conscious aiming at ends or an express mastery of the operations necessary in order to attain them. Objectively 'regulated' and 'regular' without being in any way the product of obedience to rules, they can be collectively orchestrated without being the product of the organizing action of a conductor."(Bourdieu, 1990, p. 53)

Habitus er således socialt strukturerede og strukturerende dispositioner, et socialt konstitueret system af handledispositioner der genererer og organiserer *praktiske* praktikker på baggrund af den enkelte agents historisk producerede dispositioner. Agenter som indtager positioner i det sociale rum der ligger tæt på hinanden, vil ofte orientere sig ens og dermed have en relativt ens social praksis. Agenterne har så at sige en social stedsans, "a sense of one's place", som Bourdieu flere steder citerer Goffman for (for eksempel Bourdieu, 1989, p. 17), det vil sige en fornemmelse for deres sociale plads:

> "In short, being the product of a particular class of objective regularities, the habitus tends to generate all the 'reasonable', 'common-sense', behaviours (and only these) which are possible within the limits of these regularities, and

> which are likely to be positively sanctioned because they are objectively adjusted to the logic characteristic of a particular field, whose objective future they anticipate." (Bourdieu, 1990, p. 55f)

Som Bourdieu (1990, p. 86) skriver, er den praktiske logik der styrer en given social situation praktisk i dobbelt forstand: den orkestrerer den sociale praksis efter en logik der ikke er logikerens, men *praktikerens,* det vil sige efter den logik som kendetegner agenternes konkrete sociale praksis. Og det er samtidig en *praktisk* logik, idet den netop er indlejret i agenternes habitus, som derfor handler uden nødvendigvis at være sig specielt bevidst om det. Samtidig er det tydeligt, ikke mindst for de der indgår i en social praksis som de ikke er hjemmevante i, at det kræver en fornemmelse for spillet, en praktisk sans - som konkret hos eksempelvis nye studerende på en uddannelse i større eller mindre grad kan være en del af deres habitus.

Bourdieus sociologi har, som jeg også har været inde på i forrige afsnit, været kritiseret fra flere hold: for at være for universalistisk (uden at kunne bære det), for at være deterministisk (ude af stand til at løse aktør-struktur problemet) og for at være utilitaristisk (styret af en økonomistiske logik). Det jeg i det følgende vil koncentrere mig om, er den kritik der knytter an til det sidste punkt, nemlig spørgsmålet om hvilke dynamikker (eller logikker) der skaber og opretholder en social praksis. Da mit ærinde er at udforske kulturel praksis som en arena for såvel betydningsdannende fællesskaber som for sociale kampe, kan man spørge: er en ikke-strategisk interaktion i den kulturelle praksis mulig, i det kritikere kalder Bourdieus utilitaristisk-strategiske sociologi? Jeg vil her inddrage kritik fra to forskellige videnskabelige positioner, nemlig fra Axel Honneth og Beverley Skeggs.

Fra en normativ historiefilosofisk socialvidenskabelig position[23] har Honneth kritiseret Bourdieu for ikke at have blik for sociale gruppers *normative* anerkendelseskamp, ved siden af de *utilitaristiske* motiver i kampen om sociale goder, som Honneth mener Bourdieu ser sig blind på.[24] Han kritiserer

---

[23] Honneth (2006) ser den sociale kamp om anerkendelse (analysen af de intersubjektive betingelser for personlig integritet) som et supplement og korrektiv til den utilitaristiske kamp om sociale goder. Han opstiller historiefilosofisk en normativ målestok for anerkendelseskampen der ud fra en ideel sluttilstand (at alle slutteligt skal finde anerkendelse som "ligestillede og dog særskilte personer" (Honneth, 2006, p. 225)), kan vurdere den moralske udviklings historiske proces. De enkelte historiske begivenheder skal så måles ud fra deres bidrag til realiseringen af de uforvanskede former for anerkendelse (Honneth, 2006, p. 217f).

[24] "Med det ondartede blik, som Bourdieu tillærte sig i sine etnografiske studier, forvandlede de symbolske formers verden sig til en social kampplads; en verden, der ellers altid havde været genstand for beundring i etnologien." (Honneth, 2005, p. 75)

Bourdieu for så at sige at totalisere arven fra Marx, og tale om social kamp ikke bare ud fra økonomisk kapital, men også ud fra kulturel og symbolsk kapital. Han mener at habitus-begrebet der skal forklare logikken i fordelingskampen, ikke levner plads til at forstå hverdagskultur som rum for kollektiv identitetssikring (Honneth, 2005, p. 81):

> "For at kunne studere de sociale opgør om "distinktionskendetegnene", dvs. målestokkene for den kulturelle anseelse, havde det været nødvendigt at skelne skarpere mellem en fordelingskamp og en normativ-praktisk kamp, da dette ville åbne op for at betragte de sociale gruppers livsformer udelukkende ud fra den utilitaristiske tanke om "de praktiske handlingers økonomi"." (Honneth, 2005, p. 83)

De sociale gruppers værdiforestillinger må forstås ud fra deres egen normative logik:

> "Den ejendommelige stædighed, med hvilken de sociale grupper holder fast i deres respektive smagskulturer og livsformer gennem historiske og sociale forandringer, forbliver i den forklaringsmodel, som ligger i Bourdieus utilitaristiske handlingskoncept, uforklarlig." (Honneth, 2005, p. 85)

For Honneth har de gruppespecifikke livsstile nemlig også at gøre med konkurrerende moralforestillinger, og hans grundlæggende kritik er at Bourdieus økonomiske terminologi tvinger ham til at begribe social kamp som en fordelingskamp, selvom den moralske kamp følger en anden logik (Honneth, 2005, p. 86).

På den ene side er det relativt trivielt at afvise Honneths kritik af den "uforklarlige ejendommelige stædighed" hvormed grupper holder fast i deres livsformer. Mængder af klasseanalyser og studier af social differentiering har eftervist samfundets reproduktionsinerti, og i det perspektiv ville det nærmere være uforklarligt om denne "ejendommelige stædighed" ikke var til stede. Den normative kamp er netop så sammenvævet med den sociale fordelingskamp i den sociale reproduktionsinerti at der i hvert fald næppe vil være empirisk belæg for at påstå at den kører efter en helt anden logik.[25] Samtidig forbliver det uklart præcis hvor afkoblet Honneth mener den normative kamp er fra kampen om sociale goder - han skriver at det vil være et empirisk spørgsmål om den sociale konflikt er interessedreven eller moralsk dreven (Honneth, 2006, p. 213). Samtidig indebærer Honneths position en risiko for

[25] Ligeledes kunne man indvende at Bourdieu er blind for den normative sociale kamp alene af den grund at hans teori simpelthen ikke er en normativ socialpsykologi – det er derimod en sociologi der netop afgrænses til 'kampen om sociale goder'.

at fortolke sociale konflikter som anerkendelsesdrevne kampe, selvom de bunder i socioøkonomiske uligheder (se Fraser & Honneth, 2003).

På den anden side stiller Honneth det interessante spørgsmål, hvordan vi skelner mellem sociale anerkendelsesdrevne dynamikker hvis formål er kollektiv identitetssikring, og mellem sociale interessedrevne kampe hvis formål er tilegnelsen af sociale goder. Han berører her en kritik der som nævnt ofte fremføres mod Bourdieu: når al social praksis opfattes strategisk-utilitaristisk, og når den analyseres med de økonomiske begreber Bourdieus sociologi er præget af, så levnes der ikke mulighed for eksistensen af elementære civilsamfundsmæssige hverdagslivs-dynamikker – det som man kunne kalde *kultur* hos Honneth: den kollektive, ideelt set uforvanskede, identitetssikring.

Bourdieu har selv flere steder diskuteret muligheden for uegennyttige handlinger (Bourdieu, 1997, 1999a). Han udgår fra en kritik af den økonomiske utilitarisme og den økonomisk teoris opfattelse af menneskelig handlen der dels antager at mennesker altid vil være nyttemaksimerende på en bevidst strategisk rationel måde, dels konsekvent reducerer agenternes motiver til økonomiske interesser. Bourdieu bruger selv et strategibegreb, men det udtrykker her mere praktiske, dagligdags strategier som kun sjældent har en egentlig strategisk intention (Bourdieu, 1997, p. 158). Dette knytter igen an til den praktiske logik:

> "Menneskelig praktik følger ikke en logik der er logisk. Hvis man tager den logiske logik i anvendelse i analysen af de praktiske logikker, risikerer man således at ødelægge den logik man ønsker at beskrive, [...]" (Bourdieu, 1997, p. 159)

Samtidig gør Bourdieu som sagt i udstrakt grad brug af økonomiske termer og begreber. Han betragter grundlæggende det sociale som et spil, og det han kalder *illusio* betyder at det sociale spil opfattes som betydningsfuldt og værd at spille. At have interesse i dette spil indebærer:

> "[...] dermed en anerkendelse af at det er umagen værd at spille spillet, og at det er umagen værd at forfølge de mål eller indsatser der opstår i og med man spiller det pågældende spil." (Bourdieu, 1997, p. 150f)

Bourdieu risikerer imidlertid at blive ramt af sin egen kritik, idet han analyserer praktiske logikker, ikke logisk, men rent *strategisk;* sociale situationer analyseres altid hos Bourdieu ud fra en strategisk logik, der ganske vist ikke ser agenterne som bevidst nyttemaksimerende og udelukkende orienteret imod økonomiske interesser, men som ser agenterne som *i praksis* nyttemaksimerende, orienteret mod hvilke mål der nu måtte bidrage til at befæste eller for-

bedre den sociale position i kampen om de sociale goder. I denne optik er tilsyneladende uegennyttige handlinger derfor ofte handlinger der er nødvendige for at opnå succes i bestemte sociale spil eller sammenhænge (Bourdieu, 1996, p. 160). I princippet er der en mulighed for i sociologisk forstand uegennyttige handlinger (hvor agenter gensidigt valoriserer en uegennyttig indstilling) i familien og i felterne for kulturel produktion, ligesom han andre steder nævner sociologiens frigørende muligheder som uegennyttig videnskab (Bourdieu, 1996, p. 167; Bourdieu & Wacquant, 1996, p. 159ff). Men det er altid positioner der er under permanent mistanke for at være et skjul for de bagvedliggende hensigter: at forbedre sin sociale position.

Bourdieu leverer en gennemgribende kritik af neoklassisk økonomi og økonomismen der henfører alt til økonomisk interesse, og videre antager at det der styrer det økonomiske felt også må styre alle andre sociale felter. Men det strategibegreb, der så at sige her vristes fri, kan imidlertid stå i fare for at blive indholdstomt netop fordi det bliver totaliseret, og det kan som nævnt lægge op til at tolke alt strategisk. Hvis begrebet afgrænses fra at dække alle områder i det sociale liv til at dække de former for social praksis hvor der kæmpes om at befæste eller forbedre sociale positioner, vil det have større forklaringskraft. Den helt centrale udfordring vil så bestå i at afgrænse strategisk praksis fra ikke-strategisk praksis, hvis en sådan afgræsning kan laves. Dette er et uløst problem der ligger udenfor denne afhandlings rammer. I afhandlingen bruger jeg strategibegrebet til at betegne de fremadrettede uddannelses- og arbejdsmarkedsorienteringer som kan siges at kendetegne de studerende og de hjem de kommer fra.

Hvor Axel Honneths videnskabelige udgangspunkt er metafysisk (hegeliansk) og derfor ligger ganske langt fra Bourdieus empiriske prakseologi, har der også været kritiske læsninger af Bourdieu fra positioner meget tættere på hans egen. Beverley Skeggs har søgt at koble klasse og kultur primært gennem kritiske læsninger af Bourdieu og "cultural studies"-traditionen (Skeggs, 1997, 2003, 2005). Hendes interesse ligger primært i den kulturelle, symbolske konstruktion af klasse (eksempelvis aktivt brugt som kollektiv identitetssikring blandt arbejderklassekvinder (Skeggs, 1997)). Hun kritiserer som Honneth også Bourdieu for at have et for strategisk habitus-begreb, som hun læser som "[…] a technology of strategic game-playing accrual." (Skeggs, 2005, p. 84). Hun fortsætter:

> "Yet for Bourdieu the habitus is not just subject to external forces/structures which organize within and with sometimes reverse impact, it is also a very explicit model of accumulation, based on knowledge of the game and how to play it. The objective forces somehow shape a logic based on exchange-value

> in which the habitus always works with a perception of future value and accumulation, showing how practice never ceases to conform to economic calculation, even when it gives 'every appearance of disinterestedness by departing from the logic of interested calculation and playing for stakes that are non-material and not easily quantified' (1977:177). And even when Bourdieu tries to challenge accusations of rational action (the habitus that accrues in its interests) in An Invitation to Reflexive Sociology (Bourdieu and Wacquant, 1992) his metaphors collapse him back into exchange-value models, and when he critiques the language of strategy (in Pascalian Meditations) he still continues to use it." (Skeggs, 2005, p. 85)

Hun mener således at det er vigtigt at skelne mellem bytteværdi og brugsværdi og kritiserer Bourdieu for at reducere for megen social praksis til et spørgsmål om bytteværdi. Ifølge Skeggs er Bourdieu for fikseret på økonomisk kategorier indenfor hvilke individet agerer strategisk i forhold til at akkumulere så meget kapital som muligt, hvor der burde udvikles og levnes plads til anerkendelseskategorier der ville gøre analysen i stand til at skelne mellem kulturelle processer der er anerkendelsesdrevne i forhold til den sociale gruppe selv, og kulturelle processer der er led i den sociale fordelingskamp. Skeggs bruger *ressourcer* ved siden af Bourdieus *kapital* for at signalere at nogle ressourcer (moralske, kulturelle, mv.) har brugsværdi for de grupper der indehaver og skaber dem, uden at de nødvendigvis har bytteværdi som kapital har (Skeggs, 2003, p. 145ff). Skeggs søger altså at kombinere to perspektiver på klasse og kultur der ser kulturelle processer dels som markedsorienterede (kapital/fordelingskamp), dels som orienterede i forhold til gruppens egen selvopretholdelse (ressourcer/anerkendelse).

## Hvad er en kulturel praksis?

Parallelt med Skeggs kobling af Bourdieu og dele af "cultural studies"-traditionen, søger jeg at konstruere et begreb om sociale gruppers kulturelle praksis, som på den ene side er præget af en fordelingskamp, men som på den anden side indeholder mere fællesskabsorienterede elementer. På baggrund af diskussionen i dette afsnit skal jeg slutteligt søge mere konkret at identificere og afgrænse det begreb om kulturel praksis som jeg vil bruge videre i afhandlingen.

"[...] 'Culture' has value as a reminder, but not as a precise category.", konstaterer Johnson (1986, p. 43) med henvisning til Birminghamskolens kulturstudier. Og som sådan kan man sige at det jeg henter ind fra denne tradition, er *påpegningen* af kultur-perspektivet; af relevansen af at arbejde med den hverdagslige mikrosociale interaktion som en betydningsskabende og aner-

kendelsesdreven praksis, udfoldet på baggrund af de givne sociale omstændigheder. Jeg mener kulturbegrebet stadig kan fungere som et analytisk samlebegreb for de hverdagslige dynamikker og processer som det kan være svært at finde andre ord for. Men det er på ingen måde, som Johnson skriver, en præcis kategori man umiddelbart kan arbejde med analytisk.

Begrebet kulturel praksis er at forstå som en *bestemt teoretisk og analytisk konstrueret vinkel på forskningsobjektet* der i denne forbindelse skal tjene til at indfange det som de studerende i den konkrete sammenhæng er fælles om at tilskrive betydning på studiet. En kulturel praksis på de enkelte universitetsuddannelser er altså grundlæggende at forstå som de studerendes måde at skabe betydning i deres sociale omstændigheder - ud fra logikker som afgrænser det betydningsfællesskab der konstituerer denne praksis. En kulturel praksis skal forstås som alt det der gør en forskel i forhold til studiet, og som alt det de studerende har en fælles interesse i. Det er den sociale praksis som de studerende er *stakeholders* i; det de er fælles om at betragte og anerkende som arena for kulturel udfoldelse i relation til deres uddannelse. Hvilke sociale elementer der er del af den kulturelle praksis, kommer an på om de gør en forskel i forhold til den specifikke studie-kulturelle praksis - og det vil igen sige om det gives betydning og anerkendelse blandt de medstuderende.[26] Jeg lægger i konstruktionen hovedvægten på de fremherskende *særkender* der konstituerer den ene uddannelses kulturelle praksis i forhold til de uddannelser – og jeg fokuserer i mindre grad på interne studiekulturelle differentieringer på de enkelte uddannelser.

Som jeg har diskuteret ovenfor, skal begrebet kulturel praksis søge at forene et perspektiv på kultur som betydningsskabende fællesskaber med et perspektiv på social praksis som led i den strategiske kamp om sociale positioner. Samtidig skal koblingen til praksisbegrebet signalere en distance fra et essentialiserende eller nostalgisk kulturbegreb. Kulturel praksis er en analytisk konstruktion, men samtidig en konstruktion der principielt tildeles en *formativ* kraft - men altid med udgangspunkt i bestemte sociale og samfundsmæssige omstændigheder.

En kulturel praksis er det betydningsfællesskab mellem *peers* der her konstituerer det at læse en bestemt uddannelse, og det er derfor heller ikke det samme som for eksempel de kulturelle praktikker der kendetegner agenters eller institutioners kampe i forhold til specifikke produktions- eller konsumptionsfelter som Bourdieu har beskrevet dem.[27] Så mens man måske kan sige

---

[26] Se kapitel 6 for en videre indkredsning i forhold til forskningsdesign og metode.

[27] Her er det interessant at Bourdieu tidligt overvejede om *kultur* var et mere dækkende begreb end *habitus*: "Culture, which may be applied to the system of objective

at grænserne for den kulturelle praksis kan trækkes på samme måde som grænserne for et felt i Bourdieus forstand (Bourdieu & Wacquant, 1996, p. 88), nemlig der hvor den kulturelle praksis' effekt ophører, har vi altså ikke at gøre med et felt i Bourdieus forstand (hvor man kan sige at alle universitetsuddannelser udgør et felt, vil det normalt ikke være tilfældet for enkelte uddannelser der må ses som dele af det større felt).

## Opsummering

Med den overordnede skelnen mellem sociale positioner og sociale positioneringer har jeg søgt at indfange relationen og dynamikkerne i de makro- og mikrosociale rum som min undersøgelse sætter fokus på.

De sociale positioner er fremstillet gennem diskussionen af hvordan klasser skabes. Jeg har prøvet at mægle mellem et standpunkt der ser sociale klasser som resultatet af konkrete historiske markedskampe om sociale positioner, samtidig med at det anerkendes at den kapitalistiske samfundsformation giver positionerne bestemte strukturelle udgangsbetingelser. Det betyder i praksis at man både kan operere med en i princippet åben konstruktion af det sociale rum, og med empirisk begrundede antagelser om bestemte mere eller mindre polariserede og stivnede formationer (som det eksempelvis viser sig i Wrights tre dominansformer, og i Bourdieus ofte forekommende polarisering mellem kulturel og økonomisk kapital). Det makrosociale rum udgøres i denne sammenhæng af universiteternes sociale rum, og klassediskussionerne har her haft til formål at levere teoretisk værktøj til at forstå og analysere dette rum. I forhold til udgangspunktet og den videre analyse er det centralt at der ikke er tale om noget entydigt socialt hierarki, men at der derimod er tale om et rum af horisontalt og vertikalt distribuerede positioner.

Begrebsparret sociale positioner og sociale positioneringer skal samtidig vise mod sammenhængen mellem det socialt genetiske og socialt generiske. På det makrosociale niveau betyder det at positionerne i det sociale rum på en gang er historisk givne men også i det aktuelle historiske øjeblik er genstand for kampe om netop disse positioner. På det mikrosociale niveau betyder det

---

regularities as well as to the competence of the agent as a system of internalized models, would be a better term than *habitus*. However, this overdetermined concept risks being misunderstood and it is difficult to define exhaustively the conditions of its validity." (Bourdieu, 1968, p. 706). Måske skal dette læses som Bourdieus overvejelser over hvorvidt kultur kunne koble og formidle bedre til de sociale strukturer end det mere agent-fokuserede habitus?

at vi på én gang er forstrukturerede og disponerede; skabt socialt, men at vi også har agens i forhold til at skabe vores egen socialitet ud fra de givne omstændigheder. Og i forhold til begge niveauer kan det forstås således at de sociale positioner giver bestemte muligheder for de sociale positioneringer, som igen over tid kan sætte nye sociale positioner.

De studerendes sociale positioneringer analyseres gennem begrebet *kulturel praksis* som konkret bruges til at begribe de studerendes sociale interaktion på uddannelserne, og som principielt set har en generisk, formativ kraft. Begrebet kulturel praksis skal kort sagt søge at forene et perspektiv på den sociale praksis' logik med et perspektiv der fokuserer på mikrosociale fællesskaber, og på hvordan disse skaber betydningsfulde udtryk ud fra de givne sociale omstændigheder. Disse to perspektiver kan måske adskilles principielt på det analytiske niveau, men at de konkret optræder sammen kan illustreres ved den pointe at de studerende indgår i betydningsfulde gensidigt anerkendende relationer, hvad der ikke desto mindre i sidste ende også forbereder dem til kampen om fremtidige sociale positioner.

# 4 Klassificering af sociale grupper

De mange forståelser af klasser der er behandlet i forrige kapitel, illustrerer udfordringerne i at skabe en empirisk operationaliserbar klassifikation af sociale grupper. Hvad skal man lægge vægt på, og hvordan skal man konstruere en klassifikation, hvis man, som nogle af de forskere jeg nævnte i forrige kapitel, for eksempel ser social klasse som et kompleks af historisk materielle, økonomiske, sociale, kulturelle, diskursive og symbolske omstændigheder? Svaret vil selvfølgelig afhænge af hvilken position der spørges ud fra og hvad klassifikationen skal bruges til.

Uden at jeg skal forfølge spørgsmålet videre her, er der måske god grund til at anlægge en dobbelt forskningsstrategi i forhold til klassespørgsmålet, hvor man dels fortsat arbejder på at kvalificere en statistisk stærk klasseanalyse, og på at konstruere sociale positioner ud fra relativt let tilgængelige registervariable der kan bruges komparativt. Dels hvor man gennem mikrosociale studier af sociale positioneringer udvikler forståelsen af hvordan klasse konstitueres i relationen mellem sociale positioner og positioneringer. Dette er en mere eksplorativ og eksemplarisk tilgang som skal kvalificere de klasseantagelser der ligger til grund for den statistiske klasseanalyse. På den måde kan og skal sådanne to strategier eller forskningsprogrammer ideelt set supplere og informere hinanden.

I dette kapitel er formålet dog tættest på den først beskrevne strategi, idet jeg ud fra tilgængelige registerbaserede data vil søge at konstruere en kategorisering af sociale grupper der skal bruges til at analysere universitetsuddannelsernes sociale rum, og som ligger i forlængelse af den teoretiske klasseforståelse beskrevet i forrige kapitel. Den i Danmark velkendte inddeling i socialgruppe I til V er, ligesom andre hierarkiske klassificeringer, uegnet til formålet, hvilket jeg vil redegøre for nedenfor, samtidig med at jeg præsenterer en alternativ klassifikationsmåde.

Det er klart at sociale klassificeringer aldrig blot er neutrale eller praktiske måder at inddele befolkningen på. Bag alle klassifikationer ligger mere eller mindre reflekterede teoretiske eller normative antagelser (se Bourdieu et al., 1991, p. 40ff). Når jeg i det følgende vælger at konstruere en klassifikation i 33 sociale grupper, er den således konstrueret på baggrund af afhandlingens teoretiske klasseforståelse. I dette tilfælde vil det sige at klassifikationen optimalt set skal være i stand til at indfange en horisontal såvel som vertikal diffe-

rentiering i det sociale rum, og den skal konstrueres på baggrund af de forskellige sociale ressourcer der virker differentierende. Som jeg også diskuterede i foregående kapitel, er alt her ikke lige betydningsfuldt i klassekonstruktion, og som jeg vil vende tilbage til, må information om *fagområdemæssig indplacering* i forhold til *arbejdsstilling* (henholdsvis graden af kontrol over eget arbejde, ledelse og ejerskab) samt information om *uddannelsesniveau* her betragtes som relativt grundlæggende.

Igennem en diskussion af de mest centrale socialgruppeinddelinger i Danmark, vil jeg i det følgende diskutere mig frem til den socialgruppekonstruktion som bruges i denne afhandling. Jeg vil som udgangspunkt tage Socialforskningsinstituttets (SFI) kendte socialgruppeinddeling i gruppe I til V. Ifølge E. J. Hansen (1995, p. 260ff) er denne socialgruppeinddeling overvejende en tillempning af Svalastogas status-model som baserede sig på hans status-undersøgelse fra 1950'erne, hvor et repræsentativt udsnit af danskere skulle sortere 75 stillingsbetegnelser ud fra hvilken anseelse de mente de forskellige stillinger havde (Svalastoga & Wolf, 1961). Denne stratifikation efter social prestige baserer sig på en funktionalistisk forståelse af social differentiering, hvor forskelle i social status udtrykker en samfundsmæssig normativ konsensus om den sociale værdi af forskellige jobs. Socialgruppeinddelingen fremgår af tabel 4.1.

**Tabel 4.1: SFI's socialgruppeinddeling**

| | |
|---|---|
| **Socialgruppe I** | Selvstændige i byerhverv med 21 underordnede og derover.<br>Funktionærer med 51 underordnede og derover.<br>Alle med en akademisk uddannelse. |
| **Socialgruppe II** | Selvstændige i byerhverv med 6-20 ansatte.<br>Funktionærer med 11-50 underordnede.<br>Alle med en mellemlang videregående uddannelse. |
| **Socialgruppe III** | Selvstændige i byerhverv med 0-5 ansatte.<br>Gårdejere og funktionærer med 1-10 underordnede. |
| **Socialgruppe IV** | Funktionærer uden underordnede.<br>Faglærte arbejdere.<br>Husmænd.<br>Medhjælpende ægtefæller. |
| **Socialgruppe V** | Ufaglærte arbejdere. |

Kilde: E. J. Hansen (1984, p. 51)

I sin nu klassiske generationsundersøgelse fra 1995 gør E. J. Hansen op med denne socialgruppeinddeling. Han ser den som værende uden teoretisk forklaringskraft: befolkningens vurdering af et bestemt arbejdes status kan ikke i sig selv forklare hvorfor eksempelvis børn fra forskellige socialgrupper har forskellige uddannelseschancer, og han anlægger selv et mere konfliktorienteret klasseteoretisk perspektiv (E. J. Hansen, 1995, p. 249f).[28] Han udvikler derfor som alternativ en ny socialklassemodel primært baseret på Erik Olin Wrights klasseanalyse, men også med inddragelse af Bourdieus begreb om kulturel kapital. I selve det at operere med sociale *klasser* i stedet for sociale *grupper* ligger der også et konfliktperspektiv, som han gør opmærksom på (E. J. Hansen, 1995, p. 247f). E. J. Hansen opstiller en socialklasseinddeling (tabel 4.2) bygget op efter graden af kontrol over vidensmæssige, administrative/organisatoriske og økonomiske ressourcer.

**Tabel 4.2: Erik Jørgen Hansens socialklasseinddeling**

| | |
|---|---|
| **Professionerne** | Ingeniører, arkitekter, læger, tandlæger, dyrlæger, farmaceuter, lærere på alle trin, bibliotekarer, øvrige professioner (for eksempel advokater, journalister, kunstnere, mv.) |
| **Funktionærer med ledelse** | Funktionærer med ledelsesansvar, der ikke tilhører professionerne |
| **Selvstændige med ansatte** | Selvstændige med ansatte, der ikke tilhører professionerne |
| **Selvstændige uden ansatte** | Selvstændige uden ansatte, som ikke tilhører professionerne |
| **Almindelige funktionærer** | Funktionærer uden ledelsesansvar og ikke tilhørende professionerne |
| **Faglærte arbejdere** | |
| **Ikke-faglærte arbejdere** | |
| **Aldrig haft arbejde** | |

Kilde: E. J. Hansen (1995, p. 256f)

Udover forskellene i de grundlæggende teoretiske antagelser mellem E. J. Hansen og den tidligere socialgruppeinddeling i tabel 4.1, er den væsentligste praktiske forskel i kategoriseringen at Hansen indføjer en professionsklasse:

[28] Hansens kritik af socialgruppeinddelingens manglende teoretiske forklaringskraft er berettiget, men det kunne som Munk (1999b, p. 74) også skriver, stadig have været interessant at fortsætte med at registrere en socialgruppeinddeling baseret på status, da det giver et udtryk for befolkningens valorisering af bestemte positioner på et givent tidspunkt, og dermed også et udtryk for udviklingen i befolkningens sociale anerkendelsesmønstre (som igen kunne have været interessant at sammenholde med social klasse).

en klasse der i deres arbejde i vidt omfang behersker specialiseret viden, og som har høj grad af kontrol over deres eget arbejde.[29]

Hansens socialklasseinddeling repræsenterede et velargumenteret og tiltrængt forsøg på at konstruere en konfliktorienteret teoretisk begrundet socialklasse-inddeling som imidlertid ikke er slået igennem. Den helt dominerende måde at stratificere befolkningen efter i dag er Danmarks Statistiks socioøkonomiske inddeling der klassificerer hierarkisk efter arbejdsstilling. Danmarks Statistik har imidlertid i stigende grad fundet det svært at sondre mellem kategorierne i den ældre arbejdsstillingskategorisering der indeholder tre funktionærgrupper og en opdeling i faglært og ufaglært arbejde (Danmarks Statistik 1997, p. 7). Derfor har de i 1997 introduceret en ny kategorisering, SOCIO (Socioøkonomisk Klassifikation), der følger DISCO - den fordanskede version af den internationale fagklassifikation ISCO (International Standard Classification of Occupations). SOCIO- og DISCO-klassifikationerne fremgår af tabel 4.3 og 4.4.

**Tabel 4.3: SOCIO – hovedgrupper**

- Selvstændige erhvervsdrivende
- Medhjælpende ægtefæller
- Lønmodtagere
  - Topledere i virksomheder, organisationer og den offentlige sektor
  - Lønmodtagere i et arbejde, der forudsætter færdigheder på højeste niveau (4)
  - Lønmodtagere i et arbejde, der forudsætter færdigheder på mellemniveau (3)
  - Lønmodtagere i et arbejde, der forudsætter færdigheder på grundniveau (2)
  - Andre lønmodtagere (1)
- Arbejdsløse
- Personer uden for arbejdsstyrken

Anmærkninger: parenteser angiver færdighedsniveau (4 som det højeste og 1 som det laveste). Kilde: Danmarks Statistik

[29] Hansens to øverste klasser kan her sammenlignes med den meget anvendte EGP klassificering af sociale klasser som Goldthorpe primært har udviklet. Den opererer udover en grundlæggende skelnen mellem selvstændige (med og uden ansatte) og lønarbejdere, også med en *serviceklasse* af lønarbejdere der skiller sig ud ved at indtage stillinger der kræver udøvelse af autoritet og specialiseret viden, og som qua karakteren af deres eget arbejde, indgår i en anden kontraktlig relation med arbejdsgiveren end traditionelle lønarbejdere. En relation der mere baserer sig på uddelegering af ansvar end på direkte kontrol (Erikson & Goldthorpe, 1992, p. 35ff; Erikson et al., 1982).

**Tabel 4.4: DISCO – hovedgrupper**

- Ledelse på øverste plan i virksomheder, organisationer og den offentlige sektor
- Arbejde, der forudsætter færdigheder på højeste niveau inden for pågældende område (4)
- Arbejde, der forudsætter færdigheder på mellemniveau (3)
- Kontorarbejde (2)
- Salgs-, service- og omsorgsarbejde (2)
- Arbejde inden for landbrug, gartneri (2)
- Håndværkspræget arbejde (2)
- Proces- og maskinoperatørarbejde samt transport- og anlægsarbejde (2)
- Andet arbejde (1)
- Militært arbejde

Anmærkninger: parenteser angiver færdighedsniveau (4 som det højeste og 1 som det laveste).
Kilde: Danmarks Statistik

Som det fremgår, er de fleste af SOCIO-klassifikationens kategorier kompatible med DISCO der imidlertid er mere detaljeret med hensyn til de personer der er i beskæftigelse.[30] SOCIO identificerer personens socioøkonomiske stilling, og inkluderer oplysninger om personer udenfor arbejdsstyrken. DISCO identificerer personens beskæftigelsessituation ud fra en kombination af en fagkode- og kvalifikations-variabel, og har derfor ikke oplysninger om personer udenfor arbejdsstyrken. DISCO beskriver detaljeret den enkelte persons færdigheder som vedkommendes arbejdsfunktion brudt ned til et firecifret detaljeringsniveau med 10 hovedgrupper, 27 overgrupper, 111 mellemgrupper og 372 undergrupper.

Et af de væsentligste problemer med de her behandlede hierarkiske inddelinger som socialgruppe I til V eller de just beskrevne gamle og nye socioøkonomiske klassifikationer, er at de, qua deres hierarkiske struktur og få grovkornede kategorier, slår for mange sociale grupperinger sammen.[31] En

[30] Som Savage (2000, p. 56) bemærker (med henvisning til engelsk social klassifikation), er et eksempel på uddannelsens stigende samfundsmæssige betydning at uddannelse nu er det legitime hierarkiseringsprincip, hvor det tidligere var socioøkonomisk status. Dette illustreres her ved overgangen til den nye SOCIO-klassifikation og DISCO-klassifikationen der begge er hierarkiseret uddannelsesmæssigt.

[31] McIntosh & Munk (2007) påpeger problemerne i kun at operere med meget aggregerede beskæftigelseskategorier i mobilitetsstudier, og ikke inddrage flere familiebaggrunds-variable. De har ud fra danske data påvist problemer i at bruge det udbredte EGP-klassifikationsskema, hvor specielt klasse 1 (serviceklassen: "professionals, higher technical, administrative and managerial") dækker over alt for stor beskæftigelsesmæssig heterogenitet til at kunne forklare mobilitetsforskelle fyldestgørende. Se også Weeden & Grusky (2005) der kritiserer brugen af "big classes", og advokerer for

mere differentieret socialgruppeinddeling giver derimod mulighed for at se sociologisk betydningsfulde differentieringer der så at sige ville have kollapset til en endimensional lineær sammenhæng, såfremt vi havde brugt de gængse meget aggregerede hierarkiske inddelinger. Her ville analyserne af universiteternes sociale rum i næste kapitel ikke have været ligeså sensitive overfor den markante interne differentiering mellem universitetsuddannelserne, og det havde hermed ikke været muligt at få øje på de specifikke sociale sammenhænge som træder frem, og som er helt centrale for at forstå relationerne i det sociale rum.

Men hvad er da væsentlige informationer hvis en sådan registerbaseret variabel skal konstrueres? *Uddannelse* og *beskæftigelse* har erfaringsmæssigt vist sig at være stærke sociale markører med stor udsigelseskraft med hensyn til individets ressourcer og dispositioner på en række områder: personens økonomiske forhold, sociogeografiske placering, kulturforbrug, livsstil, mv. (Bourdieu, 1986, 1987). På den måde kan en social markør som beskæftigelse - specielt hvis den både indeholder information om fagområde, uddannelse og arbejdsstilling (grad af kontrol over eget arbejde, ledelse og ejerskab) - fungere som et komprimeret udtryk for en statistisk set sandsynlig social praksis eller positionering. At være professor er således interessant både fordi det grundlæggende identificerer en persons placering i klassesamfundet, og fordi det indfanger en mængde praksisformer der samler sig om "professor"-kategorien. Som Broady & Palme skriver, er en variabel som beskæftigelse så kraftfuld fordi:

> […] den oftast fungerar som ett slags förtätat uttryck för en rad andra villkor för sociala gruppers tillgångar och modala banor. Den smugglar så att säga bakvägen in en rad förhållanden som kanske ofta är minst lika viktiga som faderns yrke: hur och var man bott, vilken syn på utbildning och erkänd kultur som varit förhärskande i familjen, vilka slags erfarenhetar av samhället föräldrarna burit med sig hem, uppfostranspraktiker och så vidare." (Broady & Palme, 1992, p. 7)[32]

Fordi oplysningerne om forældrenes arbejde derfor fortætter information om en række forhold i de studerendes familiebaggrund, er denne variabel så inter-

---

at konstruere mere specifikke beskæftigelses-sensitive mikro-klasser der kan forklare handlinger og orienteringer på det mikrosociale niveau, hvad store aggregerede klasser ikke kan.

[32] I senere studier arbejder forfatterne med en husholdningsvariabel, det vil sige at både faderens og moderens beskæftigelse tages i betragtning.

essant i forhold til at forstå sammenhængen mellem uddannelsesvalg og oprindelsesklasse.

Det følger videre af denne variabelforståelse at den aldrig er "uafhængig" i simpel forstand: en undersøgelse af sammenhængen mellem for eksempel *uddannelsesvalg* og den uafhængige variabel *etnicitet* dækker over at der til etnicitets-kategorien knytter sig et helt system af statistiske relationer i forhold til social baggrund, køn, sociale praksisser, mv.:

> "The particular relations between a dependant variable (such as political opinion) and so-called independent variables such as sex, age and religion, or even educational level, income and occupation tend to mask the complete system of relationships which constitutes the true principle of the specific strength and form of the effects registered in any particular correlation. The most independent of 'independent' variables conceals a whole network of statistical relations which are present, implicitly, in its relationship with any given opinion or practice." (Bourdieu, 1986, p. 103)

I forhold til analysen af universitetsfeltet handler det derfor videre om at forsøge at konstruere en klassificering af de studerendes forældre der honorerer de krav, som en multidimensional forståelse af det sociale rum stiller: klassificeringen skal være i stand til at beskrive såvel en vertikal hierarkisk (arbejdsstillingsmæssig) dimension som en horisontal (fagområdemæssig) dimension. Til forskel fra de meget aggregerede hierarkiske variable, kan DISCO fungere som udgangspunkt for en sådan konstruktion, idet den som tidligere nævnt har en høj detaljeringsgrad og indeholder information om færdighedsniveau og arbejdsfunktion. Hermed kan personer inddeles i sociale grupper der indeholder information om fagområde, uddannelsesniveau og arbejdsstilling.[33]

I Sverige har Broady, Börjesson og Palme arbejdet med at konstruere socialgrupper med udgangspunkt i Bourdieus forståelse af socialklasser (Börjesson, 2006; Börjesson & Palme, 2001; Börjesson et al., 2003). De har fundet at en inddeling i 32 sociale grupper udgør et passende antal kategorier i forhold til at have en detaljeret inddeling som samtidig er overskuelig at arbejde med. Jeg har ud fra en dansk kontekst søgt at inddele forældrenes socialgrupper så de er tilnærmelsesvis kompatible i kategorisering og detaljeniveau.[34]

---

[33] Se 8.1 i appendiks for bemærkninger til datakvalitet og konstruktion af variable ud fra registerdata.

[34] Det er ikke muligt at overtage de svenske kategoriseringer: i overensstemmelse med den teoretiske klasseforståelse, må de konstrueres med udgangspunkt i danske data, i dansk erhvervsstruktur og danske erhvervsfrekvenser. Derfor er der også forskelle i kategoriseringerne, grundet forskelle i beskæftigelsesfrekvenser for bestemte grupper, forskelle i beskæftigelsesbetegnelser, og forskelle i arbejdsstillingernes sociale positi-

**Tabel 4.5: Faderens sociale gruppering**

| | |
|---|---|
| 1 | Militært arbejde |
| 2 | Lovgivningsarbejde/ledelse i det off./organisationer |
| 3 | Virksomhedsledelse med ti eller flere beskæftigede |
| 4 | Virksomhedsledelse med mindre end ti beskæftigede |
| 5 | Forskning/anvendelse af færdigheder indenfor naturvidenskab 4 |
| 6 | EDB-arbejde 4 |
| 7 | Arkitekt/ingeniør 4 |
| 8 | Arkitekt 4 |
| 9 | Ingeniør 4 |
| 10 | Lægearbejde 4 |
| 11 | Undervisning højere læreanstalter 4 |
| 12 | Undervisning Gymnasium/EUD, mv. 4 |
| 13 | Undervisning folkeskoler, o.l. 4 |
| 14 | Anden undervisning, museums- og biblioteksarbejde 4 |
| 15 | Konsulentarbejde 4 |
| 16 | Juridisk arbejde 4 |
| 17 | Forskning/anvendelse af færdigheder indenfor samf.vid. og humaniora 4 |
| 18 | Kunstnerisk- og skrivearbejde 4 |
| 19 | Uspecificeret arbejde 4 |
| 20 | Teknikerarbejde 3 |
| 21 | Pædagogisk- og omsorgsarbejde 3 |
| 22 | Salgs- og servicearbejde 3 |
| 23 | Uspecificeret arbejde 3 |
| 24 | Kontorarbejde 2 |
| 25 | Salgs- og servicearbejde 2 |
| 26 | Omsorgs- og plejearbejde 2 |
| 27 | Landbrug, mv. 2 |
| 28 | Bygningshåndværk 2 |
| 29 | Metal- og maskinarbejde 2 |
| 30 | Præcisionshåndværk og grafisk arbejde 2 |
| 31 | Uspecificeret håndværkspræget arbejde 2 |
| 32 | Maskinoperatør, proces-, transport- og anlægsarbejde 2 |
| 33 | Service-, produktions- og råstofarbejde 1 |

Anmærkninger: se 8.1 i appendiks for uddybende kommentarer.

**Tabel 4.6: Moderens sociale gruppering**

| | |
|---|---|
| 1 | Virksomhedsledelse med ti eller flere beskæftigede |
| 2 | Virksomhedsledelse med mindre end ti beskæftigede |
| 3 | Forskning/anvendelse af færdigheder indenfor naturvidenskab 4 |
| 4 | Arkitekt/ingeniør 4 |
| 5 | Lægearbejde 4 |
| 6 | Undervisning højere læreanstalter 4 |
| 7 | Undervisning Gymnasium/EUD, mv. 4 |
| 8 | Undervisning folkeskoler, o.l. 4 |
| 9 | Anden undervisning, museums- og biblioteksarbejde 4 |
| 10 | Konsulentarbejde 4 |
| 11 | Juridisk arbejde 4 |
| 12 | Forskning/anvendelse af færdigheder indenfor samf.vid. og humaniora 4 |
| 13 | Andet arbejde 4 |
| 14 | Teknikerarbejde 3 |
| 15 | Sygeplejearbejde 3 |
| 16 | Helse- og omsorgsarbejde 3 |
| 17 | Pædagogisk arbejde 3 |
| 18 | Salgs og servicearbejde 3 |
| 19 | Andet arbejde 3 |
| 20 | Kontorarbejde 2 |
| 21 | Salgs- og servicearbejde 2 |
| 22 | Omsorgs- og plejearbejde 2 |
| 23 | Håndværkspræget arbejde, samt proces-, transport- og anlægsarbejde 2 |
| 24 | Service-, produktions- og råstofarb. 1 |
| 25 | Andet arbejde 1 |

Anmærkninger: se 8.1 i appendiks for uddybende kommentarer.

Inddelingen i sociale grupper der vil blive brugt i næste kapitel, fremgår af tabel 4.5 og 4.6 som jeg slutteligt vil knytte et par kommentarer til. Kategoriseringerne i tabel 4.5. og 4.6 forsøger som tidligere nævnt at indfange fordelin-

on, eksempelvis i forhold til grupper som svenske förmän og officerer der ikke har tilsvarende positioner i Danmark. Desuden er den svenske socialgruppeinddeling en husstandsvariabel, hvor jeg ikke har registeroplysninger til at kunne konstruere en sådan husstandsvariabel (se i øvrigt 8.1 i appendiks).

gen af forskellige ressourcer og mængden af disse, det vil sige at kombinere en horisontal (fagområder) og vertikal dimension (ledelses-, ejerskabs- og uddannelsesniveau). Det er med eftertryk at denne inddeling kaldes for en inddeling i sociale *grupper*, da det er den videnskabelige analyse af relationerne mellem de sociale positioner og positioneringer der identificerer det givne sociale rums konkrete klasserelationer i mere teoretisk forstand.

Tallene efter hver beskæftigelseskategori angiver, som i tabel 4.3 og 4.4, færdighedsniveau, hvor "1" angiver personer uden uddannelse, "2" personer med op til ungdomsuddannelse, "3" personer med op til en mellemlang videregående uddannelse, og "4" personer med en universitetsuddannelse. Kategorier uden disse talangivelser er for heterogene til at der kan angives et entydigt færdighedsniveau. Da mødrenes arbejdsområder i mit materiale er mindre heterogent end fædrenes, er de konstrueret med 25 kategorier mod fædrenes 33 kategorier (se 8.1 i appendiks for uddybende kommentarer).

# 5 Feltet for universitetsuddannelser i Danmark

I dette kapitel vil jeg med udgangspunkt i afhandlingens kvantitative data skitsere den overordnede ramme for universitetsfeltet i Danmark. Jeg vil behandle en række sociale karakteristika for de universitetsstuderende ud fra centrale markører som køn, etnicitet og social oprindelse, og jeg vil i gennemgangen referere til den efterhånden betydelige mængde statistisk funderet forskningslitteratur vedrørende sammenhængen mellem adgang til videregående uddannelse og social oprindelsesklasse. En mindre del af forskningen fokuserer her på sammenhængen mellem adgang til forskeruddannelse og forskerstillinger og social oprindelsesklasse (Andersen, 1997; Mastekaasa, 2005, 2006; Wakeling, 2005), og enkelte undersøgelser fokuserer på specifikke universitetsuddannelser (M. N. Hansen, 2000; Helland, 2007). Der er få undersøgelser der differentierer mellem videregående uddannelser internt (Helland (2006) er dog en undtagelse, ligesom Broady & Palme (1992), Börjesson (1996) og Broady, Börjesson & Palme (2002) er andre markante undtagelser, som jeg vil vende tilbage til i næste afsnit).

## Social mobilitet på de videregående uddannelser

Som jeg tidligere har nævnt, befinder universitetet som institution sig i dag i en væsentligt anderledes samfundsmæssig situation end tidligere. En stigende andel af en ungdomsårgang læser på universiteterne, og man kan såvel tale om en *massificering* som en *diversificering* af universitetsuddannelser (Shavit et al., 2007), hvor antallet af institutioner og studerende er steget de sidste 50 år. Erfaringer fra andre lande viser at dette medfølges af en *uddannelsesinflation,* hvor nye institutioner akademiseres og betitles universitetsinstitutioner (jævnfør professionsbachelor-graden og de nye danske "university colleges"), og hvor flere og flere får en uddannelse, hvorfor den enkelte uddannelsestitel devalueres. Som jeg vil komme ind på i den følgende korte gennemgang af nogle historiske og komparative tal omkring rekrutteringen, viser danske såvel som internationale undersøgelser at denne udvidelse af studiepladser ikke har manifesteret sig i en tilsvarende radikal udvidelse i den sociale rekruttering.

Kigger vi på udviklingen i rekrutteringen historisk, har E. J. Hansen (1997, p. 12) lavet et skøn over udviklingen i andelen af arbejderbørn ved de videregående uddannelser, fra 5 % i 1920'erne, over 8 % og 9 % i 1940'erne og 1950'erne til 16 % i 1970'erne, og han noterer sig at andelen af ikke-faglærte arbejderes børn under eller med afsluttet videregående uddannelse er de samme 8 % fra 1976 til 1989. I en senere bog konkluderer E. J. Hansen (2003, p. 99), at der med hensyn til arbejderbørnenes chancer for at få en videregående uddannelse ikke er sket forbedringer siden 1976. Samtidig viser en nyere opgørelse fra Danmarks Statistik (2006) at andelen af studerende på videregående uddannelser med forældre uden en kompetencegivende uddannelse, faldt fra 14,3 til 11,1 % fra 1995 til 2004. Tilsvarende steg andelen af studerende med forældrenes hvis højest fuldførte uddannelse var en videregående uddannelse/PhD, fra 39,3 til 42,6 %. Andelen af studerende der påbegynder et studie på et højere uddannelsesniveau end forældrene, er således faldet i perioden 1995 til 2004 (Danmarks Statistik, 2006, p. 10).[35] Set over et længere tidsspand finder Munk (2008) og Benjaminsen (2006) at den sociale mobilitet specielt for kvinder er øget. De forskellige måder at opgøre udviklingen på, viser forskellige resultater på decimalerne, så at sige, men de viser overordnet at rekrutteringen til de videregående uddannelser er og har været præget af meget store sociale skævheder.

Internationalt har uligheden i den sociale rekruttering til de videregående uddannelser været relativt stabil. Shavit og Blossfelds store komparative undersøgelse af tretten lande hedder da også "Persistent inequality" (Shavit & Blossfeld, 1993). I opfølgeren "Stratification in higher education" når de, som de selv skriver, imidlertid til en lidt mere optimistisk konklusion end i undersøgelserne fra 1993, idet de indtager den position at relative uligheder kan være stabile, samtidig med at uddannelserne reelt bliver mere inkluderende, når *alle* sociale grupper får mere uddannelse ved uddannelsesmæssige ekspansioner (Shavit et al., 2007, p. 29f).[36] Dette knytter an til en skelnen mellem *relativ* og *total* mobilitet, og når de taler om at de videregående uddannelser er mere inkluderende, er det altså i betydningen at den totale ulighed er mindsket (alle grupper får mere uddannelse), men ikke at den relative ulighed nødvendigvis

[35] Se i øvrigt også Munk (2003), Skak-Nielsen & Peker (2005) og Zangenberg & Zeuthen (1997).

[36] På trods af optimismen finder de dog stadig at det samlet set for alle lande gælder at " […] increased reliance on private sources of funding tends to magnify inequality." (Shavit et al., 2007, p. 25)

er mindsket.[37] Selvom de diskuterer præmisserne for deres mere optimistiske standpunkt, tenderer deres konklusion til følgelig at blive netop en kende for optimistisk, da de ikke i tilstrækkelig grad anerkender det grundlæggende problem at en uddannelses værdi netop er *relativ,* og at uligheden i den relative fordeling af sociale positioner dermed består. Billedet som Shavit, Arum & Gamoran (2007) tegner, nuanceres hvis vi betragter den sociale rekruttering til videregående uddannelser i de enkelte lande.

I England peger undersøgelser på en uændret relativ klasseulighed i adgangen til videregående uddannelse (Egerton & Halsey, 1993), eller ligefrem på en stigning i ulighederne (Machin, 2003).[38] Dette er i tråd med undersøgelser fra USA der peger på at den sociale ulighed i adgang til colleges og universiteter i USA er øget de sidste tredive år - blandt andet på grund af den skærpede konkurrence om adgang til eliteuniversiteterne (Astin & Oseguera, 2004).[39] I Frankrig finder Givord & Goux (2007) at ulighederne i forhold til at læse en videregående uddannelse mindskedes i den først halvdel af det tyvende århundrede, at mindskelsen stoppede efter anden verdenskrig, og at den er øget for kohorterne født i de sene 1960'ere. De finder videre at konkurrencen om studiepladser ved de prestigefyldte "grandes ecoles" er øget, og dermed at uligheden er øget fordi disse skoler ikke har øget optaget ligesom de øvrige universiteter (Givord & Goux, 2007, p. 238f). Mayer, Müller & Pollak (2007) har undersøgt adgangen til videregående uddannelse i Tyskland over det 20. århundrede, og deres overordnede konklusion er: "Educational inequality thus declined not only in secondary education, but also at the fachhochschule and university level." (Mayer et al., 2007, p. 257). Men de finder stadig substantielle klasseuligheder i forhold til de videre forløb for dem der har en universitetsadgangsgivende eksamen; børn fra de lavere socialklasser vælger oftere "fachhochschule".

Sverige bliver ofte fremhævet som et af de få lande, hvor den relative sociale mobilitet og uddannelsesmæssige ligelige rekruttering rent faktisk er forbedret (primært op til 1970, og i mindre grad efter). I en sammenligning mellem Sverige, Tyskland og England, finder Jonsson, Mills & Müller (1996) for det første at klasseforskelle stadig er en "[…] powerful predictor of educational life-chances in all three nations." (Jonsson et al., 1996, p. 185), men for det andet at Sverige over 50 år vedvarende har udvist lavere grad af klasseulighed, hvilket de primært henfører til de lave omkostninger forbundet med

[37] Se en god og kort diskussion af disse forskelle betragtningsmåder i E. J. Hansen (2003, p. 128ff).
[38] Se også Gillborn & Mirza (2000) og Goldthorpe (1996).
[39] For undersøgelser i Canada, se for eksempel Andres (1998) og Coelli (2005).

at uddanne sig i Sverige, til enhedsskolen, og til lang udskydelse af uddannelsesvalg (ingen tidlig selektion). De peger dog videre på at manglen på eliteinstitutioner i Sverige kan skævvride billedet, da svenske studerende fra høje socialklasser måske tager til eliteinstitutioner i udlandet og derfor ikke figurerer i nationale statistikker (se også Börjesson, 2005). De finder ikke belæg for at udvidelsen af studiepladser har mindsket uligheden (Erikson & Jonsson, 1996, p. 35; Jonsson et al., 1996).

M. N. Hansen har lavet flere undersøgelser af rekrutteringen til uddannelsessystemet i Norge, og hun finder ingen ændringer i den sociale rekruttering til de norske videregående uddannelser op gennem 1980'erne og 1990'erne. Hun giver følgende forklaringer på, hvordan andelen af en ungdomsårgang der læser en universitetsuddannelse kan øges så meget over perioden, samtidig med at der er stor stabilitet i den skæve rekruttering: for det første er sandsynligheden for at læse videre øget i alle klasser, for det andet er der kommet flere kvindelige studerende som i mindre grad læser elite-orienterede uddannelser, for det tredje har en større andel af de yngste årgange af studerende forældre i de grupper der i høj grad efterspørger uddannelse (professionerne, mv.) (M. N. Hansen, 1997, 1999).[40]

---

[40] Traditionelt har flere af de statistisk baserede undersøgelser gjort brug af rationel handlingsteori når de skulle forklare forskellene i uddannelsernes sociale rekruttering. En af de fremmeste eksponenter for denne tilgang er Goldthorpe, der har beskæftiget sig med klasse- og mobilitetsspørgsmål i næsten 50 år, og konstrueret den socialgruppeskala som nu er den officielle i Storbritannien (og som i øvrigt ligner klassificeringerne i mange andre lande). Udgangspunktet for Goldthorpe er en weberiansk klasseforståelse og rationel handlingsteori, og hans ambition er at teorien både skal forklare de stabile klasseuligheder, og det øgede uddannelsesniveau i moderne samfund. Centralt står at det for den enkelte gælder om at undgå negativ social mobilitet, det vil sige at der mindst skal opnås et uddannelsesniveau som forældrenes. Goldthorpe følger Boudon (1974): forskellige klassebaggrunde giver forskellige cost-benefit overvejelser i forhold til de muligheder og begrænsninger den unge og forældrene ser ud fra deres klasseperspektiv. Klasseulighederne i de højere uddannelser er relativt uændrede, fordi unge fra mindre ressourcestærke familier kræver en større sikkerhed for succes, inden de kaster sig ud i uddannelse, end unge fra ressourcestærke familier gør. For Goldthorpe er uddannelsesforskellene netop det *rationelle* svar på den ulige distribution af ressourcer og muligheder indenfor de forskellige klasser. Ifølge Savage (mundtligt oplæg, Bergen, 20.09.2007) har Goldthorpe også et ideelt sigte med at insistere på rationel handlingsteori: at give arbejderklassen agens og gøre op med "deficit"-tankegangen (at arbejderklassen har kulturelle mangler). Goldthorpe, der selv er fra arbejderklassen, vil vise at den bare har andre strategier end andre klasser. Senere udvider Goldthorpe teorien til også at omfatte mere eller mindre ubevidste strategier samt familiestrategier (Goldthorpe, 2000). For en kritik af positionen, se for eksempel Andres (1998), Savage (1998, 2000, p. 85ff), Bourdieu (1997).

I forhold til denne afhandlings perspektiv er det interessant at de internationale undersøgelser som er refereret her, peger på at uddannelsessystemets ekspansion ikke nødvendigvis medfølges at tilsvarende ændringer i den sociale rekruttering, og at de dermed indirekte peger på de sociokulturelle faktorers betydning for uddannelsesvalget, idet de sociale uligheder i rekrutteringen er markante på tværs af de forskellige velfærdsstatsmodeller (om end mindre markante i Norden).

Efter dette korte, komprimerede overblik over international forskning omkring rekruttering til videregående uddannelser, vil jeg nu gå mere i dybden med de danske universitetsstuderendes sociale profil ud fra afhandlingens kvantitative data, inden jeg i afsnit 5.2 tager fat på analysen af det danske universitetsfelt.

## Danske universitetsuddannelser – et overblik

Det registerbaserede bearbejdede datamateriale dækker over ca. 150 specifikke universitetsuddannelser, fordelt på 22 universitetsinstitutioner (se 8.1 og 8.2 i appendiks for tabeller og en præsentation af datamaterialet). Københavns og Århus Universiteter (KU og ÅU) samt Copenhagen Business School (CBS, tidligere Handelshøjskolen i København (HHK)) huser over halvdelen af de studerende, mens Aalborg Universitet (AAU), Syddansk universitet (SDU) og Roskilde Universitetscenter (RUC) tilsammen tegner sig for cirka en fjerdedel af de studerende. De studerende fordeler sig omtrent ligeligt på de tre store hovedområder: 34 % læser samfundsvidenskabelige uddannelser, 34 % læser humanistiske og kunstneriske uddannelser, og 32 % læser naturvidenskabelige uddannelser.

Hver femte universitetsstuderende har gået i privatskole – et tal der kan sammenholdes med at hver tiende skoleelev i skoleåret 1991/92 var privatskoleelev (da en 22-årig 2002-universitetsstuderende var 11-12 år) (Undervisningsministeriet, 2003).[41] Studerende med privatskolebaggrund er altså voldsomt overrepræsenterede og denne overrepræsentation hænger tæt sammen med forældrenes socioøkonomiske status – jo højere socioøkonomisk status, jo større privatskoleandel (tabel 8.2.5 i appendiks). Går vi nærmere ind på uddannelsesretninger, ser vi at der er flest studerende med privatskolebaggrund på kunstuddannelser, hårde samfundsvidenskabelige og humanistiske uddannelser samt lægeuddannelser, og færrest blandt naturvidenskabelige og pædagogiske uddannelser (tabel 8.2.6 i appendiks).

[41] Datamaterialet giver desværre ikke mulighed for at skelne mellem privatskoletype.

Specielt siden 1950'erne er kvindernes andel af de universitetsstuderende steget kraftigt, og i slutningen af 1990'erne kom kvinderne i overtal blandt de studerende (Danmarks Statistikbank). I dette materiales dataår, 2002, var 53 % af de universitetsstuderende kvinder – en andel der ligner andre europæiske landes (Eurydice, 2007). Fordelt på fagområder præges humaniora og sundhed af kvindelige studerende, mens teknik og naturvidenskab præges af mænd. Går man i dybden med de enkelte uddannelser, er der visse variationer i dette billede: de mest mandsdominerede fag er naturvidenskabelige uddannelser, datalogi, civilingeniør, økonomi, rytmisk musik og revision. De mest kvindedominerede er sundhedsvidenskab, erhvervssprog, æstetiske fag og bløde samfundsvidenskabelige fag (sociologi og antropologi) (se tabel 8.2.2 og 8.2.3 i appendiks).

De studerende i datamaterialet er en etnisk set meget homogen gruppe. På halvdelen af alle uddannelserne er mindre end hver tyvende studerende indvandrer eller efterkommer. Samlet set har 4,4 % af de studerende oprindelse i ikke-vestlige lande (se 8.1 i appendiks for definition) – en væsentligt lavere andel end de 18-29-årige etniske minoriteters befolkningsandel på 7,6 % (Statistikbanken, Danmarks Statistik). Relativt set er de største etniske minoritetsgrupper fra lande i det eks-jugoslaviske område og fra Tyrkiet, Iran, Irak og Pakistan. Med de mest populære først, nævnes her de uddannelsesområder hvor over 5 % af de studerende er af ikke-vestlig oprindelse: tandlæge (20 %), farmaceut (16 %), ingeniør (9 %), datalogi/IT (8 %), lægevidenskab (7 %), erhvervsøkonomi (6 %), erhvervssprog (6 %), samfundsøkonomi (6 %), samt naturvidenskabelige fag (6 %). Modsat er de fag hvor under 5 % af de studerende er af ikke-vestlig oprindelse listet her, med de mindst populære først: nordiske sprogfag, veterinæruddannelsen, teologi, æstetiske fag, pædagogik, arkitekt, kommunikationsfag, bløde samfunds- og naturvidenskabelige fag, klassisk humanistiske fag, sundhedsvidenskab (alle under 2 %), psykologi, jura, samfundsfag og skabende kunst (2-4 %) (tabel 8.2.8 i appendiks). Det er tydeligt at de mest populære uddannelser kendetegnes ved at være det som Becher & Trowler (2001, p. 35ff) har kaldt *hårde og anvendelsesorienterede* fag, det vil sige formålsrettede og funktionelle fag, præget af hårde faktuelt-hierarkiske vidensformer. De mindst populære uddannelser blandt indvandrere eller efterkommere er overvejende *bløde og rene* fag (eksempelvis klassisk humanistiske fag), det vil sige fagområder kendetegnet ved at de kræver en betydelig kulturel forforståelse sammenlignet med de mere populære uddannelser blandt minoritetsgrupperne, hvor fagenes vidensform populært sagt er mindre kulturbunden. Dette knytter an til en større diskussion om etniske minoriteters valg af videregående uddannelse, som givetvis skal ses som

en kombination af, for det første hvilken status uddannelsen forbindes med, for det andet dens grad af professionsorientering, for det tredje at den ikke er kulturbunden (og dermed kan bruges internationalt), og for det fjerde hvilken didaktik der kendetegner uddannelsen. Jeg vil imidlertid ikke komme dette spørgsmål nærmere i afhandlingen, da der er meget få etniske minoritetsstuderende på de uddannelser jeg har valgt lagt at arbejde med (se kapitel 6).

## 5.1 De studerendes oprindelsesklasse og uddannelseschancer

Som en del af sit udredningsarbejde, foranledigede den i kapitel 2 omtalte Ungdomskommission udgivelsen af en statistik over de sociale og økonomiske forhold for studerende ved de højere læreanstalter i 1951 (Danmarks Statistik, 1951). Her kan man læse at de studerende i 1947 fordelte sig efter faderens erhverv således: akademikere og anden højere uddannelse 27 %, lærere 9 %, selvstændige næringsdrivende i byerhvervene 20 %, selvstændige landbrugere mv. 10 %, funktionærer 26 % og arbejdere 8 % (Danmarks Statistik, 1951, p. 19).[42] Halvtreds år senere ser billedet for forældrenes erhverv ud som det fremgår af tabel 5.1. Vi ser her hvordan de studerendes forældre er fordelt socioøkonomisk, sammenlignet med hvordan befolkningen i forældregenerationen er fordelt. Det fremgår at forældre der er topledere og højtuddannede lønmodtagere er overrepræsenterede blandt de studerende i forhold til befolkningssammensætningen i forældregenerationen.

En tilsvarende tabel kunne laves over indkomster, men er ikke medtaget her da den stort set giver det samme billede som den uddannelses- og beskæftigelsesfordeling der fremgår af tabel 5.1. På det her præsenterede meget aggregerede niveau kan sådanne indikatorer også kun illustrere skævrekrutteringen i forhold til en endimensional hierarkisk klassificering af den sociale oprindelse. Samtidig kan vi, måske ikke så overraskende, i tabel 5.1 se at de studerendes forældre, sammenlignet med befolkningen, klumper sig relativt meget sammen i de øvre socioøkonomiske kategorier.

[42] Traditionelt har man valgt faderens uddannelse og beskæftigelse, når den sociale mobilitet skulle analyseres, men dels har uddannelses- og erhvervsmønstret ændret sig med kvindernes indtog på arbejdsmarkedet, dels viser nyere forskning at de mere og mere veluddannede mødre spiller en betydelig rolle i unges uddannelsesvalg (se for eksempel Reay et al., 2005). I mange tilfælde er det dog stadig sådan at fædrene har den højeste uddannelse af forældrene.

**Tabel 5.1: Forældrenes og forældregenerationens beskæftigelse (procenttal)**

| Socioøkonomisk stilling | De studerendes mødre | Mødregenerationen | De studerendes fædre | Fædregenerationen |
|---|---|---|---|---|
| Selvstændige | 5,5 | 5,6 | 15,4 | 14,1 |
| Topledere | 2,9 | 1,8 | 9,1 | 5,4 |
| Lønmodtagere højeste niveau | 27,4 | 13,8 | 31,3 | 15,4 |
| Lønmodtager mellemniveau | 26,1 | 20,3 | 12,1 | 11,4 |
| Lønmodtagere grundniveau | 26,4 | 38,7 | 18,8 | 32,5 |
| Andre lønmodtagere (uden uddannelse) | 11,8 | 19,7 | 13,3 | 21,3 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 |

Anmærkninger: personer udenfor arbejdsstyrken er udeladt. Registret omfatter kun universitetsstuderende i 2002 og deres forældre, hvorfor der her er sammenlignet med forældregenerationen (45-69 år).

Lad os her et øjeblik se på de studerendes sociale oprindelse i forhold til det man i mere populær forstand kan kalde den danske middelklasse. Hvis vi forstår middelklassen som udgjort af de beskæftigede der hverken udfører rutinepræget ufaglært manuelt arbejde, eller som er selvstændige med ansatte under sig, det vil sige hvis vi i den socioøkonomiske klassifikation SOCIO henregner lønmodtagere fra uddannelsesmæssigt grundniveau (inklusiv for eksempel politibetjente og håndværkere) og op til og med topledere, til middelklassen, så tilhører 83 % af forældrene til danske universitetsstuderende middelklassen.[43] Et perspektiv på dette er at det bekræfter at middelklassen sidder tungt på de danske universitetsuddannelser. Et andet perspektiv er at det blot illustrerer problemerne i middelklassebegrebets omfangsmæssige status, og at det understreger behovet for at anlægge en mere differentieret klasseanalytik på materialet.

Det er derfor, som også beskrevet tidligere, nødvendigt at åbne kategorierne op for at give mulighed for en mere kontekstsensitiv differentiering i forskellige sociale grupper, som de grovkornede kategorier netop ikke kan indfange. Uddannelser hvor de studerendes forældre har job med samme lønprofil eller samme overordnede socioøkonomiske profil, kan dække over forskellige beskæftigelsesfordelinger på det mere detaljerede socialgruppe-

[43] Her er antallet af middelklasseforældre fundet ved at kombinere tallene for beskæftigede personer i tabellerne 8.2.9 og 8.2.10 i appendiks. Regnes topledere fra, udgør middelklassen 77 % af de universitetsstuderendes forældre.

niveau, eksempelvis hvor forældrene er beskæftiget med hovedvægt i henholdsvis højtuddannede administrativt/naturvidenskabelige jobs og højtuddannede jobs indenfor undervisning og kultur. Til dette formål har jeg som beskrevet i forrige kapitel, inddelt de studerendes forældre i henholdsvis 25 og 33 sociale grupper.

Den mere detaljerige information i de differentierede sociale grupper er væsentlig i forhold til de senere analyser af de sociale relationer i universitetsfeltet, hvor en variabel med få kategorier omvendt ville få relationerne i det sociale rum til at kollapse til en hierarkisk lineær sammenhæng. Disse analyser siger derimod ikke noget om de specifikke uligheder i rekrutteringen til de enkelte uddannelser. Jeg vil derfor opholde mig lidt ved de studerendes forskellige uddannelseschancer inden jeg går over til analyserne af relationerne i universitetsfeltet.

Hvis vi først betragter sammensætningen af de studerendes forældres uddannelsesniveau isoleret, udgør studerende hvis forældre højst har en grundskoleuddannelse (det vil i praksis sige ufaglærte forældre) 6,2 % af alle studerende, mens studerende med forældre hvor en eller begge har en videregående uddannelse udgør 64,3 % (tabel 8.2.11 i appendiks). Med andre ord er 1 ud af 17 studerende barn af forældre som højst er ufaglærte, mens 2 ud af 3 er børn af forældre hvor mindst en har en videregående uddannelse.

I tabel 5.2 vises de universitetsstuderendes forældres uddannelsesniveau sammenlignet med befolkningens tilsvarende uddannelsesniveau i alderen 45-69 år (forældregenerationen). De to første kolonner af procenttal viser uligheden i repræsentationen af forskellige uddannelsesgrupper i samfundet. Forældre med en lang videregående uddannelse udgør 16,1 % af de studerendes forældre, men kun 5,2 % af forældregenerationen, mens ufaglærte forældre (kun grundskoleuddannelse) udgør 16,6 % af de studerendes forældre, men 36,6 % af forældregenerationen. Det kan her indskydes at disse gennemsnitlige 16,6 % for alle de universitetsstuderendes forældre, dækker over at *ingen* af de specifikke universitetsuddannelser når i nærheden af en andel af ufaglærte forældre der modsvarer forældregenerationens. I sidste kolonne er forældrenes andele af hele forældregenerationen udregnet, det vil sige antallet af eksempelvis de studerendes ufaglærte forældre er sat i forhold til antallet af ufaglærte i forældregenerationen.

**Tabel 5.2: De universitetsstuderendes forældres uddannelsesniveau og forældregenerationens uddannelsesniveau**

| Højeste uddannelse | De universitetsstuderendes forældre | | Forældregenerationen | | De studerendes forældres andel af forældregenerationen med samme uddannelsesniveau |
|---|---|---|---|---|---|
| | N (a) | % | N (b) | % | % (a/b) |
| LVU (inkl. PhD) | 26 168 | 16,1 | 83 283 | 5,2 | 31,4 |
| MVU | 44 495 | 27,4 | 211 908 | 13,3 | 21 |
| KVU | 8575 | 5,3 | 61 371 | 3,9 | 14 |
| EUD | 49 160 | 30,3 | 612 265 | 38,5 | 8 |
| Gymnasium | 7045 | 4,3 | 39 146 | 2,5 | 18 |
| Grundskole | 26 931 | 16,6 | 581 098 | 36,6 | 4,6 |
| Total | 162 374 | = 100 | 1 589 071 | = 100 | |

Anmærkninger: registret omfatter kun universitetsstuderende i 2002 og deres forældre, hvorfor der her er sammenlignet med forældregenerationen (45-69 år). EUD, KVU, MVU og LVU betyder henholdsvis erhvervsuddannelse, kort, mellemlang og lang videregående uddannelse.

Af tallene kan det observeres at antallet af ufaglærte forældre blandt de studerende udgør en tyvendedel (4,6 %) af antallet af ufaglærte i forældregenerationen. Dette kan tilnærmelsesvist udtrykkes som at kun hvert tyvende barn af en ufaglært læser på universitetet i 2002, mens hvert tredje barn (31,4 %) af en akademiker læser på universitetet.[44] Sandsynligheden for at børn af en akademiker selv læser en lang videregående uddannelse er således syv gange større (31,4/4,6) end sandsynligheden for at børn af en ufaglært læser en lang videregående uddannelse. Dette er en måde at beregne de *relative uddannelseschancer* på, hvor sandsynligheden for at unge med en bestemt social baggrund (universitetsuddannede fædre/mødre) læser en universitetsuddan-

[44] Registret omfatter kun universitetsstuderende og deres forældre, ikke alle unge og deres forælde, hvorfor de studerendes forældre her er sammenlignet med forældregenerationen (45-69 år). Det ville have været mere optimalt at sammenligne med øvrige unges forældre, men det er ikke muligt. Det er derfor ikke andele unge, men andele forældre der sammenlignes. Det betyder også at sandsynligheden for at læse en universitetsuddannelse med forældre der *begge* er akademikere, sat i forhold til sandsynligheden for at læse en universitetsuddannelse med forældre der *begge* er ufaglærte vil være langt større end de syv der her er angivet. Jeg kan imidlertid ud fra mine data ikke lave en sådan beregning (ej heller en hvor jeg arbejder med det højest opnåede uddannelsesniveau blandt forældrene) - men beregninger kan tilnærmelsesvist laves opdelt på fædre og mødre, se 8.2.17 og 8.2.18 i appendiks.

nelse, sættes i forhold til sandsynligheden for at unge med en anden social baggrund (uuddannede fædre/mødre) læser en universitetsuddannelse.

Jeg berørte tidligere forholdet mellem relativ og total mobilitet, og der er samme forhold mellem relative og absolutte chancer. Mens de absolutte chancer siger noget om en person fra en bestemt socialgruppes chancer for at opnå et bestemt uddannelsesniveau, så siger de relative chancer netop noget om forholdet mellem chancen for at en person fra en bestemt socialgruppe opnår et bestemt uddannelsesniveau, sat i forhold til at en person fra en anden socialgruppe, opnår dette uddannelsesniveau. De relative chancer er derfor mere informative når man interesserer sig for styrkeforholdet mellem de sociale grupper. Flere socialgrupper kan nemlig på den ene side godt alle få større chancer for eksempelvis at læse en universitetsuddannelse - men her tager man ikke højde for at alle grupper i samfundet måske er blevet mere uddannet, således at de relative chancer stadig er de samme. De relative chancer er derfor også mere relevante for et teoretisk perspektiv der betragter den sociale differentiering som forholdet mellem forskellige gruppers kamp om sociale goder, og de er mere relevante i et lighedsperspektiv: det kan vel være at et arbejderbarns absolutte chancer for at læse en universitetsuddannelse er steget, samtidig med at de relative chancer for barnet stadig er små sammenlignet med chancerne for et akademikerbarn (se E. J. Hansen (2003, p. 128ff), og en uddybende diskussion i *Acta Sociologica* (Hellevik, 2000, 2002; Kivinen et al., 2001; Kivinen et al., 2002)). De relative chancer kan her fungere som et kondenseret udtryk for den sociale skævrekruttering på de lange videregående uddannelser – hvad vi også kan udtrykke som *chanceuligheden* mellem børn af højtuddannede og lavtuddannede forældre.[45]

Til sammenligning har E.J. Hansen (1995, p. 270) i sin danske generationsundersøgelse fundet at andelen af personer med opnået lang videregående uddannelse ved 38 års-alderen i 1992, er 35 % for sønner af forældre i professionsklassen og 3 % for sønner af ufaglærte arbejdere. Her kan chanceulighederne opgøres som næsten 12. I en analyse fra Det Økonomisk Råd (2001) er det opgjort at andelen af personer med opnået lang videregående uddannelse blandt 35-39-årige i 1999, er 2,9 % for børn af forældre hvis højeste uddan-

[45] De chanceuligheder der her er udregnet er disparitetsratioer, det vil sige som forholdet mellem sandsynligheden for at nå et bestemt uddannelsesniveau for to forskellige oprindelsesklasser, hvor man med odds ratioer oftest udregner forholdet mellem chancerne for at opnå et bestemt uddannelsesniveau *i forhold til et andet niveau* for to forskelle oprindelsesklasser. Mit materiale giver ikke mulighed for at udregne odds ratioer. Se Benjaminsen (2006, p. 135ff) og Munk (1999a, p. 340ff) for måder at udregne relative chancer på.

nelsesniveau er ufaglært, mens den er 36,7 % for børn af forældre hvor det højeste uddannelsesniveau blandt forældrene er en lang videregående uddannelse. Her er chancen for at børn med akademikerforældre selv får en lang videregående uddannelse næsten tretten gange større end sandsynligheden for at børn med ufaglærte forældre får en lang videregående uddannelse. Benjaminsen (2006) finder at chanceulighederne (odds ratio) i Danmark i det tyvende århundrede samlet set er mindsket, dog med en opbremsning for personer født i slutningen af halvtredserne frem til begyndelsen af halvfjerdserne: for mænd født 1957-71 har de været konstante, mens de er blevet mindre for kvinderne, når det gælder chancen for at læse en lang videregående uddannelse frem for ikke at tage nogen erhvervsuddannelse, sat i forhold til social oprindelse (Benjaminsen, 2006, p. 214, samt tabel p. 22 i appendiks). På forskerniveau har Andersen vist at sandsynligheden for at være forsker med forældre fra socialgruppe 1 er 36 gange så stor som at være det fra gruppe 5 (Andersen, 1997, p. 11). Munk (2008) finder at den relative uddannelsesmobilitet er steget fra 1985 til 2005, således at den relative afstand (odds ratio) mellem de børn der begynder på universitetet med en akademikermor og børn med en ufaglært mor er faldet for såvel sønner og døtre, men især markant for døtrenes vedkommende (Munk, 2008).

I Sverige udgiver Statistiska Centralbyrån (2006) hvert år en rapport om social baggrund blandt universitets- og högskola-studerende, hvor de udregner de relative uddannelseschancer for studerende (udregnet som andelen af børn med forældre blandt højere tjenestemænd der har påbegyndt et universitets- eller högskola-studie, i forhold til andelen af børn med ufaglærte forældre der har påbegyndt et studie). De finder at chancen for at en person født mellem 1968-1978 med forældre blandt højere tjenestemænd har påbegyndt en högskola-uddannelse ved 25 års-alderen, er faldet marginalt over ti år fra 7,4 til 7,2. En finsk undersøgelse (Kivinen et al., 2007) viser at skævheden i den sociale rekruttering til finske universiteter er mindsket kraftigt blandt dem der er født mellem 1946-76, men de kan samtidig konstatere at børn af akademikerforældre stadig har otte gange større chancer for at komme på universitetet end børn af ikke-akademikere. Også i Norge finder M. N. Hansen tilsvarende uddannelseschancer: sandsynligheden for at læse på et norsk universitet er ca. 10 gange så høj for børn af akademikere/offentlige funktionærer som for børn af ufaglærte forældre (M. N. Hansen, 1999).

På grund af forskelle i undersøgelsesdesign og udregningsmetoder er disse forskellige undersøgelser af forskelle i uddannelseschancer ikke umiddelbart sammenlignelige, men de illustrerer ulighedsmønstret i rekrutteringen til de videregående uddannelser - et mønster der med visse variationer viser en

mindskelse af ulighederne i den sociale rekruttering over tid, men som stadig udviser markante chanceuligheder i forhold til hvilke unge der får en universitetsuddannelse. Hvad undersøgelserne imidlertid ikke siger noget om, er den *interne* differentiering indenfor universitetsuddannelserne, og det er, jævnfør argumentationen tidligere om det stigende uddannelsesniveau og den medfølgende uddannelsesinflation, netop den *interne differentiering* som må forventes at blive stadig større og derfor at blive stadig mere interessant. Den vil jeg vende mig mod nu.

## Chanceuligheder internt på universiteterne – et regionalt og akademisk hierarki

Hvor tallene ovenfor med tydelighed illustrerer skævrekrutteringen til universitetsuddannelserne, siger de ikke noget om den interne sociale differentiering på universiteterne. Her ser vi nemlig yderligere meget store interne forskelle i uddannelseschancer, hvis vi undersøger forskellene de enkelte universitetsuddannelser og institutioner imellem. Tabel 5.3 og 5.4 viser chancerne fordelt på enkelte institutioner og uddannelser.

Samlet set er der tale om markante forskelle i uddannelseschancer de enkelte uddannelser og institutioner imellem, og tallene illustrerer med al tydelighed nødvendigheden af at skelne mellem universitetsuddannelserne når forskellene i den sociale rekruttering skal undersøges. Der ville gå væsentlige informationer tabt, hvis vi kun opererede med de lange videregående uddannelser som en enkelt kategori i det samlede uddannelseshierarki, da det er tydeligt at denne kategori dækker over en meget stor social differentiering internt på uddannelserne.

**Tabel 5.3: Chanceuligheder fordelt på universitetsinstitutioner**

| Institutioner | Chanceulighed |
|---|---|
| Rytmisk Musikkonservatorium | 17,2 |
| Kunstakademiets Arkitektskole | 14,3 |
| Det Kgl. Danske Musikkonservatorium | 14,1 |
| Det Jyske Musikkonservatorium | 14,0 |
| Danmarks Tekniske Universitet (DTU) | 13,3 |
| Københavns Universitet (KU) | 10,9 |
| Roskilde Universitetscenter (RUC) | 10,5 |
| IT Universitetet i København | 9,1 |
| Arkitektskolen i Århus | 8,6 |
| Århus Universitet (AU) | 7,0 |
| Det Kgl. Danske Kunstakademi - Billedkunst | 6,8 |
| Handelshøjskolen i København (HHK) | 6,5 |
| Den Kgl. Veterinær- og Landbohøjskole | 6,1 |
| Danmarks Farmaceutiske Universitet | 6,0 |
| Nordjysk Musikkonservatorium | 5,8 |
| Vestjysk Musikkonservatorium | 5,6 |
| Det Fynske Musikkonservatorium | 5,2 |
| Danmarks Biblioteksskole | 4,9 |
| Syddansk Universitet (SDU) | 4,9 |
| Handelshøjskolen i Århus (HHA) | 3,8 |
| Ålborg Universitet (AAU) | 3,3 |
| Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) | 2,8 |

Anmærkninger: chanceuligheder er udregnet som antal forældre med LVU over antal i forældregenerationen med LVU, divideret med antal forældre med grundskoleuddannelse over antal i forældregeneration med grundskole-uddannelse. Se også 8.2.18 i appendiks.

**Tabel 5.4: Chanceuligheder fordelt på specifikke udvalgte uddannelser**

| Uddannelser | Chance-ulighed | Uddannelser (fortsat) | Chance-ulighed |
|---|---|---|---|
| KU-Læge | 21,2 | KU-Psykologi | 7,5 |
| KU-Statskundskab | 17,2 | DFU-Farmaceut | 6,5 |
| KU-Litteraturvidenskab | 17,2 | Statskundskab-SDU | 5,9 |
| KU-Sociologi | 16,8 | AU-Jura | 5,6 |
| KU-Musikvidenskab | 15,4 | KVL-Jordbrug | 4,9 |
| AU-Læge | 15,0 | AU-Psykologi | 4,6 |
| DKM-Klassisk musik | 14,3 | AAU-Psykologi | 4,5 |
| Kunstakademiets arkitektskole | 14,1 | AAU-Sociologi | 4,5 |
| KU-Økonomi (polit) | 13,8 | HHA-HA | 4,3 |
| DTU-Civilingeniør | 13,4 | HHK-Erhvervssproglig bach. | 3,9 |
| SAMBAS | 12,8 | AAU-Civilingeniør | 3,2 |
| KU-Antropologi | 11,0 | HHA-Erhvervssproglig bach. | 2,9 |
| KU-Dansk | 10,3 | SDU-Sundhedsvidenskab | 2,8 |
| HUMBAS | 10,3 | AAU-Dansk | 2,1 |
| AU-Statskundskab | 9,4 | DPU | 1,6 |
| KU-Jura | 9,4 | AAU-HA | 1,5 |
| SDU-Læge | 8,9 | SDU-HA | 1,3 |
| HHK-HA | 8,7 | AAU-Historie | 1,1 |
| Arkitektskolen i Aarhus | 8,6 | SDU- Erhvervssproglig bach. | 0,8 |

Anmærkninger: kun udvalgte eksempler fra relativt store uddannelser er gengivet. Chance-uligheder er udregnet som antal forældre med LVU over antal i forældregenerationen med LVU, divideret med antal forældre med grundskoleuddannelse over antal i forældregeneration med grundskoleuddannelse. Se også 8.2.17 i appendiks. Der er flere steder diskrepans mellem Danmarks Statistiks kategoribenævnelser og institutionernes egne uddannelsesbenævnelser, se videre 8.1 i appendiks.

Vi kan i tabel 5.3 og 5.4 se at chanceulighederne er mindst blandt nye universitetsinstitutioner fjernt fra København og Århus, og størst blandt gamle københavnske institutioner. Der er således tale om en faglig og sociogeografisk differentiering, såvel indenfor de enkelte uddannelsesinstitutioner (tabel 5.3) som konkrete uddannelser imellem (tabel 5.4). Chanceulighederne er størst blandt uddannelser med høje adgangskrav som læge-, statskundskabs-, økonomi- og arkitekt-studiet, mens ulighederne er mindre blandt handelshøjskoleuddannelser og uddannelser på nye universitetsinstitutioner udenfor metropolerne: her er den sociale rekruttering bredest.[46] Den positive formulering er at disse institutioner for så vidt er bedst til at rekruttere studerende fra uddannelsesfremmede hjem (og som i eksempelvis DPU's tilfælde også har et anderledes rekrutteringsgrundlag). Den negative formulering er at institutionerne udenfor metropolerne er randområder i institutionernes kamp om den 'rigtige' studerende og i de studerendes kamp om den 'rigtige' uddannelse. Tallene i tabellerne er samlet set også udtryk for den tendens at chanceulighederne er størst for de uddannelser der retter sig mod de professionsorienterede, offentlige og kulturelle erhverv, og ulighederne er mindst for de uddannelser der retter sig mod de handelsorienterede erhverv.

Samlet set peger informationerne i dette afsnit for det første på at der er markante forskelle i den sociale rekruttering og i uddannelseschancerne internt på universiteterne. Det bekræfter for det andet at der går væsentlig information om den sociale differentiering tabt, når man sammenligner grovkornede, aggregerede uddannelses-, løn-, og stillingskategorier med hinanden: interesserer man sig for sociale differentieringsprocesser er det derfor ikke

---

[46] Disse uligheder kan sammenlignes med to norske undersøgelser. Helland (2006) har analyseret sammenhængen mellem valg af uddannelsesretning på norske universitetsuddannelser og de studerendes sociale oprindelse. Han finder en tydelig tendens til reproduktion, når han ser på sandsynligheden for at den studerende læser indenfor samme retning som forældrene er uddannet, specielt stærkt blandt klassiske professionsuddannelser som civilingeniør (60 % sandsynlighed for at læse dette hvis du er barn af en civilingeniør), jura (respektiv 40 %) og læge (respektiv 26 %). Overordnet set finder han at reproduktionen af sociale forskelle ikke bare sker gennem forskelle i opnået uddannelsesniveau, men også gennem forskelle i uddannelsesretning (jævnfør diskussionen ovenfor). Helland konkluderer at variationen i valg af uddannelsesretning sammenholdt med de studerendes sociale oprindelse forklares bedst gennem kulturelle forskelle i de forskellige klassefraktioner, og at det samtidig ikke giver mening at tale om en enhedslig middelklasse af højtuddannede, da der, som herværende kapitel også viser, er betydelige interne forskelle indenfor denne fraktion. Også M. N. Hansen finder at uligheden er stærkest i rekrutteringen til "elitefag". Hun finder eksempelvis at sandsynligheden for at vælge et elitefag er 35 gange højere hvis forældrene er højtlønnede akademikere, end hvis forældrene er lavtlønnede ufaglærte arbejdere (M. N. Hansen, 1999).

meningsfuldt at operere med universitetsstuderende som en enhedslig kategori og tilsvarende operere med meget aggregerede socioøkonomiske kategorier for de studerendes sociale oprindelse. For det tredje indikerer de behandlede forskelle i uddannelsernes rekruttering at vi historisk har bevæget os væk fra små elitære universitetsinstitutioner til masseuniversiteter med nye interne differentieringer og eliter. Det stadigt stigende uddannelsesniveau vil med stor sandsynlighed fremover kun øge betydningen af at rette et differentieret blik mod de lange videregående uddannelser.

## 5.2 Universitetsfeltet i Danmark

Det foregående afsnit har understreget vigtigheden af at undersøge ikke bare universitetsuddannelserne generelt, men også at efterspore sociale forskelle *internt* blandt universitetsuddannelserne. Derimod har det foregående afsnit ikke kunne vise noget om *relationerne* mellem de studerendes sociale positioner i det danske universitetsfelt. I dette afsnit anvendes korrespondanceanalysen til at undersøge disse relationer, i det jeg kalder universitetsfeltet.

Præmissen er, som tidligere beskrevet, at positioner i det sociale rum kun kan identificeres i kraft af deres relation til andre sociale positioner. Derfor bliver det nødvendigt at afdække relationerne mellem de specifikke universitetsuddannelser og de studerendes sociale oprindelse (henholdsvis mødrenes 25 og fædrenes 33 sociale grupper). I denne sammenhæng defineres universitetsfeltet som indeholdende alle lange videregående uddannelser i Danmark.[47]

---

[47] Man kan diskutere hvorledes man meningsfuldt afgrænser et udsnit af uddannelsessystemet. Hvis man med Bourdieu (1996, p. 83ff) betragter et felt som relationer mellem positioner i et socialt rum der ud fra feltets specifikke logikker kæmper om noget de er fælles om at tillægge betydning, kan man selvfølgelig stille spørgsmål til den logiske konsistens i en formel afgrænsning af et felt: burde nogle mellemlange videregående uddannelser ikke være med, og er nogle lange videregående uddannelser ikke tættere knyttet til seminarietraditionen, kunne man spørge? I det hele taget er demarkationslinjen mellem de mellemlange og lange videregående udannelser i disse år under opbrydning, og i fremtiden kan det måske være mere meningsfuldt at betragte uddannelserne som et samlet felt. I denne sammenhæng har jeg dog insisteret på at søge at operere med de *lange* videregående uddannelser på universitetsinstitutionerne som et selvstændigt felt. Det gør jeg, da jeg ikke mener de videregående uddannelser endnu tilsammen udgør et internt logisk felt på samme måde, som i de lande hvor man ikke institutionelt og uddannelsestitel-mæssigt opererer med det samme skarpe skel mellem lange og mellemlange videregående uddannelser, og hvor man heller ikke har udviklet en selvstændig seminariekultur med sine egne traditioner, mv. Samtidigt er det også af praktiske hensyn i forhold til forskningsdesignet, nødvendigt at lave en

Til analysen af universitetsfeltet har vi brug for et metodisk redskab der kan fremstille strukturerne i det sociale rum for universitetsuddannelserne i Danmark, samtidig med at der bibeholdes et detaljeret informationsniveau for de studerendes uddannelse og sociale oprindelse. Til dette formål er korrespondanceanalysen velegnet. Korrespondanceanalysen er i stand til at opsummere store mængder datamateriale på en visuelt overskuelig måde og give en synoptisk grafisk fremstilling af strukturen i datamaterialet. Det er en metode som er udviklet med det formål at tillade en induktiv tilgang til datamaterialet, det vil sige at vise strukturerne i materialet uden så at sige at kende dem på forhånd; uden at have aprioriske eller hypotetiske antagelser om strukturer eller sammenhænge i materialet. I det følgende vil jeg forsøge at give en meget kortfattet introduktion til metoden og vil ellers henvise til mere uddybende tekniske kommentarer og litteratur i 8.3 i appendiks.

Ud fra den forhåndenværende datatabel (udgjort af specifikke universitetsuddannelseskategorier og forældrenes socialgruppekategorier) bestemmes de enkelte variabelkategoriers profil geometrisk som afvigelser fra gennemsnitsprofilen. Kategorierne fremstilles her som punkter med en bestemt position i forhold til en akses nulpunkt, og med en bestemt vægt afhængig af størrelsen af punkternes bidrag til den bestemte akse. For alle punkterne findes den linie der bedst repræsenterer punkternes spredning, det vil sige den linie hvor afstanden fra punkterne til linien er mindst (som det måske kendes fra regressionsanalyse). De enkelte punkter giver samtidig forskellige bidrag til konstruktionen af akserne, det vil sige at de har forskellig indflydelse på hvordan akserne konstrueres (de "trækker" i aksen med forskellig styrke). Afhængig af antallet af variabelkategorier vil man få et antal akser (også kaldet dimensioner) der repræsenterer punkterne, hvor den første akse vil repræsentere spredningen af punkterne bedst, det vil sige den vil opfange mest information om materialet (den anden akse vil så gøre dette næstbedst, og så fremdeles). Akserne repræsenterer forskellige dimensioner i materialet, eller med andre ord forskellige snit ind på materialet, hvor det oftest kun er de første 2-3 akser der tolkes på, da det er disse der samlet set opfanger langt den meste information, og dermed opfanger de *betydeligste strukturer* i materialet. Metodens styrke, og det der også gør den interessant i denne sammenhæng, er hvordan den fremstiller de enkelte punkter som defineret ved *relationerne* til

---

formal afgrænsning. I den forbindelse er de uddannelser der er medtaget her, de der henregnes til de forskningsbårne uddannelser som i Danmarks Statistik er kodet som lange videregående uddannelser, det vil sige bachelor-, kandidat- og ubrudte lange videregående uddannelser ved universiteter, handelshøjskoler, konservatorier og arkitektskoler (se tabel 8.2.4 i appendiks).

de øvrige punkter i analysen. To akser kan på papiret fremstilles som de to dimensioner med de bedst mulige projektioner af punkterne, som det er gjort i figur 5.1 og figur 5.2. Der tolkes på den ene variabelkategoris relation til de øvrige kategorier indenfor samme variabel, set i relation til kategorierne fra den anden variabel og deres relation til hinanden.[48]

I det følgende vil jeg præsentere to analyser af universitetsfeltet i forhold til uddannelser, køn og oprindelsesklasse.[49] Da jeg har valgt en tilgang der ligger tæt op af lignende svenske undersøgelser (Broady et al., 2002), kan det for sammenligningens skyld være interessant kort at ridse nogle overordnede konklusioner op fra disse undersøgelser. Når Broady, Börjesson & Palme undersøger det svenske "högskolafelt"[50] og integrerer køn i analysen (ved at dele socialgrupperne op på henholdsvis sønner og døtre, det vil sige eksempelvis "sønner af læger", og "døtre af læger") ser de to grundlæggende polariteter: en mellem sønner og døtre, og en mellem "højere" og "lavere" social oprindelse. Når dette sammenstilles med uddannelserne viser det sig at sønner og døtre af højere social oprindelse overvejende læser universitets- og

---

[48] I denne afhandling har jeg gjort brug af simpel korrespondanceanalyse, det vil sige en analyse der på baggrund af en almindelig krydstabel fremstiller relationerne i et bivariat datamateriale (selvom man i realiteten kan inkorporere flere variable ved eksempelvis at kombinere uddannelser og uddannelsessteder, og forældrenes social grupper på de studerendes køn, som det er gjort her). For at en multivariat korrespondanceanalyse skal komme til sin ret, kræver det at man har en række variable der kan undersøges sammen, som det eksempelvis haves i survey–undersøgelser. Da jeg har arbejdet med registerdata, er variabelmængden begrænset, og en del af de tilgængelige variable er desuden i praksis sammesigende, det vil sige at de ikke giver væsentlig ny information ved at blive inkorporeret (eksempelvis føjes der ikke væsentlige nye oplysninger til forældrenes sociale grupper ved at inkludere løn og uddannelsesniveau, da de så at sige allerede er indeholdt i socialgruppe-variablen). En typisk multivariat korrespondanceanalyse ville for eksempel fremstille de studerendes livsstile på baggrund af en række variable og så projicere forældrenes sociale grupper ind som illustrative punkter, det vil sige som punkter der ikke øver indflydelse på konstruktionen af kortet - en ofte brugt fremgangsmåde, hvis man gerne vil analysere eksempelvis de studerendes praksis uafhængig af deres oprindelsesklasse. De få variable der kan konstrueres ud fra herværende registerdata, gør imidlertid i den konkrete sammenhæng en simpel korrespondanceanalyse mest oplagt, også af den grund at jeg specifikt er interesseret i at undersøge relationen mellem de studerendes uddannelsesvalg og deres oprindelsesklasse (se i øvrigt 8.3 i appendiks).

[49] Etnicitet kunne selvsagt have været interessant at tage med såfremt der havde været bare tilnærmelsesvis nok etniske minoritetsstuderende spredt på de danske universitetsuddannelser til at en korrespondanceanalyse havde været meningsfuld.

[50] Den væsentlige forskel er her at forfatterne undersøger det svenske högskolafelt, det vil sige det der i Danmark ville modsvare at universiteter og seminarieuddannelser undersøgtes under et (se tidligere diskussion).

faghøjskoleuddannelser, mens sønner af lavere social oprindelse overvejende læser kortere tekniske uddannelser, og døtre af lavere social oprindelse overvejende læser kortere omsorgsuddannelser ("vårdhögskolar"). Kønspolariseringen er størst blandt de studerende af lavere social oprindelse (her er uddannelsesvalgene mere kønnede end de er for de studerende med højere social oprindelse). Når de undersøger "högskolafeltet" uden at holde køn adskilt på socialgrupper, træder en tredje polaritet frem: en polaritet der skiller mellem uddannelser, hvor de studerendes oprindelse er præget af kulturel kapital, og mellem uddannelser hvor de er præget af økonomisk kapital – og denne polaritet er frem for alt tydelig blandt *eliterne,* det vil sige blandt uddannelser der rekrutterer studerende af højere social oprindelse.[51] Parallelt med de svenske undersøgelser vil jeg her præsentere to analyser: en analyse af de studerendes valg af universitetsuddannelse og deres sociale oprindelse fordelt på de studerendes køn, og en anden analyse der ikke differentierer mellem køn, men som præsenterer de studerendes valg af universitetsuddannelse og deres sociale oprindelse. Af overskuelighedshensyn præsenteres kun de overordnede karakteristika for de forskellige områder i kortene i figur 5.1 og 5.2. Disse karakteristika refererer til de mere detaljerede kort som optræder som baggrund i figurerne. Her kan de forskellige punkter (kategorier) anes som trekanter eller cirkler, hvis størrelse varierer afhængig af deres bidrag til akserne (se 8.3 i appendiks for tabeller og mere detaljerede beskrivelser af analyserne).

[51] Jeg forstår *elite* som omfattende personer med betydelige ressourcer af for eksempel diskursiv, symbolsk, økonomisk, organisatorisk eller politisk karakter, og dermed med en *potentiel* indflydelse på hvad der værdisættes i samfundet. Det er samtidig personer der har en *dominerende* samfundsmæssig position i den forstand at det er dem der har indflydelse på ressourcefordelingen i samfundet – det være sig om det handler om penge, magt eller meninger, populært sagt. Traditionel eliteteori vil forstå eliten som dem der *udøver* magt frem for dem der har *mulighed* for at kunne udøve magt, men jeg forstå elite bredere; i forlængelse af Magtudredningens bog *Den danske elite* (Munk Christiansen et al., 2001), hvor eliten defineres som dem der besidder tilstrækkelige ressourcer til at kunne påvirke samfundets udvikling, enten ved at indehave formelle positioner eller ved at besidde symbolske eller diskursive ressourcer, hvormed forfatterne mener det at have evnen til at påvirke meningsdannelsen i samfundet (Munk Christiansen et al., 2001, p. 12). I forhold til de danske universitetsuddannelser, tænker jeg på de studerende, hvis dispositioner forbereder dem til at indtage positioner i samfundet der kan siges at give en privilegeret tilgang til magten i ovennævnte forstand.

## Køn

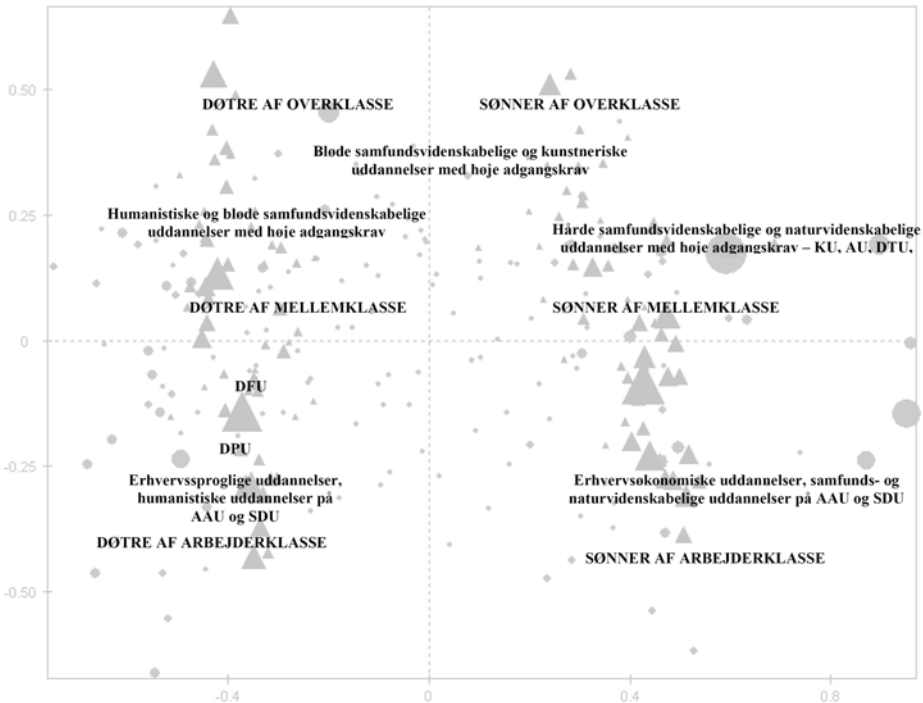
I den første analyse skilles socialgrupperne ud på døtre og sønner.[52] Betragter vi kortet og bidragene til akserne nærmere (se 8.3.2 i appendiks), ser vi at den første dimension (den horisontale akse 1) differentierer meget klart på de studerendes køn – med kvinderne i venstre side og mændene i højre side.[53] Den anden dimension (den vertikale akse 2) differentierer de studerendes oprindelsesklasse, således at forældre fra højtuddannede socialgrupper placerer sig øverst i kortet, og forældrene fra socialgrupper med kortere uddannelser beskæftiget med manuelt arbejde placerer sig nederst i kortet. Med hensyn til de studerendes universitetsuddannelser, differentierer den første dimension mellem i venstre side erhvervssproglige, humanistiske, og bløde samfundsvidenskabelige uddannelser, og i højre side de erhvervsøkonomiske, teknisk/naturvidenskabelige og hårde samfundsvidenskabelige uddannelser. Den anden dimension differentierer mellem nederst erhvervsøkonomiske og erhvervssproglige uddannelser, samt uddannelser på AAU og SDU, og øverst snævert rekrutterende uddannelser med høje adgangskrav på konservatorier og institutioner tæt på København og Århus: KU, AU, DTU og RUC.

---

[52] Jeg har i figur 5.1 og 5.2 valgt at benævne forældregrupperne henholdsvis arbejder-, mellem- og overklasse. Disse klasser er kontekstsensitivt betitlet i forhold til herværende undersøgelse, der ikke omfatter klasser i den danske befolkning, men kun blandt de universitetsstuderendes forældre. Benævnelserne søger samtidig at signalere at der er tale om relationelt konstituerede klasser, med ulige fordelinger af privilegier, hvor overklassen eksempelvis i denne forstand netop er *overprivilegeret*. Jeg bruger ikke middelklasse-begrebet her, da det som nævnt i kapitel 5 er upræcist og i daglig tale ladet med en række forskellige konnotationer. Jeg bruger her videre arbejderklasse i stedet for underklasse, da materialet som sagt kun dækker de universitetsstuderendes forældre, som i forhold til hele befolkningen er fra relativt mere privilegerede klasser (her er ingen "underklasse", så at sige). For et kvalificeret korrespondanceanalytisk forsøg på at bestemme klasser i Danmark henvises til Harrits (2005).

[53] I kortet fremtræder de relative forskelle, og da punkterne er gennemsnitsprofiler, skal kortet ikke læses på den måde at de studerende fra eksempelvis de erhvervssproglige uddannelser (i nederste venstre hjørne) udelukkende har arbejderklasseforældre, men at de studerende på de erhvervssproglige uddannelser *relativt* i forhold til alle de studerendes forældre hyppigere har arbejderklassebaggrund.

**Figur 5.1: Studerende og social oprindelse opdelt på køn**



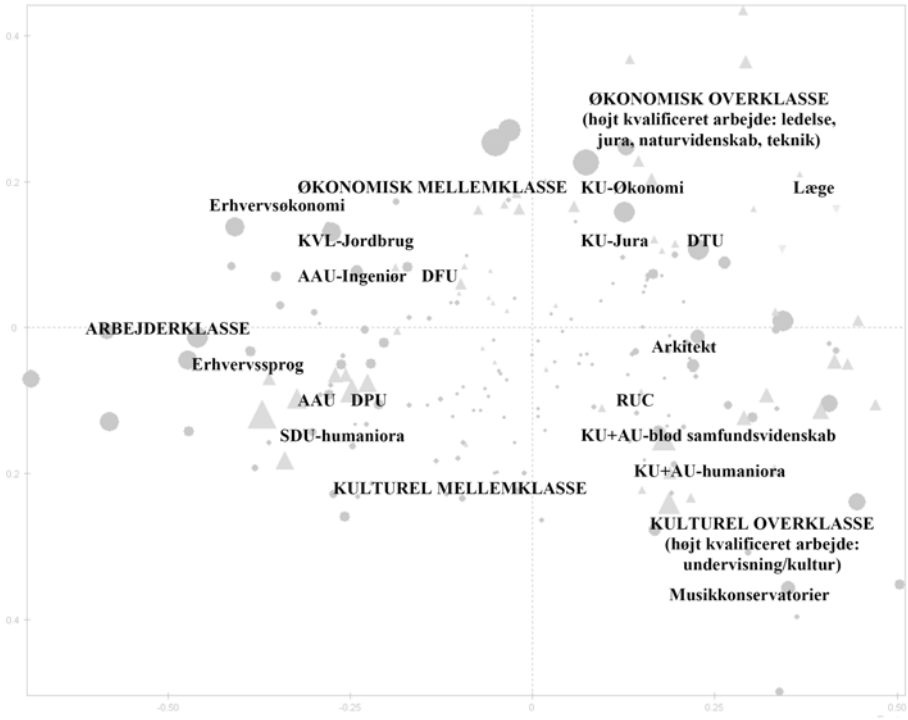

Vi kan således samlet se at kvinder og mænd af højtuddannede forældre orienterer sig i forhold til snævert rekrutterende uddannelser: for kvinderne gælder det overvejende de humanistiske og bløde samfundsvidenskabelige uddannelser, og for mændene overvejende de tekniske og naturvidenskabelige uddannelser, selvom kønsforskellene ikke er så store i dette område af kortet. Kønspolariseringen er større i den nedre del af kortet, hvor mænd fra kortuddannede sociale oprindelsesgrupper orienterer sig i forhold til erhvervsøkonomiske og teknisk/naturvidenskabelig uddannelser på handelshøjskoler og universiteter langt fra Århus og København, mens kvinderne først og fremmest findes ved de erhvervssproglige handelshøjskole-uddannelser (disse forskelle kan genfindes i tabellerne over de studerendes uddannelseschancer og køn, se tabellerne 8.2.17 og 8.2.18 i appendiks). Parallelt med Broady, Börjes-

son & Palmes undersøgelser, finder vi samlet her to struktureringer i kortet på henholdsvis køn og socialklasse.

## Universitetsfeltet

I den første analyse var kønsforskellen meget dominerende. I den anden analyse af *universitetsfeltet,* tages køn ud for at se om der dermed træder andre strukturer frem. Figur 5.2 viser de studerendes universitetsuddannelse og deres oprindelsesklasse (på forældrenes sociale grupper). Bidragene fra forældrenes sociale grupper til den første akses negative koordinater (kortets ven-

**Figur 5.2: Uddannelse og social oprindelse**




stre side) tegnes af manuelt arbejde, samt af arbejde med service, omsorg og håndværk der kræver relativt færre kvalifikationer (se bidragsværdierne og en mere detaljeret grafisk præsentation i 8.3.3 i appendiks). På de positive koor-

dinater finder vi længere uddannede forældre der er læger, forskere, underviser eller udfører andet højt kvalificeret arbejde. Her er der tale om en polarisering mellem sociale grupper: et socialt hierarki, som vi også så i forrige analyse. På anden (vertikale) akses negative koordinater (nederst i kortet) finder vi overvejende forældre med en mellemlang videregående uddannelse indenfor undervisning, pædagogik, omsorg og sundhed. På de positive koordinater øverst i kortet finder vi virksomhedsledere, læger, og forældre med højt kvalificeret arbejde indenfor naturvidenskab, jura, edb, service, samt tekniker- og ingeniørarbejde. Her træder en polarisering frem mellem forældre med arbejde indenfor kultur, omsorg og sundhed og mellem forældre med arbejde indenfor økonomiske og naturvidenskabeligt/tekniske områder.

Bidragene fra de studerendes uddannelser til den første akses venstre side tegnes helt overvejende af erhvervssproglige og erhvervsøkonomiske uddannelser, samt af civilingeniøruddannelser og andre uddannelser på AAU. På de positive koordinater leveres bidragene af samfundsvidenskabelige og humanistiske uddannelser på KU der kræver høje snit, af lægeuddannelsen på KU, af DTU og arkitektskolen, og af HUMBAS og SAMBAS på RUC. Her er der tale om en polarisering mellem i højre side socialt snævert rekrutterende uddannelser med høje adgangskrav og i venstre side ikke-snævert rekrutterende uddannelser med lavere adgangskrav. Bidragene til den anden akses negative koordinater udgøres stort set kun af humanistiske og kunstneriske uddannelser på KU, AU og konservatorierne, mange med relativt høje adgangskrav. Bidragene til anden akses positive koordinater, udgøres af erhvervsøkonomiske uddannelser på HHK (CBS), lægestudiet på KU, ingeniørstudiet på DTU, samt jura- og cand.polit.-uddannelserne. Her fremtræder en polarisering mellem humanistiske/kunstneriske uddannelser, og så økonomiske, læge-, jura-, og ingeniøruddannelser.

I forhold til forrige analyse, træder der her en ny dimension frem, en dimension der strukturer de sociale grupper efter kapitalformer. Således viser figur 5.2 områder i højre side, hvor den sociale oprindelse *øverst* præges af kapitaltunge forældre beskæftiget indenfor administration, økonomi og naturvidenskab/teknik, og hvor vi finder snævert rekrutterende læge-, ingeniør- og hårde samfundsvidenskabelige uddannelser (jura og økonomi). *Nederste* område i figurens højre side præges derimod af forældre i jobs der normalt knyttes til tilgange præget af meget kulturel kapital (overvejende undervisning), hvor vi finder snævert rekrutterende humanistiske, kunstneriske og bløde samfundsvidenskabelige uddannelser. Disse to kapitaltunge forældreområder er skarpere aftegnet end områderne i venstre side af kortet. Her finder vi relativt lavtuddannede forældre i praktiske, service- og omsorgserhverv, hvor de er-

hvervsøkonomiske uddannelser præger den øverste del af området, og erhvervssproglige uddannelser og forskellige overvejende humanistiske uddannelser på institutioner fjernt fra metropolerne (dog også DPU) præger den nederste del af området. I dette venstre område findes generelt uddannelser der er væsentlig nemmere at blive optaget på end uddannelserne i højre side af kortet.

Samlet set viser tolkningerne af analyserne præsenteret i figur 5.1 og 5.2 at der optræder de samme tre dimensioner som genfindes i de svenske undersøgelser. I den ene analyse er det sociale hierarki (mængden af kapital) og differentieringen mellem køn fremtrædende, og i den anden analyse hvor køn udelades, træder en ny struktur frem der lidt forenklet sagt polariserer kulturel og økonomisk kapitel.

## Opsummering

Lad mig afslutningsvis opsummere nogle centrale pointer fra dette kapitel:

- De studerendes uddannelsesvalg er kønnede efter et genkendeligt mønster: de mest mandsdominerede fag er naturvidenskabelige, tekniske og økonomiske fag, mens de mest kvindedominerede er sundhedsvidenskab, erhvervssprog, æstetiske fag og bløde samfundsvidenskabelige fag. De etniske minoritetsstuderende vælger langt overvejende professionsorienterede, statusgivende uddannelser som ikke kræver de samme kulturelle forforståelser som andre uddannelser.

- Rekrutteringen til lange videregående uddannelser er stadig socialt selektiv: der er for eksempel syv gange så få ufaglærte forældre blandt de studerende, som der burde være, hvis forældreandelen af ufaglærte forældre skulle modsvare landsandelen af ufaglærte forældre.

- Analyserne viser at det er nødvendigt at differentiere de studerende på specifikke universitetsuddannelser, og at arbejde mere kontekstsensitivt og detaljeret med sociale klasser. Der er stor forskel på den generelle sammenhæng mellem social baggrund og det at læse på universitetet, og så på de specifikke sammenhænge mellem social baggrund og konkrete universitetsuddannelser. Den sociale differentiering er regionalt, institutionelt og uddannelsesmæssigt betinget - nogle uddannelser er socialt yderst selektive, mens andre rekrutterer

meget bredt. Tabellerne over uddannelseschancerne viser også at de 'samme' uddannelser, som eksempelvis Sociologi på KU og Sociologi på AAU, rekrutterer meget forskelligt, ligesom institutioner med de 'samme' pædagogisk principper, som for eksempel RUC og AAU rekrutterer meget forskelligt.

- *Relationerne* i denne regionalt, institutionelt og uddannelsesmæssigt betingede sociale differentiering vises gennem korrespondanceanalyserne. Her gives en grafisk præsentation af de strukturelle sammenhænge mellem forældrenes sociale positioner og de studerendes uddannelsesvalg. Studerende fra den kulturelle overklasse vælger overvejende kunstneriske, humanistisk og bløde samfundsfaglige uddannelser med høje adgangskrav. Studerende fra den økonomiske overklasse vælger overvejende natur-, lægevidenskabelige, og hårde samfundsvidenskabelige fag med høje adgangskrav. Studerende fra de lavere klasser vælger erhvervssproglige uddannelser og uddannelser på nyere universiteter, hvor der kræves et mindre eller intet bestemt karaktergennemsnit for at komme ind.

I starten af dette kapitel beskrev jeg hvordan optaget på danske universitetsuddannelser er øget eksplosivt siden 1950'erne. Dette må næsten i sagens natur betyde at der kommet flere studerende fra universitetsfremmede hjem ind på uddannelserne. Når det imidlertid ikke slår mere igennem når vi kigger på udviklingen i arbejderbørnenes chancer for at læse på universitetet, hænger det som nævnt sammen med at den absolutte mobilitet godt kan øges uden at den relative mobilitet gør det. Det vil med andre ord sige, at børn af alle socialgrupper eller klasser i samfundet godt kan blive højere uddannet, samtidig med at de relative chancer for at et arbejderbarn bliver højere uddannet ikke nødvendigvis ændrer sig, da det netop er relativt i forhold til andre socialgruppers chancer. Om man foretrækker den ene form for mobilitet frem for den anden, er et spørgsmål om teoretisk perspektiv. Hvis man fokuserer på sociale klasser, som konstitueret ved ulighederne imellem dem, er det den relative mobilitetsrate der er den mest interessante. Hvis alle skal have lige muligheder for uddannelsesvalg, er det et problem at chanceulighederne mellem socialklasserne vedbliver at være så store, selvom der totalt set er kommet flere arbejderbørn ind på universiteterne.

Som tidligere nævnt peger flere undersøgelser (Benjaminsen, 2006; Munk, 2008) på at de seneste mange års ændringer i den sociale rekruttering skyldes at kvinder fra arbejderklassen stiger opad i uddannelsessystemet. Det er svært

at sige hvilke konsekvenser dette vil få på længere sigt – det afhænger meget af hvilke uddannelser de nye grupper orienterer sig efter og hvilke positioner de opnår, og det vil kræve longitudinale studier at undersøge dette.

Som jeg tidligere har været inde på, er der dog under alle omstændigheder grund til at antage at der går inflation i universitetsuddannelsernes værdi, når det samlede optag øges år for år (og de institutionerne der vil undgå at devaluere deres uddannelser, må sørge for at der vedvarende er høje adgangskrav, eksempelvis gennem at undlade at udvide antallet af pladser). Som vi har set præges rekrutteringsbilledet til de danske universitetsuddannelser her af en række socialt meget snævert rekrutterende uddannelser med høje adgangskrav, og så af en række uddannelser ofte med fri adgang på nyere universitetsinstitutioner (eller institutioner som DPU) der rekrutterer betydeligt bredere. I kampen om uddannelserne, kan man her tale om en parallel til det som Brint og Karabel (1989) har kaldt "the diverted dream", hvormed de hentyder til at uddannelsessystemets ekspansion i USA har ført til at de af arbejderklassens børn der havde universitetsdrømme, blot er blevet kanaliseret over på colleges med lavere status. Denne proces kan siges at markere en historisk overgang fra numerisk små universiteter for eliten, til masseuniversiteter med nye eliteformationer og differentieringer.

Hermed ikke sagt at der ikke kan være alle mulige gode grunde til at alle i samfundet bliver bedre uddannede. Men hvis uddannelserne anskues som et felt hvor der kæmpes om sociale positioner, så vil vi ikke bare nu men i stigende grad fremover se universitetsfeltet som arena for øget differentiering og kamp om studiepladser med høj status - og dermed givetvis også se en øget kanalisering hen mod socialt set mindre elitære uddannelsesinstitutioner.

Der et tale om en selektionsforskydning opad i uddannelsessystemet, og dette understreger, som jeg skrev i indledningen, relevansen af at sætte fokus på de interne sociale differentieringer på universitetsuddannelserne. Her er der tale om differentieringer der ikke blot er vertikale men også horisontale.

Jeg har her søgt at vise hvordan der ikke bare er en stærk sammenhæng mellem social baggrund og uddannelsesniveau, men også, som uddannelseschancerne og korrespondanceanalyserne viser, hvordan der er konkrete og relationelle forskelle mellem de studerendes valg af specifikke universitetsuddannelser og deres sociale oprindelsesklasse (forældre med forskellige kapitalmængder og kapitalsammensætninger). Selvom jeg således ikke gennem korrespondanceanalyserne kan identificere sociale oprindelsesklasser i teoretisk informeret forstand (da her netop sættes fokus på et afgrænset universitetsfelt), er det stadig rimeligt at identificere sociale klasser i forhold til genstandsfeltet; som grupperinger med distinkt forskellige kapitalformer.

I denne første halvdel af afhandlingen har fokus været på den overordnede sociale ramme for danske universitetsstuderende, hvor formålet har været at skabe overblik over de sociale mønstre og strukturer der kendetegner universitetsfeltet og rekrutteringen til universiteterne. De sociale differentieringer på universitetsuddannelserne som er behandlet i dette kapitel, lægger op til at undersøge om disse differentieringer også kan genfindes på uddannelserne i den daglige sociale praksis. I næste halvdel af afhandlingen vil fokus derfor være på udforskningen af den kulturelle praksis på udvalgte universitetsuddannelser. Formålet er her, ved hjælp af etnografisk inspirerede metoder, at komme til en større forståelse af forholdet mellem den sociale differentiering og de dynamikker der kendetegner praksis blandt studerende på danske universitetsuddannelser.

# 6 Det mikrosociologiske feltarbejdes forskningsdesign og metodologiske overvejelser

Som jeg tidligere har beskrevet, så opererer afhandlingen med to analytiske niveauer: et makrosociologisk niveau med hovedfokus på sociale klasser og et mikrosociologisk niveau med hovedfokus på kulturelle praktikker knyttet til uddannelserne, og på den enkelte studerendes oplevelse af det at være studerende; af at være en del af en kulturel praksis. I dette kapitel vil jeg fokusere på de metodologiske overvejelser knyttet til det mikrosociologiske niveau.

## Udvælgelseskriterier for de undersøgte uddannelser

Der ligger flere forskelligartede overvejelser til grund for valget af de tre uddannelser. Grundlæggende tager overvejelserne udgangspunkt i forrige kapitels analyser der på et meget generelt niveau viser relationerne i hele universitetsfeltet. Disse relationer fungerer hypotesegenererende i forhold til sammenhængen mellem de studerendes oprindelsesklasse og deres uddannelsesstrategier, og de udgør sammen med de mere forskningsstrategiske overvejelser som er beskrevet nedenfor, grundlaget for udvælgelseskriterierne.

På den ene side har jeg ønsket at vælge uddannelser der er positioneret markant forskelligt i universitetsfeltet, det vil sige uddannelser som rekrutterer meget forskelligt i forhold til social oprindelse. På den anden side har jeg haft en interesse i at stille skarpt på den del af uddannelsesfeltet i figur 5.2 (se forrige kapitel) hvor forældrene er højtuddannede indenfor kulturelle erhverv, for at efterspore om der ikke er behov for at differentiere indenfor dette område. Det må her antages at den samlede analyse af universiteternes sociale rum kan dække over interne forskelligheder inden for afgrænsede områder af analysen. Sagt på en anden måde, er det min ambition såvel at efterspore sociale forskelle mellem markant positionerede uddannelser, som at efterspore hvad der måske er mere subtile forskelle mellem uddannelser inden for samme område.

Samtidig har en overvejelse gået på om der kunne vælges uddannelser der, inspireret af Wrights (1997) ejerskabs-, videns- og ledelseshierarkier (og også af Scotts (1996) weberianske skelnen mellem økonomiske interesser, prestige, og autoritet), orienterede sig i forhold til fremtidige jobområder inden for henholdsvis økonomiske, vidensmæssige og administrativt/ledelsesmæssige positioner.

Det har desuden været mit ønske at vælge uddannelser med en vis social 'fylde', som kan siges at uddanne unge til positioner i samfundet med en vis tyngde. Sagt lidt firkantet, eskimologi positionerer sig måske markant i det sociale felt, men perspektiverne i at lave feltarbejde på eskimologi er til at overse, når projektets problemfelt er klasse og kultur, og hvordan sociale klasser produceres og reproduceres i samfundet. I dette perspektiv er en uddannelse som Statskundskab mere interessant. Ikke at numerisk størrelse automatisk er en indikation på fylde og væsentlighed; særligt i udlandet er der masser af eksempler på uddannelser som netop er ganske små og så meget desto mere elitære og snævert adgangsgivende til centrale positioner i samfundet. Det der har været væsentlige kriterier her, er at de dels kunne siges at have tyngde i ovennævnte forstand, dels at de - ud fra etiske overvejelser - numerisk var af en vis størrelse, så det ikke er muligt at identificere enkeltpersoner.

Hertil kommer visse pragmatiske overvejelser: jeg har koncentreret udvælgelsen til uddannelser i københavnsområdet, da jeg ikke praktisk ville kunne lave feltarbejde længere væk. Jeg har i sidste ende vurderet at det ikke ville være overskueligt at arbejde med mere end tre uddannelser, samtidig med at antallet tre vil danne et fornuftigt komparativt grundlag. Jeg har valgt Erhvervssprog på CBS, Statskundskab på KU og Litteraturvidenskab på KU, da jeg mener at disse uddannelser tilsammen i videst mulig udstrækning opfylder de ovenfor stillede kriterier. De er henholdsvis lidt og meget elitære; som tabel 5.4 i sidste kapitel viste, er de to KU-uddannelser præget af en meget skæv social rekruttering, mens det i langt mindre grad er tilfældet for CBS-uddannelsen. Der er således markante sociale forskelle mellem Erhvervssprog og de to andre uddannelser, og mere subtile forskelle mellem de to KU-uddannelser. Det er numerisk store uddannelser, og sammenligner man med Wrights klassekategorier, retter de sig mod markant forskellige jobs inden for henholdsvis den økonomiske, kulturelle og administrative sfære. Slutteligt ligger de i et geografisk område der har gjort feltarbejde praktisk muligt for mig.

Uddannelserne er samlet set udvalgt strategisk efter et eksemplarisk princip: det vil sige som eksempler på interaktionsprocesser hvis dynamikker gerne skulle have en mere almen samfunds- og uddannelsesmæssig relevans. På den måde kan undersøgelsen ikke siges at være repræsentativ i traditionel for-

stand - man kan ikke uproblematisk generalisere fra nogle studerende på et hold til alle studerende ved den samme uddannelse i Danmark. Pointen i denne sammenhæng er at uddannelserne så at sige ikke er interessante i sig selv; de er interessante i forhold til hinanden, og som eksempler på almene dynamikker og praksisformer på universitetsuddannelser generelt.[54]

## Epistemologi og metodevalg

I forlængelse af afhandlingens fokus på de studerendes sociale interaktion, er det metodiske udgangspunkt for undersøgelserne af de studerendes kulturelle praksis etnografisk. Det er en etnografisk tilgang med en ambition om at forstå det hverdagslige liv som del af en kulturel praksis der udfolder sig i en bestemt samfundsformation med bestemte sociale struktureringer, og den primære metodiske inspiration er her søgt i Hammersley & Atkinson (1995), Delamont (2002), Coffey & Atkinson (1996) og Bourdieu (1999b).

Den etnografiske tilgang er valgt fordi jeg ser den som den videnskabeligt mest adækvate metode til at analysere kulturel praksis blandt de studerende på de tre valgte uddannelser. Jeg er således ikke enig med Barker (2003) når han i sin bog "Cultural studies" skriver at valget af "[…] ethnography has personal, poetic and political, rather than epistemological, justifications." (Barker, 2003, p. 29). Det virker inkonsistent at specielt valget af etnografi som metode ikke skulle kunne begrundes epistemologisk, men skulle have poetiske eller personlige begrundelser. Begrundelser for metodevalg må, som med andre valg af forskningsdesign, underlægges en videnskabelig argumentation, og videnskabelige begrundelseskriterier (selvom det er klart at disse kriterier og argumenter altid knytter til bestemte forskerinteresser og forskerpositioner).

Jeg vil her knytte nogle uddybende kommentarer til valget af etnografien som metode. Når man arbejder etnografisk på uddannelsessteder, ligger der en fare for at komme til at betragte uddannelsesstedet som en organisation i sig selv, og dermed miste blikket for at de sociale processer på uddannelsesstedet kun er en del af den studerendes bredere hverdagsliv. Det jeg her har søgt at bestemme med begrebet kulturel praksis, er at det dækker mere end det der foregår inden for uddannelsesinstitutionen. Det er ikke mindst væsentligt at være sig bevidst når hovedparten af det etnografiske materiale netop er indsamlet inden for uddannelsesinstitutionens rammer.

---

[54] Om det eksemplariske princip som læringsprincip, se Negt (1977), Nielsen (1997) og Ulriksen (1997), og om repræsentativitetsproblemet i kvalitativ forskning, se Hammersley & Atkinson (1995, p. 42ff).

Det er derfor i næste åndedrag vigtigt at understrege at etnografien må kontekstualiseres: som Atkinson og Delamont skriver (med særlig adresse til etnografien), har den symbolske interaktionismes forkærlighed for det situationelle og den situationelle læring haft den konsekvens at der er blevet sat uforholdsmæssigt meget fokus på den isolerede situation, og situationens indlejrethed i en større social kontekst er blevet negligeret (Atkinson & Delamont, 1985, p. 311f). De argumenterer i stedet for en etnografisk tilgang der kombinerer styrken fra interaktionistisk etnografi med de sociologiske udviklingsretninger som Bourdieu og Bernstein er repræsentanter for. For Atkinson og Delamont bevirker det eksempelvis at et blik på læreruddannelsens curriculum ikke bare skal fokusere på "the educational experience", men også på indholdet og organiseringen af uddannelsen, på professionens egne interesser, og på den bredere sociale og samfundsmæssige kontekst (Atkinson & Delamont, 1985). Jeg mener at Atkinson og Delamont har en vigtig pointe der ikke kun gælder symbolsk interaktionisme. Som jeg diskuterede i kapitel 3, så gælder det for mange undersøgelser at en for ensidig fokusering på *situationen* - hvad der ikke sjældent skyldes en epistemologisk begrundet modvilje mod at analysere situationen i en større strukturel sammenhæng - ofte har den konsekvens at magtrelationer og sociale praktikker lokaliseres og 'forklares' lokalt, og følgelig ofte med helt andre konklusioner end hvis magtrelationerne og de sociale praktikker blev set som indlejret i en større samfundshistorisk og strukturel sammenhæng.

I forhold til denne afhandling er det en central pointe at de studerendes handlinger og ytringer skal læses i deres strukturerede sociale kontekst. Kritikken fra de uddannelsesforskere, der var en del af den strømning der fik navnet "New Sociology of Education", var netop at uddannelsessociologien indtil da havde været makroorienteret, og at klasserummet havde været en *black box;* en lukket æske (Karabel & Halsey, 1977). Den radikale konsekvens i dag har været at store dele af uddannelsesforskningen har taget kritikken forfængeligt, og så at sige er gået ind i æsken, men har lukket låget efter sig. Hvor man før ikke kunne kigge ind, kan man nu ikke kigge ud, og dermed afskærer man sig fra at kunne se interaktionerne i læringsrummet i den bredere sociale og samfundshistoriske sammenhæng de er indlejret i. Når der ikke er et samfundsbegreb at referere til, bliver perspektivet *situationistisk:* det situative ophøjes til det hele. Som jeg også var inde på i kapitel 3, mener jeg derfor det er vigtigt at forbinde det interaktionistiske med det strukturalistiske perspektiv (og som diskuteret i kapitel 3 er der heller ikke nødvendigvis nogen videnskabsteoretiske problemer i det). Individernes sociale interaktion må forstås på baggrund af en samfundsmæssighed der strukturerer udgangsbetingelserne

for interaktionen, men samtidig er det netop kun udgangsbetingelser der stadig levner rum for individernes agens. Og det er alle de lokale sociale interaktioner, der samlet set også udfordrer eller videreføre samfundets sociale strukturer. På den måde kan strukturerne i sidste ende forstås som mere eller mindre magtfulde *stivnede* eller *overlejrede* sociale interaktioner.

Ved at betragte de studerende på baggrund af bredere sociale strukturer, kontekstualiseres kulturerne strukturelt, men samtidig viser de to perspektiver der både betragter de studerende tæt på og fra stor højde, også mod en helt anden metodisk pointe, nemlig mod faren for at forveksle statistiske sandsynligheder med konkrete individer på studierne. Den konkrete studerendes subjektive erfaringer kan ikke nødvendigvis kontekstualiseres i forhold til en generaliseret statistisk social struktur, som, netop fordi vi har at gøre med statistik, af samme grund ikke kan bestemme det enkelte individs konkrete konstitution og videre livsløb. Derfor betragtes de studerende ikke som karaktermasker for bestemte sociale klasser, men som konkrete individer i analysen af, hvordan de og deres kultur unikt udfolder sig inden for tre uddannelser der på et generaliseret statistisk niveau ud fra en række sociale parametre er ganske forskellige.

I forlængelse af det makro- og mikrosociologiske blik gør afhandlingen brug af tre forskellige metodiske teknikker: statistik, interview og observationer. Historisk har der i videnskaberne på grænsen mellem humaniora og samfundsvidenskab eksisteret en polarisering mellem det man populært har kaldt kvalitative og kvantitative tilgange, hvor kvalitative tilgange af den ene fløj er blevet set som usystematiske og spekulative, og kvantitative metoder af den anden fløj er set som overfladiske og positivistiske. Disse dikotome opfattelser er heldigvis under opbrud. Som jeg også var inde på i slutningen af kapitel 1, ligger der ikke nødvendigvis nogen modsætning i at koble kvantitative og kvalitative metoder: kvantitative metoder er gennemsyret af kvalitative antagelser, ligesom kvalitative metoder i udstrakt grad baserer sig på kvantitative antagelser (se eksempelvis Henningsen & Søndergaard (2000) for en diskussion).

I forhold til de konkrete metoder denne afhandling gør brug af, kan man, som jeg hørte det formuleret til et PhD-forsvar, sige at statistik kan være en "beskyttelse mod intuitionismens fristelser". Omvendt kan man sige at kvalitative metoder kan være en beskyttelse mod statistikkens fristelser, fordi statistikken ofte tenderer til at 'glemme' alt det man benævner "uobserveret heterogenitet" og kun måler på det målelige. Statistikken kan vise sociale mønstre og landskaber, og de mikrosociologiske studier kan bidrage til at forstå hvor-

dan, hvorfor og hvorvidt disse mønstre og landskaber historisk konstrueres og praktiseres.

Med den alsidige metodiske værktøjskasse den enkelte forsker har til rådighed, er der ikke nogen grund til at bearbejde alting med det samme stykke værktøj. Det er der også metodetriangulerende pointer i. Interviews og observationer, eksempelvis, skal komplettere hinanden med forskellige perspektiver på den kulturelle praksis på uddannelserne. Det betyder ikke at der er tale om 'kontrollerende' komplementære metoder: observationerne skal ikke afsløre informanterne i at 'lyve' om deres praksis. Dette ville være en positivistisk fejlslutning; det er et meningsløst spørgsmål at stille sig om informanten taler sandt, det væsentlige er at se informantens udsagn som *socialt udtryk* der sammen med observationerne kan analyseres som forskellige udtryk for kulturelle praksisser (for en diskussion af forholdet mellem interview og observationer, se Atkinson & Coffey, 2002). Når en studerende eksempelvis fortæller at en bekendt, af angst for ikke at få en tilstrækkelig god karakter, bevidst prøvede at komme til skade dagen før vedkommende skulle til eksamen, er det underordnet om det faktisk skete – det interessante ligger i den diskurs om stress, ambitioner og eksamensangst som fortællingen er udtryk for.

## Forskerposition

Prieur (2002b) reflekterer gennem Bourdieu i en tekst over såvel forskningens *subjekt* som over forskningens *objekt*. Som Prieur er inde på, så skal forskeren ikke bare reflektere over konstruktionen af felten og sin egen position i felten, men også over forskerens position *som forsker*, som subjekt med en bestemt social position. At reflektere over sin egen sociale position er en væsentlig del af det refleksive videnskabelige arbejde, og det er ikke noget der kan 'overstås' - dette er en kontinuerlig proces i forskerlivet og i forskerarbejdet. I *The ethnographic self* anlægger Coffey (1999) et perspektiv der specielt adresserer "personal, emotional and identity dimensions" af feltarbejdet, som hun skriver i indledningen (Coffey, 1999, p. 1). Hvor det selvsagt er relevant at reflektere over ens eget "etnografiske selv" når man laver feltarbejde, får perspektivet imidlertid her en slagside over mod det mere privat psykologiserende, hvor forskerens samfundsmæssigt indlejrede rolle og forskningsarbejdet som social institution bliver undertematiseret betydeligt. Som forsker, det vil sige som repræsentant for en bestemt social position og som del af en samfundsmæssighed med bestemte hierarkier og magtrelationer, er det væsentligt ikke blot at gøre sin empiri til genstand for analyse, men også gøre sin egen forskerpo-

sition til genstand for analyse (det Bourdieu kalder deltagerobjektivering, det vil sige objektiveringen af forskersubjektet).[55]

I en anden tekst diskuterer Prieur (2002a) hvordan man veksler mellem nærhed og fjernhed, indlevethed og distance, familiaritet og fremmedhed. Gennem Atkinsons & Hammersleys og Goffmans henholdsvis distancerede og empatiske, involverede tilgang placerer hun sig et sted midt imellem, hvor der pendles mellem et ude- og indefra perspektiv, der så at sige både er sensitivt over for informanternes og forskerpositionens perspektiv (Prieur, 2002a, p. 143). Det er nødvendigt at søge at pendle mellem nogle yderpunkter: på den ene side skal man undgå over-identifikation, det vil sige "to go native", for dermed risikerer man at miste hele det videnskabelige formål af syne. På den anden side kræver et succesfuldt feltarbejde hvor der foretages deltagende observation, en evne til at lade sig opsluge af deltagernes perspektiv, og det kræver at de accepterer forskeren som en udefrakommende de har tillid til.

Som Delamont (2002, p. 46ff) skriver, er der i uddannelsesmæssige sammenhænge en særlig udfordring i at forsøge at gøre det familiære fremmed ("making the familiar strange"); forskeren færdes så hjemmevant i en uddannelseskontekst, at vedkommende kan blive blind for sine egne forforståelser og for alt det der rent faktisk foregår, og som måske bare opfattes som trivielt eller ikke registreres. Jeg har selv kendskab til forskellige studieformer fra mine egne studier og som studievejleder på universitetet, jeg kender personer der har læst på de uddannelser jeg har valgt at beskæftige mig med, og jeg har selv læst første år af min uddannelse på Statskundskab. Dette repræsenterer både styrker og svagheder i forhold til at have kendskab til felten, men også i forhold til at have bestemte forhåndsantagelser og forforståelser omkring de valgte uddannelser. Som et konkret eksempel kan jeg nævne at det umiddelbart var nemmere for mig at genkende den videnskabelige diskurs på Statskundskab og Erhvervssprog: her var udvekslingen præget af systematik og stringens i argumentationen. På den tredje uddannelse, Litteraturvidenskab, var den mere associerende, 'flyvsk' og æstetisk. Det gjorde mig hjemmevant i den ene kontekst og fremmed i den anden, præcis med de styrker og svagheder der ligger i at kende noget (for) godt, og at have et frisk blik på uddannelseskonteksten.

---

[55] Ideelt set vil Bourdieu mene at hele forskerens sociale verden og den akademiske praksis som forskeren befinder sig i, skal gøres til genstand for analyse (det han kalder socioanalyse) (Bourdieu, 2003). Selvom de fleste i deres forskningsarbejde, inklusiv denne afhandling, næppe overkommer hverken en grundlæggende psyko- eller socioanalyse, er det en principielt væsentlig diskussion at føre og en principielt vigtig ambition at have.

Det har imidlertid også været en styrke at arbejde komparativt. Dels i forhold til at indtryk på de forskellige uddannelser har kunnet relateres til hinanden, eksempelvis når de studerende siger at der er mange der kører i bil til uddannelsen på Erhvervssprog, når jeg observerede væsentligt flere studerende ryge på Litteraturvidenskab end på de andre uddannelser, og når der refereredes til "Politiken" og "Information" på Statskundskab og "Go'morgen Danmark" på Erhvervssprog. Dels i forhold til at mine egne tilvante perspektiver er blevet udfordret i mødet med andet-, og tredjeheder. Lad mig give et andet eksempel på det at blive 'fremmed' og pludselig se noget af det man har været blind for tidligere: efter at have tilbragt en del tid med at observere på Erhvervssprog, kom jeg en dag ind i de studerendes køkken på mit eget institut, og blev slået af hvor anderledes jeg oplevede lokalet. Her er hulahopringe i hjørnet, to vogne med udendørs legesager (frisbee's, bolde, mv.), plakater på væggene og et køleskab oversået med små metalbogstaver samlet til forskellige sætninger. Udsmykningen af VIP-køkkenet slog mig tilsvarende: små nisser og andre figurer på en hylde, en tavle oversået med postkort, og meget forskellig, 'spraglet', udsmykning på væggene. Mit eget institut er ikke genstand for analyse her, så jeg skal ikke begynde at reflektere over hvad dette er udtryk for. Pointen er blot den at mødet med andetheder satte nyt perspektiv på det familiære.

Ambitionen med feltarbejdet har været at forstå hvorfor informanterne ytrer sig som de gør, og at kunne forestille sig at være i deres sted. Dette er et forsøg på en empatisk tilgang der blandt andet indebærer at jeg har været meget påpasselig med at interagere med underviserne, selvom flere af dem har lagt op til det. Jeg har over for underviserne gjort opmærksom på at jeg ønskede at være anonym i lokalet, men med enkelte undervisere har jeg haft den udfordring at de inddrog mig i undervisningen, eksempelvis ved at referere til mit projekt, min tilstedeværelse, eller spørge mig om noget under lektionerne. I og med at jeg har søgt en fortrolighed med de studerende, har jeg forsøgt at undgå at blive klassificeret som en der socialiserede med underviserne (såvel de populære som dem der ikke hørte til blandt de studerendes yndlingsundervisere).

Det har været afgørende for mig at præsentere mig som en der kom med en oprigtig interesse i de studerendes dagligliv, og med et ønske om at blive klogere på hvordan det er at være studerende på de forskellige uddannelser. Jeg har lagt stor vægt på fra begyndelsen at klargøre hvad det er jeg foretager mig og hvorfor jeg gør det, og jeg har understreget at jeg ikke skulle sidde og evaluere eller bedømme de studerende (som en af underviserne på Erhvervssprog sagde, så var det nok klogt, om jeg gjorde opmærksom på at jeg ikke

var der for at evaluere dem). Ligeledes har jeg prøvet at understrege at jeg ikke havde nogle skjulte hypoteser om dem eller var ude på at 'afsløre' noget eller nogen. Det betyder ikke nødvendigvis at de informanter der er observeret og interviewet, føler sig godt repræsenteret eller kan nikke genkendende til de analyser der er foretaget i afhandlingen. Jeg håber det er tilfældet, men i sidste ende er det et spørgsmål om den principielle forskel mellem informantens blik og det der er forskerens privilegium: at anlægge en videnskabelig, teoretisk optik på situationen; det der er selve den videnskabelige bearbejdning.

Identifikationen mellem studerende og forsker har også været forskellig fra studie til studie: da jeg først introducerede mit projekt for de erhvervssprogsstuderende, spurgte en af dem mig: "Hvad er dit rigtige arbejde?". Spørgsmålet er illustrativt for hvordan min tilstedeværelse blev mødt med en venlig undren, og med en relativ indifferent attitude fra de studerendes side - en attitude der kan være fuldt forståelig ud fra deres egen logik, fordi der her er tale om en jobaktivitet og et forskerfokus der ligger langt fra det arbejdsliv de studerende orienterer sig mod. Som kontrast var interessen på Statskundskab større, og jeg blev modtaget venligt og med aktiv interesse. Fagidentifikationen mellem mig og de studerende er dels mere tydelig her, dels siger det også i videre forstand noget om kulturen på uddannelsen (se næste kapitel).

Jeg har indledningsvist oplyst skriftligt og mundtligt om projektet, men ikke været udfarende med eventuelle antagelser og specifikke optikker, for så vidt muligt at undgå et særlig fokus på specifikke områder fra de studerendes side. Hvis det alligevel har presset sig på, har jeg søgt at vende det der kunne være et metodisk problem, nemlig de vidende informanter og deres lyst til at medreflektere (som da en af de statskundskabs-studerende i en pause ville vide om jeg så havde et Foucault- eller Bourdieu-perspektiv på de studerende) til en styrke, ved at reflekterede med dem i de tilfælde hvor de selv har initieret det. Der har i det hele taget ligget særlige udfordringer i at mine informanter er refleksivt trænede universitetsstuderende, ikke mindst når de eksempelvis modtager undervisning i kvalitative metoder (observationer og interview) mens jeg observerer dem – hvad der knytter til en for forskeren klassisk problematik omkring "impression management" (Goffman, 1959); at aflæse og respondere i forlængelse af forskerens interesser (Hammersley & Atkinson, 1995, p. 223).

Æstetisk har jeg søgt at afpasse min fremtræden i forhold til de forskellige studier. Dette indebærer at jeg generelt har klædt mig lidt mere konventionelt end jeg ellers ville gøre (eksempelvis undgået T-shirts med illustrationer). Jeg har gået i mørkt, mere præsentabelt tøj på Erhvervssprog, og på Statskund-

skab, hvor stilen er lidt mere casual, har jeg gået i meget af det tøj jeg plejer. På Litteraturvidenskab har jeg søgt at være en smule mere modebevidst i min påklædning, da det var det der karakteriserede æstetikken der (se i øvrigt kapitel 7 for en videre diskussion af dette).

## Beskrivelse af feltarbejdet og observations- og interviewstrategier

Som udgangspunkt har jeg bedt om tilladelse til at udføre feltarbejdet gennem uddannelsernes respektive studienævn, og derefter har jeg delt et brev ud på de respektive hold, og på den måde sørget for at have informeret samtykke fra de studerende på holdene. Interviewene har fokuseret på den enkelte studerendes oplevelse af at være studerende på uddannelsen, og på den studerendes baggrund for uddannelsesvalget. Efter min bedste overbevisning har ingen af spørgsmålene adresseret personfølsomme oplysninger, og jeg har, selv om uddannelserne er identificerede, taget de videst mulige anonymitetshensyn i forhold til præsentationen af observationer og interviews.

Feltarbejdet har bestået af en kombination af observationer på uddannelserne og etnografiske interviews med de studerende. Observationerne er foregået over perioden 2005-2006. Oprindeligt var min intention at lave observationer på uddannelserne en ad gangen og så være der i 1-2 måneder på fuld tid. Uddannelsernes kadence (blandt andet det at de har relativt få undervisningstimer) gjorde dog dette til en umulig strategi. Jeg har derfor fulgt flere uddannelser samtidigt over længere tid. Jeg har alle tre steder observeret over en periode på ca. 3-5 måneder, typisk 4-10 timer om ugen. Observationerne er udført som deltagende observation. Jeg har så vidt muligt observeret fra en position bagerst i et hjørne i lektionslokalet, og uden for lektionerne har jeg snakket og interageret med de studerende i den udstrækning de har ladet mig gøre det (snak på gangen, i lektionslokalet, følge dem ned for at hente kaffe, mv.). På Statskundskab har jeg fulgt et hold på 30-35 studerende, på Erhvervssprog har jeg fulgt to hold med 20-25 studerende på hvert hold, og på Litteraturvidenskab har jeg fulgt et hold på 30-35 studerende (alle hold mellem 3-5. semester). I starten præsenterede jeg mig selv og delte et papir ud om mit projekt, hvor jeg også opfordrede dem til at melde tilbage om hvorvidt de ville lade sig interviewe. Denne strategi afprøvedes først på Erhvervssprog og viste sig hurtigt helt ufrugtbar (da der ikke kom nogle tilbagemeldinger), og jeg satsede derefter fuldstændigt på at indlede med at observere indtil de studerende følte sig trygge ved min tilstedeværelse, hvorpå jeg langsomt begyndte at tale mere og mere med dem i pauserne, og så ad den vej spørge de stu-

derende om de ville lade sig interviewe – en strategi der viste sig væsentlig mere succesfuld. Udvælgelsen af studerende til interview er derfor en proces det er svær at sætte en systematik på, men jeg har så vidt muligt søgt at udvælge et repræsentativt udvalg af studerende med hensyn til køn og etnicitet, og videre søgt at gøre brug af de informationer observationerne gav mig (eksempelvis ved at udvælge studerende der markerede sig henholdsvis meget/lidt, ytrede sig kritisk/ikke kritisk, havde forskellig æstetisk fremtræden, eller var studieskiftere (der kunne give kontrasterfaringer fra andre fag)). På Erhvervssprog er 7 kvinder og 2 mænd interviewet (heraf 1 mandlig studerende hvis forældre begge tilhører etniske minoriteter), på Litteraturvidenskab 6 kvinder og 2 mænd, og på Statskundskab 6 kvinder og 4 mænd. Jeg har ladet de interviewede bestemme interview-lokationen, som oftest foregik på uddannelsesstedet og enkelte gange hjemme hos den studerende.

Interviewene er foretaget som etnografiske semistrukturerede interview (se appendiks for interviewguide). Jeg vender tilbage til hvorfor jeg valgte at foretage interviewene som semistrukturerede, men først vil jeg knytte nogle bemærkninger til det etnografiske interview som metode. Hammersley & Atkinson (1995, p. 139) sætter vide rammer for det etnografiske interview, som kan være alt fra enkelte spørgsmål eller konversationer under feltarbejdet til formaliserede længere interviews i mere private rum. Jeg har i vid udstrækning gjort brug af såvel de mere spontane samtaler under feltarbejdet som de formaliserede interviews jeg har foretaget med de studerende. Det særlige ved det etnografiske interview er at man er interesseret i informantens oplevelse af den kultur eller sociale praksis hun eller han er en del af. Det etnografiske interview søger at sætte interviewet ind i en bredere social kontekst, og det fordrer et forhåndskendskab til informantens sociale situation (se for eksempel Heyl, 2001). Min tilgang til det etnografiske interview er sociologisk og dermed også en, der understreger betydningen af at have viden om den sociale sammenhæng som informanterne indgår i. I den bedste af alle verdener vil det med Bourdieus ord sige at kunne sætte sig i den interviewedes sted:

> "[…] to give oneself a *generic and genetic comprehension* of who those individuals are, based on a (theoretical or practical) grasp of the social conditions of which they are the product: this means a grasp of the circumstances of life and the social mechanisms that affect the entire category to which any individual belongs (high school students, skilled workers, magistrates, whatever) and a grasp of the conditions, inseparably psychological and social, associated with a given position and trajectory in social space." (Bourdieu, 1999b, p. 613)

Det betyder at kendskabet til den overordnede sociale ramme såvel som kendskabet til den sociale interaktion er afgørende for at kunne sætte sig i den andens sted. Det er, som Bourdieu formulerer det, først når man læser informantens ord ind i de praktiske diskurser der strukturerer det sociale rum, at man også bliver i stand til at forstå den unikke kompleksitet i informantens ytringer og handlinger (Bourdieu, 1999b, p. 618). Dette betyder mere konkret at jeg dels har søgt at lade det kvalitative arbejde være informeret af viden om universiteternes sociale rum og om de studerendes sociale oprindelse, og dels at jeg videre har søgt en vekselvirkning mellem at bruge observationerne i interviewene og at lade interviewene lede blikket i observationerne. Min strategi for det empiriske arbejde har et langt stykke hen ad vejen været eksplorativ; jeg har søgt indledende at anlægge en ret bred optik i afsøgningen af, hvad der kunne være relevant for konstruktionen af kulturelle praktikker på uddannelserne. For mig har observationerne her været afgørende for forståelsen af de studerendes hverdagslige studiepraksis: uden mine observationer havde jeg eksempelvis ikke erfaret det de studerende i interviewene betegnede som kritisabel undervisning på samme måde, og de udgør derfor en helt afgørende kontekst i selve interviewsituationen, hvor såvel det sagte som alt det usagte ved den sociale praksis på uddannelserne udgør en grundlæggende forståelsesramme. Som ramme for interviewene har den deltagende observation desuden virket tillidsskabende i forhold til relationen mellem mig og de studerende (idet de har haft tid til at lære mig at kende inden interviewene). Samtidig gav observationerne ikke bare mere direkte viden om de studerende, men også tit anledninger til populært sagt at lade tankerne flyve, få indfald og reflektere.

I forhold til det forskningsdesign der er anlagt i denne afhandling, har jeg været nødt til at afgrænse mig fra længerevarende observationer, og det har betydning for hvad der har været muligt at få adgang til på den relativt korte tid observationerne har strakt sig over. Men observationerne har som nævnt ovenfor medvirket til at informere interviewprocessen der måske ikke har fyldt hovedparten af feltarbejdet tidsmæssigt, men som fylder hovedparten i fremstillingen af analysen i kapitel 7. En stor del af min adgang til praksis er således gennem de studerendes repræsentationer af praksis. Her har jeg som sagt lagt vægt på en etnografisk tilgang til interviewene, og i et etnografisk perspektiv er de studerendes repræsentationer imidlertid også en del af konstruktionen af en kulturel praksis, og de skal som sagt ses i sammenhæng med og på baggrund af observationerne på de tre uddannelser.

Det der har ledt blikket i observationerne har i første omgang været et bredt perspektiv på hverdagslivet på studiet, og i indkredsningen af handle-

mønstre og interaktionsformer har jeg søgt at reflektere over hvilke områder af de studerendes handlinger, holdninger og baggrundshistorier det ville være godt at have blik for:

- Det gælder den studerendes familiebaggrund og familiære interaktion, specielt i forhold til spørgsmålet om familiens eller forældrenes rolle i uddannelsesvalget. Det gælder de studerendes hidtidige livsbaner, specielt i forhold til uddannelsesvalg og uddannelsesovervejelser.
- Det gælder alt det der foregår inden for det formaliserede læringsrum; de steder på studiet hvor kulturen udfolder sig i undervisning, eksamener, mv., herunder interaktionsformer og reguleringer af hvordan man begår sig socialt på uddannelserne (sociale koder, ritualer, didaktik, anerkendelsesmekanismer, dominerende praksisser, muligheder for at bryde med dem, mv.).
- Det gælder alt det der foregår udenfor det formaliserede læringsrum på uddannelsesstedet – gruppearbejdet, snakken på gangene, i kantinen, interaktion med underviserne, mv.
- Det gælder de studerendes 'peer'-socialisering, omgangskredse og omgang med medstuderende, venskaber og fællesskaber; i det hele taget studiekulturens fylde i den studerendes omgangskreds.
- Det gælder de studerendes fritidsbeskæftigelser; hvilke aktiviteter de studerende har uden for studiet som kan siges at være interessante i forhold til at indkredse en kulturel praksis.
- Det gælder udtryk og æstetik i bredeste forstand; distinktioner i påklædning og stil, sprog, kropshandlinger, institutionernes fysiske rum, mv.
- Og det gælder de studerendes strategier, deres fremtidsforventninger og fremtidsorienteringer; forestillinger om uddannelsens værdi og fremtidigt arbejde, mv.

Disse indledende afsøgninger har efterhånden udstukket nogle mere markerede omdrejningspunkter der er blevet forfulgt i interviewene sammen med en række baggrunds- og handlingsspørgsmål om eksempelvis opvækst, uddannelseshistorik, fritidsbeskæftigelse, mv. Interviewene har været semistrukturerede på den måde at jeg har gjort brug af en interviewguide (se appendiks) der indeholdt åbne spørgsmål i forhold til ovenstående, men hvor informanten i vid udstrækning aktivt er blevet understøttet i de retninger vedkommende har ført interviewet i undervejs. Observationer og interview er siden hen blevet kodet (se nedenfor), og disse kodninger er blevet sammenstykket til en

række temaer der efterfølgende er blevet til tematiske fremstillinger i afhandlingen (se kapitel 7).

I processen fra forskning til fremstilling er der vekslet mellem systematisering af indtryk og teoretiske forhåndskategoriseringer. Der er videre parallelt hermed tale om både empiriske og teoretiske genereringer af kategorier og begreber, eksempelvis er konstruktionen af en kategori som "køn" både informeret af det empiriske materiale som af den teoretiske optik. De enkelte afsnit der præsenteres i det følgende kapitel er således skrevet ud fra tematikker der presser sig på qua den videnskabsteoretiske position for denne afhandling, og qua gennemgangen og kodningen af observationer og interviews. Bestemmelsen af en kulturel praksis på de forskellige uddannelser udgør her slutpunktet i analyseprocessen.

## Kodning

Det transskriberede interviewmaterialet er på 457 sider. Observationsnoterne er nedskrevet i 4 noteshæfter der er blevet suppleret med syntetiseringer på ca. 15 sider hver. I udgangspunktet har jeg foretaget en bruttokodning af interviewene, hvor både sociologisk konstruerede koder og in vivo koder (koder der er afledt af sprogbrug og termer brugt af informanterne (Coffey & Atkinson, 1996, p. 32)) er benyttet (en kode som "elite" er et eksempel på en sociologisk konstrueret kode, mens "politisk interesse" kan være eksempel på en in vivo kode (se kodeliste i appendiks)). De første kodninger er rekodet til jeg har ment at have kodninger der var unikke, og som dækkede materialet så fyldestgørende som muligt. Jeg har valgt ikke at bruge kodningsprogrammer der fordrer en hierarkisering af kodningerne i forskellige niveauer af under- og overkategorier, da det er min erfaring at det besværliggør muligheder for parallelle, ikke hierarkisk aggregerede tolkninger af data. Et andet problem med nogle kodningsprogrammer er at data risikerer at blive fragmenteret i en uhensigtsmæssig grad; man står så at sige tilbage med en masse kodestumper og mister blikket for de sammenhænge og sociale betydninger der ligger i selve den *diskursive struktur* i interview og observationer (se Coffey & Atkinson, 1996).

Jeg har ikke fundet det hensigtsmæssigt at kode observationerne helt på samme måde som interviewene. De renskrevne observationer er kodet og er derefter blevet syntetiseret i en redigeret version opdelt efter observationstematikker for de enkelte uddannelser (eksempelvis i forhold til 'klasserumsøkonomi', 'æstetik', 'didaktik', mv.). Under lektionerne har jeg nedskrevet mine observationsnoter i et lille A5 noteshæfte, og observationer udenfor lektions-

lokalet, hvor jeg som oftest har interageret med de studerende, er blevet nedskrevet ved førstkommende lejlighed (på toilettet, under næste lektion, el.). Alle observationerne er blevet renskrevet og opdelt på tre søjler: i den første søjle har jeg nedskrevet hvad jeg har set og hørt, i den anden søjle har jeg skrevet mine umiddelbare indtryk eller refleksioner over hvad jeg har set og hørt, og den tredje søjle har været reserveret metarefleksioner (som når forskelle i taleøkonomi, eksempelvis har affødt refleksioner over kønnede praktikker).[56]

## Refleksioner over forskningsdesignets begrænsninger

Valg af forskningsspørgsmål og forskningsdesign vil altid indebære nogle begrænsninger i den viden det er muligt at producere, hvad jeg skal søge at komme med nogle teoretiske og metodologiske refleksioner over her. Jeg fokuserer på de enkelte uddannelsers 'kendetegn', på de distinkte forskelle i kulturel praksis der er mellem de tre uddannelser, og det har i vid udstrækning indebåret et fravalg af fokus på de interne sociale differentieringer; på de stridigheder, magtkampe og forhandlinger der selvfølgelig i større eller mindre grad er en del af enhver uddannelses studieliv – men som også er orienteret i forhold til en fremherskende praksis som er den jeg har valgt at fokusere på. Dette fokus har en komparativ styrke, men levner ikke plads til den samme grad af sensitivitet som en undersøgelse af en enkelt uddannelse kunne have givet tid til og mulighed for. Omvendt ville der her være det problem at det ville være svært at afgøre om den undersøgte studiepraksis var særegen eller om den var en almindeligt forekommende praksis, da den ikke vil kunne relateres til studiepraktikker på andre uddannelser.

En anden begrænsning knytter mere specifikt til erhvervssprogsuddannelsen. I og med at kulturel praksis forstås som det de studerende er fælles om at tillægge betydning i relation til deres *uddannelse,* træder statskundskabs- og litteraturvidenskabsuddannelsen stærkest frem, da studielivet her er en meget fremtrædende del af de studerendes hverdagsliv. Hvis jeg havde rettet interessen mod de studerendes *hverdagsliv* i stedet for, havde de studerende på Erhvervssprog givetvis trådt tydeligere frem. Forskellene i interviewenes længde kan illustrere dette: det første interview jeg foretog på Statskundskab varede over dobbelt så lang tid som interviewene på Erhvervssprog, og en af

[56] Se også Coffey & Atkinson (1996, p. 116) om at veksle mellem forskellige niveauer af etnografiske beskrivelser (fra specifikke hændelser til universelle 'statements').

grundene til dette er givetvis at uddannelsen for de statskundskabsstuderende 'fylder' mere.

At der er tale om et øjebliksbillede på såvel de sociale positioner som på de sociale positioneringer, indebærer også visse begrænsninger. I forhold til de sociale positioner i uddannelsesfeltet, er det derfor svært at vide hvilken retning feltet så at sige er på vej i. Her ville et longitudinalt perspektiv kunne have givet mulighed for en mere systematisk undersøgelse af ændringer i styrkeforhold og relationer mellem universitetsstuderende og deres sociale oprindelse, herunder hvordan uddannelsesinflationen manifesterer sig socialt: hvordan magtforholdene eller forskydningerne mellem de dominerende/dominerede og elitære/ikke-elitære positioner ændres uddannelserne imellem. I forhold til de sociale positioneringer, kan jeg med min afhandling tilsvarende tegne et øjebliksbillede af de studerendes kulturelle praksis, mens det er sværere at vurdere om denne praksis så at sige gør en forskel i forhold til den studerendes livsbane, og hvilken forskel den i så fald gør – her ville et longitudinalt perspektiv eksempelvis kunne følge studerende fra de starter på en universitetsuddannelse til op i arbejdslivet, og dermed give mulighed for at vurdere sammenhængene mellem social oprindelse, social destination og kulturel praksis: er de studerende som mest succesfuldt er en del af uddannelsens kulturelle praksis også de studerende der videre har de største chancer for at indtage ressourcefulde sociale positioner? Dette kan denne afhandling ikke give noget autoritativt svar på. Men hermed er også omfangsmæssigt mere skitseret et egentlig forskningsprogram – et sådant longitudinalt makro- og mikrosociologisk perspektiv ligger hinsides det mulige i denne afhandling.

# 7 Uddannelsernes kulturelle praksis - tematiske analyser

Kapitel 7 udgør den egentlige analyse af observationer og interviews, hvor konstruktionen af den kulturelle praksis på uddannelserne gennemføres. Jeg har tidligere behandlet begrebet kulturel praksis og vil henvise til slutningen af kapitel 3. Her skal jeg blot kort opsummere begrebet, som den analytiske indkredsning af det betydningsfællesskab der konstituerer eksempelvis det at læse en bestemt uddannelse. For at der er tale om en kulturel praksis kræves det altså at denne praksis er orienteret om noget medlemmerne er fælles om at betragte som værdifuldt og betydningsfuldt, det vil sige at den er orienteret omkring et medlemskab.

Som beskrevet i begyndelsen af forrige kapitel, er analysen søgt gjort eksemplarisk; uddannelserne er ikke i sig selv interessante, de er interessante som eksempler på mere almene dynamikker og praksisformer på og mellem universitetsuddannelser generelt. Dette er en af grundene til at analyserne i dette kapitel heller ikke vil blive præsenteret efter uddannelse, men tematisk. Det vil sige at væsentlige tematikker behandles i selvstændige afsnit hvor alle tre uddannelser vil blive analyseret. Der er flere grunde til denne tematiske opbygning: det er bevidst at uddannelserne trækkes lidt i baggrunden på denne måde, for at markere ideen om at fremstille hele analysen eksemplarisk, det vil sige som udtryk for uddannelsesproblematikkers almene praksisformer, men også for at undgå at fremstille de enkelte uddannelser for enhedsligt; som kulturelle enheder, med de essentialiserende faldgruber der er forbundet med dette. Det vil desuden virke fragmenteret og mindre læsevenligt at føre eksempelvis en diskussion af didaktikken på uddannelserne tre forskellige steder med 40 siders mellemrum, med de gentagelser af pointer fra teori og empiri der dermed nødvendigvis måtte forekomme.

Som tidligere beskrevet har observationer og interviews udkrystalliseret sig i nogle tematikker som tilsammen udgør konstruktionen af den kulturelle praksis på uddannelserne. Det betyder i det følgende, at en række tværgående tematiske analyseafsnit vil tegne forskellige facetter af den kulturelle praksis der på den måde gradvist vil blive konstrueret for til slutteligt i kapitel 8 at blive genstand for en syntetiseret diskussion af den kulturelle praksis på de tre uddannelser.

Det teoretiske grundlag for de tematiske analyser udgøres af den teoretiske rammekonstruktion af kulturel praksis fra kapitel 3, og hvor det er relevant vil denne teoretiske forståelse af kulturel praksis blive operationaliseret gennem inddragelse af sekundær, kontekstualiseret teori i forhold til det specifikke tema. Det er samtidig forskelligt hvor meget plads den sekundære teori optager i de enkelte afsnit, da det afhænger af afsnittenes tematik. Afsnittet om den pædagogiske situation på uddannelserne har en relativt længere teoretisk redegørelse og afsnittet er lagt tidligt i kapitel 7, da der i de videre afsnit refereres tilbage til den teoretiske optik her. De enkelte tematiske afsnit afsluttes, efter beskrivelse og behandling af empirien, selvstændigt med opsamlende og analyserende diskussioner.

Kapitlet indledes i afsnit 7.1 med en mere faktapræget generel præsentation af uddannelserne og af de studerende. 7.2 fokuserer på familiens rolle i uddannelsesvalget, 7.3 omhandler de unges overvejelser omkring uddannelsesvalg, mens 7.4 koncentrerer sig om pædagogikken og interaktioner i 'klasserummet'[57]. 7.5 omhandler fag og fagidentitet, mens 7.6 beskæftiger sig med de studerendes sociale liv i tilknytning til studiet. Slutteligt fokuserer 7.7 på betydningen af køn på uddannelserne, mens hele kapitlet opsummeres i 7.8.[58]

[57] Når jeg bruger ordet 'klasserum' er det i forlængelse af terminologien i "klasserums-forskning", ikke fordi uddannelsen eller de studerende bruger ordet.

[58] Jeg har i det følgende søgt at bruge "uddannelse", "studie" og "fag" lidt forskelligt: "Uddannelse" knytter primært til en stedbetegnelse, en institutionel ramme. "Studie" knytter mere til de studerendes praksis og dagligdag, og "fag" knytter overvejende til uddannelsens faglighed, til forståelser og forestillinger om uddannelsens indhold og faglige ethos.

## 7.1 Tre uddannelser i det danske universitetsfelt

Som jeg har beskrevet tidligere, har danske universitetsuddannelser i dag radikalt ændret form og funktion i forhold til tidligere. I dag er universiteterne blevet masseuniversiteter: antallet af studerende er eksploderet, flere og flere institutioner har fået universitetsstatus, og universiteterne interagerer i det hele taget meget mere med det omgivende samfund end før. Derfor er en universitetsuddannelse ikke længere per definition en eliteuddannelse. Det betyder dog ikke, som jeg har redegjort udførligt for i kapitel 5, at eliterne er forsvundet, men at der i stedet foregår en markant intern differentiering i universitetsfeltet. Det giver tilsvarende også grund til at antage at en universitetsstuderende ikke med samme selvfølgelighed som tidligere entydigt kan klassificeres socialt. En "universitetsstuderende" er næppe nogen entydig kategori og der grund til at antage at de studerende har forskellige tilgange til studierne; forskellige livsbaner, strategier og livsudtryk. Det er præcis dette jeg vil udforske i de følgende afsnit. I første omgang vil jeg dog som ramme for de videre afsnit starte med at komme med nogle baggrundsoplysninger, og beskrive en række karakteristika ved de studerende på de tre uddannelser.

Statskundskabsuddannelsen ved Institut for Statskundskab på KU hører under det Samfundsvidenskabelige Fakultet der har til huse i "Center for Sundhed og Samfund" i Københavns Kommunehospitals gamle bygninger i centrum af København. Uddannelsen er selektiv på trods af det relativt store optag; optagelseskravet har fra 2000-2006 svinget mellem en adgangskvotient på 9,5 og 9,8 (efter den gamle karakterskala), og der er i perioden blevet optaget 215-240 studerende om året. Statskundskab havde i 2002 ca. 1200 indskrevne. Langt de fleste studerende optages på baggrund af en studentereksamen (i 2002 var der lige mange optaget med en matematisk henholdsvis sproglig studentereksamen).[59] Uddannelsen er en bred politologisk samfundsfaglig uddannelse, hvis kandidater overvejende beskæftiges på alle niveauer indenfor den offentlige administration og i organisationer af forskellig karakter.

Litteraturvidenskab ved Institut for Kunst- og Kulturvidenskab på KU's Humanistiske Fakultet har til huse i den nybyggede del af KUA. Uddannelsen

[59] De fleste tal i dette afsnit stammer fra tilmeldingssekretariatets statistikker (www.tilmeldingssekretariatet.dk), samt fra de enkelte uddannelsers hjemmesider. Ledighedstal stammer fra http://www.ubst.dk/uddannelse-og-forskning/uddannelsesstatistik/se-tabeller.

er selektiv, optagelseskravet har fra 2000-2006 svinget mellem 9,1 og 9,6, og der er i perioden blevet optaget ca. 100 studerende om året. Bachelor- og kandidatuddannelserne i Litteraturvidenskab havde i 2002 ca. 700 studerende indskrevet. Langt de fleste litteraturvidenskabsstuderende optages på baggrund af en studentereksamen (i 2002 blev der optaget dobbelt så mange med sproglig som med matematisk studentereksamen). Ifølge en kandidatundersøgelse fra 2004 finder de kandidater der har taget litteraturvidenskabsbacheloruddannelsen (idet man kan tage flere overbygninger) primært beskæftigelse inden for tre overordnede kategorier: undervisning, medierelaterede jobs (primært journalistik og formidling) og 'ikke branche bestemte' jobs (eksempelvis administration og projektledelse) (Østbygaard & Hansen, 2004).

Bacheloruddannelsen i Erhvervssprog og International Erhvervskommunikation under det Erhvervssproglige Fakultet ved CBS hører hjemme i "Dalgas Have", i den relativt ældre del af bygningsmassen på CBS.[60] Uddannelsen kan tages i flere kombinationer af et hovedsprogfag sammen med et andet sprogfag eller et ikke-sprogligt fag (eksempelvis "Engelsk og International marketing" og "Engelsk og Kommunikation", som er de kombinationshold jeg har fulgt). Bacheloruddannelsen i Erhvervssprog havde i 2002 ca. 1800 studerende indskrevet. Uddannelsen er ikke selektiv, optagelseskravet har fra 2000-2006 svinget mellem "fri adgang" og 8,3 (alt efter fagkombination), og der er i perioden blevet optaget 540-600 studerende om året. De fleste erhvervssprogsstuderende optages på baggrund af en sproglig studentereksamen (i 2002 var en hhx (handelsgymnasial studentereksamen) næst hyppigste optagelsesbaggrund). Uddannelsen var tidligere mere rettet mod beskæftigelse som korrespondent, men fagkombinationerne er udvidet, og uddannelsen sigter i dag bredere mod arbejde med rådgivning, kommunikation og formidling inden for virksomheder og organisationer (ofte internationalt orienterede). Kandidatoverbygningen giver titlen cand.ling.merc., men den erhvervsøkonomiske overbygning der giver titlen cand.merc. er i stigende grad blevet populær hos de studerende.

Ledigheden for færdige kandidater fra de tre uddannelser var 4-19 måneder efter fuldførelse i 2007 betydelig højere for Litteraturvidenskab (ca. 25 %) end for Erhvervssprog (såvel cand.merc. som cand.ling.merc.) og Statskundskab (begge ca. 10 %).

[60] Det Erhvervssproglige Fakultets officielle navn blev i 2003 "Fakultetet for Sprog, Kommunikation og Kultur", og i 2006 blev CBS monofakultært.

## Sociale karakteristika for de tre uddannelser

Tabel 7.1 er lavet på baggrund af det kvantitative datamateriale, og i tabellen er listet en række karakteristika for de tre uddannelser: de studerendes køn og etnicitet, og forældrenes uddannelse, indkomst og beskæftigelse.

**Tabel 7.1: Sociale karakteristika på de tre uddannelser**

| | Litteratur-videnskab | Stats-kundskab | Erhvervs-sprog |
|---|---|---|---|
| **Køn** | | ---procenttal--- | |
| Mand | 33,3 | 54,3 | 21,3 |
| Kvinde | 66,7 | 45,7 | 78,7 |
| **Oprindelsesland** | | | |
| Vestlige lande | 99,1 | 98,1 | 91,3 |
| Ikke-vestlige lande | 0,9 | 1,9 | 8,7 |
| **Forældrenes højeste uddannelse** | | | |
| Folkeskoleniveau | 3,1 | 3,8 | 8,1 |
| Gymnasialt niveau | 1,8 | 1,3 | 2,8 |
| EUD-niveau | 18,1 | 16,6 | 35,1 |
| KVU-niveau | 3,5 | 5,0 | 7,6 |
| MVU-niveau | 33,5 | 32,1 | 28,8 |
| LVU (inkl. PhD) | 40,0 | 41,2 | 17,5 |
| **Forældrenes højeste bruttoindkomst** | | | |
| Under 200.000 | 3,7 | 5,3 | 8,7 |
| 2-300.000 | 14,2 | 13,6 | 21,7 |
| 3-400.000 | 29,5 | 27,1 | 28,8 |
| Over 400.000 | 52,6 | 54,0 | 40,8 |
| **Forældrenes højeste beskæftigelse (DISCO, 10 hovedgrupper)** | | | |
| Ledelse | 14,5 | 20,7 | 16,4 |
| Arbejde på højt niveau (4) | 60,9 | 54,1 | 34,4 |
| Arbejde på mellemniveau (3) | 12,2 | 15,3 | 24,8 |
| Kontorarbejde (2) | 6,5 | 5,0 | 10,5 |
| Salgs-, service-, omsorgsarbejde (2) | 4,7 | 2,9 | 7,4 |
| Landbrug mv. (2) | 0,5 | 0,4 | 0,1 |
| Håndværksarbejde (2) | 0,5 | 0,6 | 1,7 |
| Proces-, maskin-, transportarbejde (2) | 0,0 | 0,3 | 1,4 |
| Andet arbejde (1) | 0,0 | 0,1 | 1,8 |
| Militært arbejde | 0,3 | 0,6 | 1,5 |

Anmærkninger: parenteser angiver færdighedsniveau (4 som det højeste og 1 som det laveste).

Som det fremgår af tabellen, har kun Statskundskab en overvægt af mandlige studerende, mens de to øvrige uddannelser, på linje med den mere generelle tendens, domineres af kvinder. Erhvervssprog er uden sammenligning den uddannelse med flest studerende med oprindelse i ikke-vestlige lande – 8,7 % er, som beskrevet i kapitel 5, meget højt for en dansk universitetsuddannelse. Hvis vi betragter forældrenes uddannelse, indkomst og beskæftigelse, skiller Erhvervssprog sig også ud fra de to andre studier. Mens ca. 40 % af de studerende på Litteraturvidenskab og Statskundskab har forældre, hvor en eller begges uddannelse er akademisk, gælder det kun for 17,5 % af de erhvervssprogsstuderende, der til gengæld har dobbelt så mange forældre med højst en erhvervsuddannelse, og over dobbelt så mange forældre hvis højeste uddannelse er folkeskolen. Også med hensyn til den højeste indkomst hos forældrene afviger de erhvervssprogsstuderende, idet deres forældre generelt tjener mindre (dog er forskelle her mindre markante, hvilket kan henføres til forskelle i fordelinger af uddannelseskapital og økonomisk kapital). Nederst i tabel 7.1 er forældrenes højeste beskæftigelse beskrevet, hvor den forælder med højest DISCO er repræsenteret. Betydeligt flere af de litteraturvidenskabs- og statskundskabsstuderendes forældre har arbejde på højt niveau, mens betydelig flere har arbejde på mellemniveau for de erhvervssprogsstuderendes forældres vedkommende. Her har også flere forældre kontorarbejde, mens der er flest forældre med ledelsesarbejde blandt de statskundskabsstuderende.

Tabellen viser at forældrene generelt klumper sig sammen omkring de tre øverste hovedgrupper, og dette understreger endnu engang behovet for at arbejde mere detaljeret med forældrenes beskæftigelse, end en hovedgruppeklassificering som den her anvendte, giver mulighed for. Betragter vi således forældrenes beskæftigelse hver for sig ud fra den mere differentierede socialgruppeinddeling der blev præsenteret i kapitel 4 (se 8.2.19 og 8.2.20 i appendiks), fremgår det at en fjerdedel af mødrene til litteraturvidenskabs- og statskundskabsstuderende underviser - dobbelt så mange som blandt mødrene til de erhvervssprogstuderende. Her er til gengæld ca. 40 % af mødrene beskæftiget indenfor salg, service og kontor, mens det gælder ca. 25 % for de litteraturvidenskabs- og statskundskabsstuderendes mødre. Sættes de erhvervssprogsstuderendes fædre i forhold til fædrene på de to andre uddannelser, ses det at der er halvt så mange læger, halvt så mange beskæftiget indenfor højt kvalificerede samfunds-/humanistiske områder, halvt så mange indenfor undervisning, og dobbelt så mange er beskæftiget med kontor-, salgs- og servicearbejde og med manuelt lavt kvalificeret arbejde.

De erhvervssprogsstuderendes forældre afviger således fra de to andre uddannelsers forældre. Hvis vi kigger på forskellene i forældrenes beskæftigelse blandt de statskundskabs- og litteraturvidenskabsstuderende, fremgår det at mødrene er lidt overrepræsenteret i kategorien "undervisning højere læreanstalter" for Litteraturvidenskabs vedkommende, og overrepræsenteret i "konsulentarbejde" og "teknikerarbejde" for Statskundskabs vedkommende. Fædrene er overrepræsenteret i kategorierne "lovgivningsarbejde/ledelse i off.adm. og organisationer", "virksomhedsledelse med ti eller flere beskæftigede" og "juridisk arbejde" for Statskundskabs vedkommende, mens det gælder "undervisning gymnasium, mv." for Litteraturvidenskabs vedkommende.

Tabel 7.2 bevæger sig fra registerdata-niveauet ned til de enkelte studerende i de mikrosociologiske analyser. Her er de interviewede studerende fra hver af de tre uddannelser listet på pseudonym og alder. Som det fremgår af

**Tabel 7.2: De interviewede studerende og deres sociale oprindelse**

| **Erhvervssprog** | **Forældrenes beskæftigelse** |
|---|---|
| Bolette, 28 år<br>Ditte, 23 år<br>Dorte, 20 år<br>Lene, 25 år<br>Marianne, 22 år<br>Mette, 22 år<br>Salik, 23 år<br>Susanne, 24 år<br>Thomas, 25 år | Leder i bank, arbejde i pensionskasse, flere i bankarbejde, rengøring, førtidspensionist, catering, kosmetolog, militæret, lærere, forsikringsbranchen, topleder i privat virksomhed, flere i sportsbranchen, tøjbranchen, kurator. |
| **Statskundskab** | **Forældrenes beskæftigelse** |
| Line, 26 år<br>Mathias, 21 år<br>Mathilde, 22 år<br>Jakob, 23 år<br>Marie, 26 år<br>Martin, 24 år<br>Trine, 25 år<br>Rikke, 23 år<br>Naja, 26 år<br>Kasper, 23 år | Arbejdsmiljø, kontor, bygningskonstruktør, sygeplejerske, skoleleder, topleder i uddannelsessektoren, pædagog, biolog, universitetslektor, ufaglært, redaktør, førtidspensionist, journalist, økonom, fysioterapeut, lærere, ingeniør, konsulent, landbrug. |
| **Litteraturvidenskab** | **Forældrenes beskæftigelse** |
| Kristian, 24 år<br>Julie, 22 år<br>Maria, 24 år<br>Anne Sofie, 25 år<br>Nadja, 24 år<br>Nanna, 25 år<br>Mie, 21 år<br>Nikolaj, 23 år | Ingeniør, psykiater, sygeplejerske, psykolog, kunster, læge, sælger, pædagog, IT-firma, forskningsbibliotekar, lærer, gymnasielærer, socialrådgiver, topleder i privat firma, konsulent. |

tabellen er der interviewet mellem 8-10 studerende på hver uddannelse, og for at få et indtryk af de interviewede studerendes konkrete sociale oprindelse, er deres forældres beskæftigelse i anden kolonne opremset i tilfældig orden (af anonymitetshensyn). Forældrenes beskæftigelse korresponderer meget godt med det overordnede statistiske billede af forældrenes beskæftigelse på de tre forskellige uddannelser.

## 7.2 Familien og uddannelsesvalget

Dette første analyseafsnit i kapitlet om de studerendes kulturelle praksis på de tre uddannelser, vil fokusere på de studerendes *opfattelse* af den sociale oprindelses betydning for uddannelsesvalget, nærmere bestemt på deres beskrivelser af hvilken betydning de mener hjemmet har haft i forhold til deres uddannelsesvalg.[61] For at forstå baggrunden for de studerendes strategier og praktikker er det væsentligt ikke kun at vide noget faktuelt om deres sociale oprindelse, men også at vide noget om hvordan de selv opfatter deres sociale oprindelses betydning for uddannelsesvalget. Afsnittet søger derfor at koble et mikroperspektiv til den tidligere makrosociologiske behandling af social klasse, ved at fokusere på de studerendes egne sociale klassificeringer i forhold til hjemmets betydning. Afsnittet udgør en del af baggrundstæppet i forhold til konstruktionen og forståelsen af den kulturelle praksis, idet en kulturel praksis for eksempel kan knytte an til en livsbane der er kendetegnet ved forskellige former for familiemæssig involvering i uddannelsesvalget.

I forhold til unges uddannelsesvalg, har meget forskning fokuseret mere på den unges *egne* uddannelsesovervejelser end på familiens uddannelsesstrategier.[62] Der er imidlertid også forskning der peget på at der er god grund til at fokusere på forældrenes strategier for deres børns uddannelsesvalg. Her har enkelte undersøgelser beskæftiget sig specifikt med de videregående uddannelser (enten i form af interviews med forældre eller med den unges oplevelse af forældrenes rolle) (Palme, 1990; Reay et al., 2005; Trondman, 1994). Jeg vil løbende inddrage disse undersøgelser i den følgende analyse af de studerendes fortællinger om deres sociale baggrund.

Det kan her være nyttigt at knytte an til begreberne om social kapital og de strategier som familier kan gøre brug af i uddannelsessammenhænge. Social kapital skal her forstås som de ressourcer individer, familier eller grupper råder over, og som kan fremme deres sociale position:

---

[61] Mit primære fokus har været på den nærmeste familie (de studerende nævner oftest forældre, men også søskende). Det er altså et perspektiv der, i forlængelse af interessen for de studerendes oprindelsesklasse, ikke har fokuseret specifikt på venners indflydelse, eksempelvis. Brooks (2003) mener for eksempel vennekredsen spiller en betydelig rolle og kritiserer nogle undersøgelsers overfokusering på middelklassefamiliens rolle.

[62] Se næste afsnit for en diskussion af de unges uddannelsesovervejelser.

> "Social capital is the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition - or, in other words, to membership in a group - which provides each of its members with the backing of the collectivity-owned capital, a 'credential' which entitle them to credit, in the various senses of the word." (Bourdieu, 2001, p. 51)

Social kapital er dermed en kapitalform der stiller sig lidt anderledes end for eksempel økonomisk og kulturel kapital, idet det ofte vil være mængden af social kapital; af netværk, forbindelser, familierelationer, mv., der bestemmer til hvilken grad de andre kapitalformer anerkendes. Kapital er ikke noget værd med mindre den tilkendes værdi, og her kan social kapital ofte facilitere denne valorisering. Social kapital kan for eksempel gøre kulturel kapital mere eller mindre 'gangbar'; gode uddannelseskarakterer, eksempelvis, øger ikke nødvendigvis adgangsmulighederne til attraktive sociale positioner, for disse *realiseres* kun gennem sociale forbindelser i form af sociale netværk, familie, venner, kolleger, mv. I denne sammenhæng er det interessante, hvilken rolle social kapital spiller i familien og i forhold til den unges uddannelsesvalg, og hvilke strategier der kendetegner familien - såvel de mere implicitte (når den studerendes sociokulturelle baggrund disponerer og forbereder den studerende til uddannelsesvalget), som de mere eksplicitte (når familien er aktivt involveret i uddannelsesvalget).[63]

## Tre typer historier

Når de studerende beretter om hvilken rolle deres forældre har spillet i forhold til deres valg af videregående uddannelse, kan man overordnet identificere tre forskellige historier: de der ikke mener deres forældre har spillet nogen rolle overhovedet, de der fortæller om en opvækst der mere implicit har *forberedt* uddannelsesvalget, og de der mener at deres forældre har haft en mere eksplicit rolle i forhold til uddannelsesvalget. Jeg vil opdele analysen i forhold til disse tre typer af historier, og mod afsnittets slutning komme ind på om der er forskelle i mødrenes og fædrenes rolle i forhold til uddannelsesvalget.

Den første type af historie gælder dem der ikke har oplevet at deres forældre har haft nogen indflydelse på uddannelsesvalget, og her er langt de fleste studerende fra Erhvervssprog. Da jeg spurgte de erhvervssprogsstuderen-

[63] Se her Broady (1990, p. 128ff) og Munk (1999a, p. 84ff) om strategibegrebet som en måde familier kan videreføre deres sociale positioner, gennem omsætning og konvertering af forskellige kapitalformer.

de om forældrenes rolle, svarede de almindeligvis at en gymnasial- eller handelsskoleuddannelse nok lå i kortene, men forældrene blev ikke fremhævet som nogle med en fremtrædende plads i det videre uddannelsesvalg. Som Lene svarer:

> "JPT: Havde dine forældre nogen rolle i forhold til uddannelsesvalg og gymnasiet?
>
> I: Nej.
>
> JPT: Heller ikke handelshøjskole?
>
> I: Overhovedet ikke."

Det kortfattede svar er symptomatisk for de erhvervssprogsstuderende. Halvdelen af de interviewede studerende svarer at forældrene ikke, eller "overhovedet ikke" har spillet en rolle, mens en studerende starter med at sige "tværtimod", og forklare at hun ikke engang havde fortalt forældrene at hun havde søgt ind på CBS. To andre studerende har snakket med deres forældre om det, men de fortæller at det mere har været som en form for orientering om hvad de selv havde besluttet de gerne ville.

Mens alle erhvervssprogsstuderende på nær en enkelt således ikke ser forældrene som fremtrædende i valgprocessen, gælder det kun for enkelte litteraturvidenskabs- og statskundskabsstuderende (og her det typisk dem med de kortest uddannede forældre). Nikolaj fra Litteraturvidenskab er kommet til den konklusion at interessen må være "kommet af sig selv", som han siger; han fortæller at han "ikke kommer fra noget akademisk hjem på nogen måde". Familien har i det hele taget ingen indflydelse haft på hans uddannelsesvalg, og det var heller ikke fordi han på nogen måde blev inspireret i folkeskolen. Heller ikke Maria fra Litteraturvidenskab har diskuteret sit uddannelsesvalg med sine forældre. Hun har altid læst meget, hun lærte selv at læse, og fik læst meget af sin mormor. Med hensyn til uddannelsesvalget, er det mere kæresten (som er uddannet inden for de kunstneriske fag) der har "hjulpet det rigtig godt på vej", som hun selv formulerer det.

Line fra Statskundskab er vokset op med to ufaglærte forældre i et udkantsområde i Danmark. Hun svarer på spørgsmålet, om hun diskuterede sit uddannelsesvalg med sine forældre:

> "Nej. Det har jeg faktisk aldrig. Jeg er bare kommet hjem og fortalt dem: "Nu starter jeg på gymnasiet efter sommeren". "Fint nok". "Nu rejser jeg til København og starter på universitetet". "Fint nok"."

For Line er det mere storesøsteren der har været en inspiration i forhold til uddannelsesvalget:

> "Altså det er nok i virkeligheden primært på grund af min storesøster. Jeg har en storesøster der er syv år ældre end mig. Som startede på handelsskolen og så droppede ud og siden startede på hf og var vildt glad for det…og så var det sådan lidt, nå, okay, der gik min søster, det var hun glad for. Min søster er klog, jeg er klog, jeg skal det samme som hende."

Den måde de studerende beskriver forældrene i denne type historier, peger ikke på at social kapital og mere aktivt involverede uddannelsesstrategier har været mobiliseret i forhold til de studerendes uddannelsesvalg. Dette skal ses i sammenhæng med at de studerende der fortæller denne type historie - hvoraf langt de fleste er erhvervssprogsstuderende og kun enkelte er fra de øvrige uddannelser - er kendetegnet ved at have forældre der er kortere uddannet end de øvrige studerende. Det ville være forkert at sige at dette er udtryk for at disse familier ikke kan gøre brug af social kapital eller at de ikke har nogen reproduktionsstrategier, men i forhold til perspektivet her, som er de studerendes fortællinger om hjemmets rolle i uddannelsesvalget, træder de ikke frem i form af en enten aktiv eller mere indirekte involvering.

Dette ligger på linje med Trondmans undersøgelser af seksten "klasserejsende" arbejderbørns vej til videregående uddannelser, hvor han beskriver hvordan alle de klasserejsende har haft oplevelsen af at valget af en videregående uddannelse har været deres eget ensomme projekt – "varken påbackad eller hindrad" som en informant udtrykker det, og som Trondman fremhæver at alle de øvrige ville kunne erklære sig enige i (Trondman, 1994, p. 183ff). De studerende der ovenfor fortæller at de hverken er blevet bakket op eller bremset af forældrene (og hvor uddannelsesvalget har været en meddelelsessag der derpå er blevet taget til efterretning af forældrene), kommer alle fra hjem hvor forældrene i højere grad er beskæftiget med manuelt arbejde (det vil sige de er arbejdere i mere traditionel forstand) eller er kortere uddannet end de øvrige studerendes forældre.

Dette kan ses som udtryk for at forældrene ikke er fortrolige med det videregående uddannelsessystem: på linje med Trondmans undersøgelse, påpeger Reay, David & Ball (2005, p. 63), i en stor undersøgelse af unges valg af videregående uddannelser, at i modsætning til den intense, direkte involvering fra middelklasseforældre, er det primært studerende fra arbejderklassefamilier som føler at deres forældre ikke er kompetente i forhold til valgprocessen. Det er givetvis en pointe at forældrene her ikke er fortrolige med det videre-

gående uddannelsessystem, men det kan også ses som et udtryk for at de sociale oprindelsesklasser som denne type historie omfatter, ikke aktivt søger at konvertere social kapital til uddannelseskapital gennem intensiv involvering. Det gør de ikke af den grund at det konkrete valg af videregående uddannelse i disse familier ikke opfattes som værende strategisk vigtigt, undtagen i meget formidlet forstand, hvor det væsentlige ved uddannelsesvalget måske er at det mere generelt går datteren eller sønnen 'godt'. Dette fremgår dog ikke af empirien og forbliver derfor på et hypotetisk plan. Men det kan hænge sammen med forskellige måder at italesætte og valorisere uddannelsesvalget på indenfor forskellige klasser: uddannelse og uddannelsesvalget er en mere integreret del af de sociale relationer i de højtuddannede familier, for hvem uddannelse er en helt central reproduktionsmekanisme. Uddannelsen ses som havende en mere instrumentel funktion i kortuddannede familier der derfor ikke orienterer sig socialt omkring uddannelse og uddannelsesvalg på samme måde.

Hvor alle på nær én på Erhvervssprog svarer at deres forældre ikke har spillet en rolle i uddannelsesvalget, er det præcis den modsatte situation for de litteraturvidenskabs- og statskundskabsstuderende. Her er Nikolaj, Maria og Line som er citeret ovenfor, nemlig undtagelserne i et mønster hvor forældrene spiller en fremtrædende rolle i de studerendes uddannelsesvalg. Dette handler den anden og tredje type historie om.

I forhold til den anden type historie, hvor forældrene har en mere implicit rolle i uddannelsesvalget, finder vi således ikke nogen erhvervssprogsstuderende. Men fra Litteraturvidenskab fortæller Julie at hun på den ene side ikke har diskuteret studievalget særlig meget med sine forældre, men at der på den anden side nok er en række ting der har haft indflydelse mere indirekte derhjemme:

> "JPT: Er der blevet læst mange bøger i din familie?
>
> I: Ja, rigtig, rigtig mange. Vi har virkelig mange bøger derhjemme. Og de bliver læst rigtig meget. Min mor er sådan en hurtiglæser. Hun læser bare sindssygt hurtig.
>
> JPT: Så har I også diskuteret litteratur?
>
> I: Rigtig meget ja. [… ] Sådan alle kulturelle emner. […] så jeg har altid interesseret mig for kultur og teateret og biografen og bøger. Og mange af de ting jeg ved, ved jeg derfra.
>
> JPT: De er storforbrugere?

I: Helt sikkert. Altså, på sådan en helt vild måde. Hvor jeg tror andre mennesker, måske har tilkæmpet sig det mere. Selvfølgelig har jeg også fundet nogle nicher, hvor jeg har tilkæmpet mig viden, men der er rigtig meget af det basisviden, jeg har, det kommer derfra. […]"

De fleste litteraturvidenskabsstuderende fortæller som Julie at bøger har fyldt meget i barndomshjemmet, men inspirationen kan også komme fra kulturferier med forældrene. Som Kristian der læste Italiensk inden han skiftede til Litteraturvidenskab, fortæller:

"JPT: Hvor kom den der interesse for i udgangspunktet at ville læse italiensk?

I: Ferier

JPT: Ferier?

I: I Italien og sådan det meste af min barndom der har vi været mange gange på ferie nede i Italien, mest Norditalien nede omkring Gardasøen og min far synes at man skal have så meget ud af sådan nogle ture, så vi var også for eksempel i operaen og så videre og det fangede mig. Specielt en enkelt gang i Verona, hvor det var i den åbne arena, gammel romersk arena, hvor de stadigvæk har opera, og sidde der under aftenhimlen med romersk lys og det hele, det var simpelthen den romantiske drøm, der blev indledt der […]"

Blandt de statskundskabsstuderende handler den tilsvarende historie om at komme fra en akademisk familie, hvor der er blevet diskuterer meget politik og læst mange bøger. Eksempelvis har Trine ikke diskuteret sit konkrete uddannelsesvalg så meget med sine forældre, men hun tror meget det stammer fra en kombination af en højskolearv ("jeg skulle også på højskole, for det har mine forældre også været") og så hjemmet, som hun videre fortæller:

"Altså mine forældre har altid læst meget avis, især min mor, meget oplyst, og set meget TV-avisen, og også prøvet at få mig til at læse bøger og sådan […]"

Trine er et eksempel på en studerende fra en familie med en ganske almen socialiseringsform, hvor den sociale kapital i hjemmet faciliterer og understøtter den kulturelle kapital som de studerende vokser op med. Strategien ligger så at sige her i selve socialiseringen, ikke nødvendigvis aktivt målrettet bestemte uddannelser, men ikke desto mindre som en forberedelse og kvalificering til et uddannelsesvalg som ligger i forlængelse af hjemmets sociale positioner og dispositioner.

Den tredje type historie, hvor forældrene har spillet en mere direkte rolle i uddannelsesvalget, illustrerer hvordan social kapital og strategier mere aktivt

bruges i valgprocessen. Lise fra Litteraturvidenskab fortæller at hun snakkede en del med forældrene om uddannelsesvalget: "Det kan man vist roligt sige!", er hendes svar på spørgsmålet om hun er blevet stimuleret hjemmefra, og om man læste mange bøger i hjemmet. Også Nadja fra Litteraturvidenskab beskriver såvel betydningen af den kulturelle kapital i hjemmet, som den mere direkte sociale involvering fra forældrene. Om hendes skrivelyst siger hun:

> "I: Jamen jeg kan jo forklare det ud fra alle mulige sådan psykologiske aspekter […] Men jeg tror bare at jeg har været meget heldig at jeg har begge mine forældre som altid begge to har læst utrolig meget og bare, fra meget tidligt har givet mig bøger i hånden og sådan, fortalt mig om det […]"

"Som alle sure teenagere", som Nadja formulerer det, begyndt hun at skrive fra hun var 12-13 år:

> "JP: Var det sådan noget de [forældrene, JPT] aktivt understøttede du gjorde, eller?
>
> I: Ja, helt klart. Det har de begge to. Altså, de vil begge to selvfølgelig gerne have at jeg fik mig en ordentlig uddannelse også. Men de har altid sagt at jeg skulle gøre det [skrive, JPT]. De har altid støttet mine valg eller sådan. De ambitioner jeg har haft, og selvfølgelig med min far er det også…altså min far er som sagt billedkunstner, og det gør selvfølgelig han måske er lidt mere påpasselig med hvad jeg foretager mig, fordi han selv kender mekanismerne og hvordan det fungerer, og det ikke på nogen måder er sådan specielt rosenrødt eller sådan, hvis det er den forestilling man har i hvert fald. Så jeg har da taget nogle voldsomme diskussioner med ham ind imellem. Ikke fordi han ikke vil have jeg gør det, men fordi han vil have jeg skal være bevidst om hvad jeg gør."

Dette eksempel på hvordan man i hjemmet er fuldstændig fortrolig med uddannelsesvalget, og dermed intensivt kan forberede døtrene eller sønnerne, finder vi også særligt blandt de statskundskabsstuderende. Her fortæller Martin om både forældrenes implicitte og eksplicitte indflydelse:

> "Jeg tror, at jeg diskuterede det en del sådan mest nok med familie. Mine forældre har været meget engagerede i min uddannelse på alle fronter, og de har været meget hjælpsomme […] sådan støtte eller hjælp med at orientere sig. Min far havde fået nogle brochurer fra universiteterne derovre [far bor i udlandet, JPT] og kigget lidt på, hvordan universitetssystemet fungerer derovre. […] De hjalp mig med, hvordan det fungerede her og altså undervejs i gymnasiet gik jeg til alle mulige informationsmøder. Jeg kan huske min mor for eksempel arrangerede et møde for mig med studievejlederen på den virksomhed, hvor hun underviste på det tidspunkt. Og hun sagde faktisk at Statskundskab ville være noget for mig […] altså jeg tror ret hurtigt at jeg be-

> gyndte at læse artikler i The Economist. Det er også utrolig meget påvirkning fra ens forældre, og sådan noget med at se nyheder...både deres interesser, og også det der med at have været eksponeret for omverdenen […] Det med, at min mor havde flere sprog og en lyst til at rejse og interesse i andre kulturer. […] og jeg tror også min far som økonom, altså, jeg kunne godt synes at det var utrolig spændende at høre ham, hvad handlede den kolde krig om, så mens vi var ude og campere, så kom der en lang historie dér...og sådan nogle ting, det synes jeg var utroligt spændende, ikke."

For nogle statskundskabsstuderendes vedkommende, har forældre eller søskende direkte foreslået at de skulle læse Statskundskab. Kasper kommer ud af en familie af undervisere, og for ham var valget af Statskundskab mere en reaktion mod det oplagte valg af "en eller anden cand.mag. uddannelse" – for selvom han interesserede sig for historie synes han historieuddannelsen var for snæver og fortæller videre: "Jeg tror min søster ringede mig op en dag og sagde at hun havde snakket med nogen som havde læst Statskundskab. Og om det ikke også var noget for mig". Mathilde fra Statskundskab udtrykker det med en vis ironi således:

> "JPT: Havde du snakket om det der uddannelsesvalg med dine forældre eller dine venner fra gymnasiet eller andre steder. Var det noget i snakkede om?
>
> I: Min far havde sagt Statskundskab fra day one. Og han lever efter devisen "i øvrigt mener jeg at Khartago bør ødelægges", at bare man gentager sætningen længe nok, så bliver det virkeligt. Og jeg har hele tiden sagt: "Nej, Statskundskab, nej", hvilket skulle være i opposition til min far ikke, og så det blev Statskundskab alligevel. Far vandt."

I de tilfælde hvor forældrene har haft direkte indflydelse på de studerendes uddannelsesvalg, er der tale om opvækstfortællinger i familier hvor den sociale og kulturelle kapital udgør den mere implicitte baggrund for den studerendes valgproces, men hvor kapitalerne også aktiveres eksplicit strategisk i forhold til konkrete uddannelsesvalg. Jakob er et andet eksempel. Han siger selv han er meget præget af sin mor, og at han og hans søster og mor har en "meget ens tankegang". Søsteren er en af dem der har betydet allermest for uddannelsesvalget:

> "Men min søster kom til mig og sagde: "Dig Jakob, du skal læse statskundskab". Det sagde hun i 8 klasse.[…] Ja, det var lidt skræmmende. Der er jo nok meget sådan en, hvis jeg ser på mine søskendes job, ja, nu er min mor så blevet lidt ældre, men også hende, så er der nok sådan en embedsmandsidentitet."

Kun for en enkelt erhvervssprogsstuderende, Susanne, har forældrene, der også skiller sig ud fra de andre erhvervssprogsstuderende ved at være akademikere, haft en fremtrædende plads i uddannelsesvalget:

> ”I: Det var faktisk…jeg havde RUC som præferencen, det var en af mine første ønsker, men det var sådan… for jeg vidste faktisk ikke særligt meget om noget som helst. Det var min mor der var skyld i, hun hev mig rundt til de forskellige og handelshøjskolen havde jeg dårligt nok hørt om og jeg ville ikke ud på sådan noget besøgsdag. Men jeg var så glad for den dag jeg var ovre på Solbjerg Plads og høre om alle de uddannelser og så tænkte jeg: Ej, det er lige mig. Så jeg fik lige, jeg blev skubbet lidt kan man sige.[…]
>
> JPT: Så det var sådan, i forhold til inspiration til at vælge det her, der var det faktisk primært måske din mor der i virkeligheden var med?
>
> I: Ja det var hende der skubbede mig ud i det her. […] Altså i mit tilfælde der var det egentligt rimeligt lige til, fordi at det var familieforhold, altså familiemæssig baggrund, hvis jeg ikke gik i gang med noget akademisk, så, jeg vil ikke sige at mine forældre ville blive skuffede, men de ville…altså du kan også se bare i det at min mor hun skubber mig ud i at søge alt muligt, jamen så er der altså en forventning, der er altså lidt forventningspres i baglandet som gør at det er derfor at jeg traf det. På en eller anden måde er det vel ok, men heldigt for mig har så været at jeg har været ekstremt glad for det, ikke [I griner, JPT].”

Susanne understreger dog at hendes forældre på ingen måde har ”presset” hende til at skulle starte på uddannelsen, men at de ligesom mere har skubbet bagpå. At det er væsentligt for Susanne at understrege at hun ikke er blevet presset til noget, viser også til et interessant forhold i den tredje type historie: de studerende fra de mest ressourcestærke hjem er også dem der er blevet mest intensivt 'vejledt' omkring uddannelsesvalget. En undersøgelse af Reay & Ball (1998) om arbejder- og middelklasseforældres rolle i deres børns valg af ”secondary education” understøtter og uddyber dette. De skriver at børn af middelklasseforældre oftere bliver ”guidet” til at acceptere det ”bedste” valg, mens mange arbejderklassefamilier lader det være op til barnets egen dømmekraft. Ifølge Reay & Ball peger deres undersøgelse på det paradoksale forhold at arbejderklassebørn har meget større indflydelse på deres uddannelsesvalg end hvad tidligere forståelser af den autoritære arbejderklassefamilie lod antyde, og at den demokratiske beslutningstagning i middelklassefamilier ofte

er et slør der dækker over en udstrakt forældrekontrol (Reay & Ball, 1998, p. 443). [64]

Set i dette lys er det interessant at de statskundskabs- og litteraturvidenskabsstuderende lægger vægt på påvirkningen fra hjemmet; de veluddannede forældre fremstår her som målrettede vejledere mod det 'rigtige' studievalg. Derimod er forældrenes rolle i uddannelsesvalget næsten fraværende for de erhvervssprogsstuderendes vedkommende.[65] På den ene side kan dette ses som et tegn på en vis social mobilitet, når de erhvervssprogsstuderende med kortere uddannede forældre oplever sig mindre bundet af deres sociale oprindelse, mens uddannelsesvalgene for de statskundskabs- og litteraturvidenskabsstuderende i højere grad udtrykker familiemæssige reproduktionsstrategier. På den anden side er spørgsmålet, hvorvidt dette paralleliserer Reay & Balls argument om at arbejderklassebørnene i virkeligheden har større indflydelse på uddannelsesvalget end middelklassebørnene. I stedet for at forstå dynamikkerne som grader af kontrol, er det måske mere adækvat at tænke familiedynamikkerne som udtryk for forskellige strategier og som udtryk for forskellige funktioner (og mængder) af social kapital. På den måde er det, som tidligere nævnt, mere nærliggende at tolke de erhvervssprogsstuderendes tilsyneladende større agens i forhold til studievalget (sammenlignet med de øvrige studerende der så at sige følger den statistiske 'normalbiografi') som udtryk for en anden familiemæssig praksis og for en strategi som lægger mere vægt på målet: at den unge får et 'godt arbejde'. Her er handelshøjskoleuddannelsen som også i højere grad for disse familier er blevet en mulighed med uddannelsesekspansionen, mere blot et middel til at nå dette mål.

---

[64] De forstår uddannelsesvalgene gennem Bernsteins (1977) opdeling i 'positional'-orienterede familietyper (positionelle familier, med traditionsbårne normer og hierarkier, hvor barnet har en stærk fornemmelse af social identitet) og 'personal'-orienterede familietyper (person-centrerede familier hvor talens magt gælder, hvor barnet er autonomt, men uden sikkerhed for en stærk identitet) (se afsnit 7.4 for en uddybende fremstilling). Ifølge Reay & Ball (1998) er det interessant nok tilfældet at det i positionelle arbejderklassefamilier er barnet der er uddannelseseksperten, og i positionelle middelklassefamilier er det forældrene. Derfor er uddannelsesvalget ifølge Reay & Ball paradoksalt nok, og modsat hvad man måske ellers skulle tro, præget af en mere egalitær interaktion i arbejderklassefamilierne. Samtidig gælder det for 'personal' middelklassefamilier at uddannelsesvalget og 'forhandlingen' kun er tilsyneladende, og dækker over en stram familiær målrettet 'guidance' og kontrol (jævnfør Bernstein: begge familietyper udtrykker magtrelationer).

[65] Der skal her tages det forbehold at hverken min eller Reay & Balls undersøgelse kan sammenligne med forældrestrategier for de arbejderklassebørn der *ikke* får en uddannelse. Det vides således ikke om de er anderledes end de her refererede.

## Mødrenes rolle

Et aspekt af de studerendes fortællinger jeg ikke har berørt, er mødrenes fremtrædende rolle. Når de studerende fortæller om de forældre der har haft indflydelse på studievalget, fremhæves fædrene enkelte steder, men i de fleste tilfælde er det mødrene (for eksempel beskriver Jakob fra Statskundskab hvordan han er meget præget af sin mor, Susanne fra Erhvervssprog fortæller hvor aktiv hendes mor var i forhold til hendes uddannelsesvalg, og Anne Sofie fra Litteraturvidenskab siger at hendes mor altid har fulgt hendes uddannelsesforløb tæt). Til sammenligning skriver Reay, David & Ball (2005, p. 73) om de kønnede forskelle i både middel- og arbejderklasseforældrenes involvering, at den generelle tendens er at fædrene er mindre involveret end mødrene. Trondman peger også i sin undersøgelse på at alle klasserejsende har haft en bedre relation til deres mor end deres far, og hvis forældrene har støttet har det primært været mødrene (Trondman, 1994, p. 171). Måske tillægger Trondman her mødrenes rolle i arbejderklassefamilier for megen betydning, fordi han kun har interviewet arbejderklassebørn; mine interviews med middelklassebørn peger, i forlængelse af Reay, David & Ball (2005), på at mødrenes fremtrædende rolle ikke er noget særligt for arbejderklassen, men kan genfindes på tværs af socialklasser. Det begrænsede materiale i denne afhandling understreger dog at der er tale om forskelle af tentativ karakter, men forskelle der ikke desto mindre er tilstrækkelig interessante til at pege på behovet for mere målrettede undersøgelser af familiestrategier i forhold til unges valg af videregående uddannelse. Specielt forholdet mellem mødrenes og fædrenes rolle i den unges uddannelsesvalg set i sammenhæng med deres sociale klasse, kunne være interessant at undersøge mere systematisk.

At den sociale familiære omsorg for uddannelsesvalget på denne måde er kønnet, kan måske forklares med de sociale relationer i familien, og med at uddannelse i dag i relativt højere grad end tidligere er blevet et fokuspunkt i hjemmet. Hvor reproduktionen før var traditionsbåren, så er den koblet til flere eksplicitte familiestrategier i dag, som både kan henføres til nye senmoderne måder at italesætte uddannelsesvalg på (se næste afsnit) og til uddannelsesinflationen: sociale klasser der tidligere automatisk havde privilegeret adgang til de højere uddannelser, er nu nødt til at anlægge flere eksplicitte familiestrategier – strategier der måske er knyttet til kønnede sociale kompetencer i familien.

## Opsummering og diskussion

I dette afsnit har jeg primært fokuseret på de studerendes fortællinger om familiens rolle i uddannelsesvalget, og herigennem identificeret tre typer af historier. Den første type historie, hvor forældrene ikke opfattes som afgørende for uddannelsesvalget, findes primært blandt erhvervssprogsstuderende, som også er dem der har de kortest uddannede forældre. I forhold til de to andre uddannelser er det interessant at der her kun er én erhvervssprogsstuderende der fortæller at forældrene (som skiller sig ud ved at have en væsentlig højere uddannelse end de øvrige forældre) har haft indflydelse på uddannelsesvalget.

De to andre typer historier optræder på de to andre uddannelser: seks ud af de otte interviewede litteraturvidenskabsstuderende nævner forældrene som en klar indflydelse og inspiration i forhold til uddannelsesvalget, og de nævner hvordan den kulturelle påvirkning hjemmefra har været fremtrædende i deres overvejelser omkring uddannelsesvalg. Familien har aktivt understøttet den enkelte studerendes udvikling gennem kulturelle og litterære aktiviteter i hjemmet, såvel som udenfor hjemmet gennem kulturferier og lignende. Opvæksten i hjemmet er således for de litteraturvidenskabsstuderendes vedkommende præget af betydelige mængder af (primært kunstnerisk/litterær) kulturel kapital. Også for de statskundskabsstuderende ses forældrene som en væsentlig indflydelse i forhold til uddannelsesinteresse og uddannelsesvalg. Otte ud af ti studerende angiver forældrene (og for to studerendes vedkommende også deres søskende) som nogle med en betydelig indflydelse. I beskrivelserne drejer det sig typisk om at komme fra et samfundsinteresseret hjem, hvor samfundsforhold altid er blevet diskuteret meget, og hvor der er blevet læst meget avis og mange bøger. Uddannelsesvalget bliver for mange beskrevet som et selvfølgeligt valg, noget der altid har ligget i kortene.

De statskundskabs- og litteraturvidenskabsstuderendes forældre er højtuddannede, kendetegnet ved at færdes hjemmevant i uddannelsessystemet, og de skaber, som i den anden type historie, et miljø som giver den kulturelle bagage der forbereder de studerende til den praktiske mestring af den kulturelle praksis på studierne. En familiebaggrund der endvidere, som i den tredje type historie, aktivt understøtter børnene i valget af videregående uddannelse. Forskellen er således ikke bare i mængder af kulturel kapital, forskellen ligger også i at den kulturelle kapital bringes i spil på forskellig vis gennem familiens sociale kapital, der træder stærkest frem i den tredje type historie.

De tre typer af historier knytter til bestemte uddannelser, og de er også klassespecifikke: de studerende der har de kortest uddannede forældre, oplever at forældrene har spillet den mindste rolle i uddannelsesvalget, mens det omvendte er tilfældet for de studerende hvis forældre er højtuddannede. Set i

dette perspektiv anlægger familierne forskellige uddannelsesstrategier, afhængig af mængden og karakteren af den kulturelle kapital de besidder, og gennem mobiliseringen af social kapital bringer de disse kulturelle ressourcer i spil på forskellig vis – eksempelvis i familiernes mere eller mindre eksplicitte uddannelsesstrategier.

At de kortest uddannede hjem tilsyneladende spiller den mindst fremtrædende rolle i de studerendes uddannelsesvalg, skal imidlertid ikke ses som et fravær af interesse, eller som et tegn på at de studerende her er mindre 'bundet' af deres sociale oprindelse, men nærmere som tegn på at disse familier etablerer familieskab på andre måder. De anlægger andre strategier, hvor selve *uddannelsesvalget* og den familiemæssige sociale relation og intimitet der samler sig om overvejelserne omkring dette valg, ikke har samme funktion som i de hjem hvor forældrene er højtuddannede. Her kan de klare uddannelsesstrategier omvendt ses som tegn på uddannelsernes stigende betydning som formidler af positioner i samfundet, og på at de sociale klasser der har uddannelsessystemet som primær reproduktionsdynamo, dermed må skærpe deres kompetencer i forhold til at kunne navigere i uddannelsesfeltet.[66]

Som en del af grundlaget for den studerendes sociale og kulturelle bagage, etablerer hjemmene med deres forskellige strategier og vekslende kulturelle og sociale kapitalformer i sidste ende forskellige udgangspunkter for de studerendes indtræden i det fællesskab der udgør den kulturelle praksis på uddannelserne. Disse relationer til forældrene udgør en baggrundsramme for hvordan de studerende betydningstilskriver og agerer på uddannelserne. Derimod kan de studerendes *egne* uddannelsesovervejelser i højere grad siges at udtrykke mere direkte aspekter af en kulturel praksis, idet de værdier som de studerende knytter til valget af den specifikke uddannelse, i sig selv er en del af den måde uddannelsen tilskrives betydning på. I næste afsnit vil jeg beskæftige mig med de studerendes egne overvejelser om deres uddannelsesvalg.

[66] Ball (2003) følger denne tese videre end jeg kan i denne sammenhæng.

## 7.3 Overvejelser om uddannelsesvalg

I det følgende vil jeg koncentrere mig om de studerendes fortællinger om deres overvejelser omkring valg af videregående uddannelse, og om de tanker om fremtidige jobs der eventuelt knytter sig til disse overvejelser. Hvis man de senere år har fulgt debatten omkring unges valg af højere uddannelse, har man kunne iagttage visse modsætningsfyldtheder: på den ene side har der, som jeg vil komme nærmere ind på, været en tendens til at betragte de unges uddannelsesvalg som præget af en mere generel individualiseringstendens, hvor valget af uddannelse ses som et identitetsprojekt præget af en høj grad af selvrefleksivitet. På den anden side er der i praksis, som jeg har beskrevet i kapitel 5 og i forrige afsnit, en høj grad af forudsigelighed i unges uddannelsesvalg, når man sammenholder det med deres sociale oprindelse.

I dansk uddannelses- og ungdomsforskning har en udbredt forståelsesfigur i forhold til unge generelt og unge studerende specifikt de sidste mange år været forestillingen om det *senmoderne* som et nutidigt subjektivt oplevet vilkår (Drotner, 1991; Illeris et al., 2002; Mortensen, 1998). Det betyder i denne sammenhæng at man forstår unge studerende som *senmoderne* studerende kendetegnet ved at være udpræget selvrefleksive og selvkonfronterende i forhold til deres livsbiografi og dermed også i forhold til deres uddannelsesvalg. Fordi denne forståelsesfigur har været så fremtrædende, vil jeg i afsnittet relatere de studerendes overvejelser til dette perspektiv og sammenholde det med afhandlingens gennemgående forståelse af de studerendes ytringer, handlinger og orienteringer som udtryk for en bestemt kulturel praksis.

Det senmoderne, eller det refleksivt moderne, repræsenterer en form for radikaliseret modernitet kendetegnet ved ikke bare at have brudt med traditioner og faste forhold, men ved at individet nu også bliver konfronteret med sig selv:

> "In reflexive modern society, such pregiven boundaries are undermined and overthrown through the technological, economic, political and cultural processes of radicalized modernization. The end result is that the subject no longer has firm boundaries. There is instead a multiplicity of inclusionary and exclusionary practices, and, according to context, a multiplicity of ways that things are bounded off. The question 'What groups do I belong to?' can no longer be answered collectively according to pre-given social patterns, but must instead be answered individually with reference to changed probabilities and new stereotypes." (Beck et al., 2003, p. 24)

Hvilket socialt fællesskab individet tilhører, kan ikke længere knyttes til sociale strukturer som klasse, men må besvares individuelt. Som Beck spidsformulerer det et andet sted: '"[…] the standard biography becomes a chosen biography, a 'do-it-yourself biography' […]" (Beck, 1994, p. 15). Selvet bliver, med Giddens ord, et refleksivt projekt (Giddens, 1991, p. 32):

> "The reflexivity of modern social life consists in the fact that social practices are constantly examined and reformed in the light of incoming information about those very practices, thus constitutively altering their character." (Giddens, 1990, p. 29)

For Ziehe er denne proces præget af en hidtil uset grad af kulturel frisættelse (fra normer, værdier, traditioner, mv.) på det subjektivt oplevede niveau. Ziehe mener dermed ikke at vi reelt er blevet 'friere', snarere at der er tale om en "[…] udvidelse af det, man forventer, drømmer og længes efter i sit eget liv, også selv om det ikke kan opnås i det virkelige liv." (Ziehe & Stubenrauch, 1984, p. 30). Ziehe understreger dog samtidig at: "Menneskene bliver i stadig højere grad frisat fra objektive forstruktureringer, og i særdeleshed frisat fra traditionens symbolske grundlag […]" (p. 31). Han skriver videre om det nye mulighedsrum:

> "Der findes – og det kan være meget berigende – nye muligheder gennem den frisættelse fra traditionerne, nemlig i det forhold, at identiteten ikke mere erfares som noget, man overtager, og hele livet dermed er lagt fast på den personlige biografis afstukne bane. Identiteten kan nu afprøves, forandres, stiliseres og tages tilbage." (Ziehe & Stubenrauch, 1984, p. 30)

Identiteten er udskiftelig, og subjektet er sat fri, men dermed også tvunget til at skrive sin egen biografi. For Ziehe leder denne subjektivering til ambivalenser og stress i forhold til hvordan subjektet skal begrunde sine valg og beslutninger når alle traditionelle fikspunkter og henvisningsinstanser er borteroderet, ligesom det åbner op for at identitetsdannelsen følgelig kan koloniseres af medier, markedsprocesser, mv. (Ziehe, 1989; Ziehe & Stubenrauch, 1984).

Ziehe har haft stor indflydelse på den måde hvormed spørgsmål om unge og uddannelse er blevet forstået i dansk uddannelsesforskning. Man kan måske tale om en særlig dansk reception af Ziehe, hvor der har været en tendens til at fokusere på unge som spændings- og forandringssøgende der kontinuerligt konstruerer og rekonstruerer deres identitet. Unge som vælger uddannelse efter dens mulighed for at give identitet, og for at være personligt udviklende

(Illeris et al., 2002; Simonsen & Ulriksen, 1998).[67] Simonsen har spidsformuleret det således:

> ”Nutidens unge føler ikke, at de har et sikkert ståsted, der giver dem en fast identitet. De bruger megen energi og tid på at fundere over, hvem de er. Deres konstante søgen efter identitet afspejler sig også i deres valg af uddannelse. De vælger uddannelse efter dens potentialer til at give dem en identitet - snarere end efter dens faglige indhold. Det skaber nye udfordringer for uddannelsesinstitutionerne.” (Simonsen, 2000)

Citatet identificerer den konstante identitetssøgen som det nye subjektive vilkår for unge og som det væsentlige i begrundelsen af uddannelsesvalget, og identificerer dermed også de unge som en tilsyneladende enhedslig kategori. Simonsen formidler her et ungdomsbegreb, hvor hun på den ene side gør opmærksom på ungdomskategorien som en samfundsmæssig konstruktion (se Simonsen, 2003), men på den anden side også indskriver bestemte stereotypificerende træk i *ungdommen,* eksempelvis når det hedder at nutidens unge ”vælger uddannelse efter dens potentialer til at give dem en identitet - snarere end efter dens faglige indhold”.

I det følgende vil jeg diskutere om de senmoderne kendetegn og om ungdommen som generaliseret subjekt, det vil i denne sammenhæng sige som en gruppe med relativt ens begrundelser for uddannelsesvalg, er generelle træk ved de universitetsstuderende i denne afhandling. Finder vi i praksis subjektiveringsprocesser og kulturelle karakteristika der empirisk kan understøtte dette blandt de universitetsstuderende (som også må antages at være den gruppe af unge hvor den kulturelle frisættelse så at sige kommer stærkest til udtryk)? Jeg vil videre sammenholde dette med afhandlingens gennemgående perspektiv på studielivet som en kulturel praksis efter jeg har behandlet de studerendes egne fortællinger om deres uddannelsesovervejelser.

## De studerendes overvejelser om uddannelsesvalg og jobfremtid

De erhvervssprogsstuderende jeg har interviewet beskriver gennemgående deres refleksioner over valg af videregående uddannelse som en kombination

[67] Det er vigtigt at være opmærksom på at fokus er på det subjektivt *oplevede* niveau: langt de fleste der taler ud fra en senmoderne position, understreger at udvidelsen i subjektets mulighedshorisont netop er oplevet; den er ikke blevet medfulgt af en tilsvarende sociokulturel og socioøkonomisk frisættelse (se eksempelvis Simonsen, 1999).

af en interesse for sprog og marketing og konkrete orienteringer i forhold til fremtiden - de studerende giver næsten alle udtryk for eksplicitte overvejelser omkring fremtidige jobs i virksomheder beskæftiget med kommunikation og marketing. Mere specifikt nævner tre studerende interessen for sprog og marketing som betydende for uddannelsesvalget, én nævner inspiration fra hhx, to vægter hensynet til fremtidigt job, og én beskriver det som en afvejning af interesse og jobsigte - lidt "fifty-fifty", som den studerende selv udtrykker det.

I hovedparten af interviewene betones det praktiske og anvendelsesorienterede ved uddannelsen. I de studerendes selvforståelse står uddannelsen i kontrast til "universitetet", som handelshøjskolen ikke opfattes som: således betegner en studerende sig mere som "handelsskoletypen end universitetet", og en anden ser sig mere i en handelsverden end i en forskningsverden: "Universitetet, det er ikke for mig". En tredje, etnisk minoritetsstuderende, Salik, beskriver forskellen således:

> Jeg har altid ønsket mig at arbejde for et firma […] jeg har været meget interesseret i kommunikation og marketing og reklamer og organisationsmetoder, sådan nogle ting har jeg været meget interesseret i. Det var nok det der sagde mig mest synes jeg, men jeg har også kigget på andre fag, for jeg var meget interesseret i filosofi i gymnasiet og psykologi. Der skulle man så have et rimeligt højt snit for at komme ind, men jeg var til åbent hus på KU med filosofi og sådan noget, det var også meget interessant, og det kunne jeg sagtens have valgt. Jeg kunne bare ikke se hvad jeg skulle efter universitetet […] Selvom eleverne der læser det, de prøvede virkeligt at fortælle hvad man kunne gøre, så syntes jeg stadig det var for uklart og abstrakt, og det kan jeg ikke lide. Jeg kan bedre lide at se hvad formålet med en uddannelse er, så har jeg det også bedre med det. Det var nok det faktisk. Jeg føler, at det jeg læser her, det kan jeg bruge til noget."

Salik kalder det en "pragmatisk uddannelse", og sætter det i modsætning til RUC og KU:

> "[…] det er måske en myte man hører hele tiden, at det man læser på Handelshøjskolen, det kan man bruge til noget, og det man læser ovre på RUC, det kan man ikke rigtig bruge til noget. […] RUC og også KU. Det er sådan nogle ting man hører fra venner og fra folk der læser. Handelshøjskolen bliver fremstillet på en meget mere positiv måde. Du kan bruge det til noget og få et godt arbejde og løn, og få en karriere og det hele. Men hvis du læser på Københavns Universitet, så bliver du en eller anden lektor eller et eller andet. Det er det billede man får synes jeg."

At valget lige præcis er faldet på erhvervssprogsuddannelsen, frem for lignende uddannelser fortælles generelt ikke frem som noget der er blevet lagt me-

get vægt på. Mange af de studerende beskriver det mere som et *fravalg* af uddannelser med et usikkert jobsigte. Som Dorte udtrykker det:

> "Altså, jeg valgte ud fra interesse, men klart at det også, det var jo kun et plus at når man læser kommunikation så ved man jo at det er noget som der vil være brug for til evig tid altså, i hvilken som helst virksomhed der bare er af en nogenlunde størrelse, ikke. Det er jo ikke noget som vil blive outsourcet […] jeg har ikke noget andet jeg brændte så meget for at jeg vidste at jeg ville gøre det på trods af jeg vidste at jeg ikke ville kunne få et job bagefter. Altså, jeg kunne ikke forestille mig at tage en uddannelse, altså bruge 3 til 5 år på noget, hvor jeg ikke bagefter ville være sikker på at få et job, hvor jeg ikke også ville kunne tjene penge […] en af mine bedste veninder hun vil jo vildt gerne være designer og det er jo også bare usikkert som langt ind i helvede […] jeg vil sige, jeg kunne aldrig forestille at tage en uddannelse, hvor jeg ikke var sikker på at få et job. Det tager alt for lang tid. Jeg kunne heller aldrig finde på at tage en uddannelse bare for at, altså hvis jeg havde taget Solbjerg [det Erhvervsøkonomiske Fakultet, JPT] så havde det kun været for pengenes skyld tror jeg. Det havde nok ikke været 100 % interesse."

Som Dorte, siger de fleste erhvervssprogsstuderende som udgangspunkt at uddannelsen selvfølgelig skal interessere dem, men de vægter *målet* med at tage en uddannelse højt, det vil sige de betydningssætter at uddannelsen kan bruges til noget, og at der er et klart jobsigte. De interviewede litteraturvidenskabsstuderende beskriver derimod generelt overvejelserne omkring deres uddannelsesvalg som stærkt engagements- og interessedrevet. Halvdelen nævner en tidlig optagethed og interesse for litteratur, for at læse og skrive, og flere beskriver interessen som noget der "altid har været der", som en studerende udtrykker det. De studerende er generelt ret sikre på at det skal være litteraturvidenskabsuddannelsen. For Julie "har det så bare altid ligget i mit hoved", og Nikolaj, der kalder sig "hardcore-litteraturvidenskabsstuderende", var også sikker på at det skulle være Litteraturvidenskab: "det var ikke sådan så meget om hvad det skulle være, det var snarere et spørgsmål om hvornår." Halvdelen af beskrivelserne udtrykker generelt et eksistentielt forhold til faget; som noget de brænder for.

Nadja fattede interesse for at skrive da hun var 12-13 år ("den der Michael Strunge-vrede", som hun forklarer det med), og hun var også sikker på at det senere skulle være Litteraturvidenskab, fordi det kunne fungere som en base for forfatterdrømmene, og det kunne være en god baggrund at kunne falde tilbage på, hvis det ikke slog igennem at blive forfatter:

> "Altså, da jeg besluttede mig for at tage studenterkursus som jo er gymnasialt, eller den er gymnasiet bare på to år, der var det fordi jeg vidste at jeg ville læse Litteraturvidenskab. Altså, jeg har hele tiden vidst at, eller haft med i mine

> overvejelser i hvert fald, at det ikke var noget, det lyder så forkert, men at jeg ikke ville være sikker på at jeg ville færdiggøre min uddannelse, altså, det er sådan at det har været ren interesse for simpelthen at komme ind og læse litteratur og få noget ordentlig viden og sådan noget fagligt funderet viden. Få udvidet mine horisonter i forhold til litteratur."

Hun beskriver senere faget som identitetsskabende, som et livsstilsstudie:

> "JPT: Hvad tænker du når du siger det er et livsstilsstudie, hvad mener du så med livsstil?
>
> I: […] når jeg mener livsstil, så mener jeg at det er meget identitetsskabende at sige man læser Litteraturvidenskab. Altså, så har man allerede, så er man allerede placeret i en bestemt sådan […] en vis gruppering i samfundet, sådan vil jeg sige det, ikke. […] Og de normer der bliver lagt ind over det, eller de forestillinger der bliver lagt henover det. Og det tror jeg…på den måde virker det sådan meget, ja, identitetsskabende og så tror jeg også at det jo er et udtryk for en måde man gerne vil leve på, altså, det kan det godt være, ikke. Altså, når man vælger Litteraturvidenskab, at læse det, så er det jo også noget med at være sådan lidt bohemian, og være sådan fri, og have sådan, være åbensindet overfor verden […] studiet er næsten mere et udtryk for noget de gerne vil være eller, en placering de gerne vil have, ikke, end det er noget de rent faktisk interesserer sig for."

Kontrasten til Erhvervssprog kunne her næsten ikke være større – blandt de litteraturvidenskabsstuderende betydningslægges valget af uddannelsen som et personligt identitetsprojekt, og jobsigtet træder i baggrunden. Nadja er i citatet imidlertid kritisk overfor kun at opfatte faget som en livsstil, idet hun opfatter denne attitude som lidt overfladisk, og Morten, der "nok var endt med at blive evighedsstuderende", hvis han fik lov, mener heller ikke man kan klare sig med bare at opfatte det som en livsstil:

> "Jeg vil sige det er en fordom at folk kun læser, hvad skal man sige som personligt projekt, at det kun handler om at 'jeg kan kun lide litteratur og nu får jeg penge for at læse litteratur, så hvorfor ikke gøre det', fordi det er det simpelthen for hårdt til, der er for meget fokus også på teori og hvad skal man sige, akademiske fagligheder, til at det er særlig givende at gøre det på den måde."

Det 'personlige projekt' er nødt til at blive medfulgt af disciplin og hårdt arbejde; det kræver at man virkelig har valgt faget *til*. Samtidig giver de studerende indirekte udtryk for at det ikke giver valeur blot at opfatte uddannelsen som en livsstil, det fordrer noget mere *eksistentielt* der ligger dybere end det rent identitetsskabende. Det engagementsdrevne uddannelsesvalg medfølges

dog også af tvivl om uddannelsesvalget blandt de studerende - de er sig ganske beviste om den usikre jobfremtid der ligger i deres uddannelsesvalg. Det er en udbredt fortælling på studiet at det er et "brødløst" fag, og for hovedparten af de interviewede er forestillinger om en jobfremtid enten fraværende, diffuse, eller præget af en ambivalens mellem det lystbetonede studievalg og den usikre fremtid, hvor man ikke kan se hvad uddannelsen fører til:

> "Folk er så meget i tvivl tror jeg. Det er det der med at man skal opfinde sig selv. Altså, der er overhovedet ikke noget du kan blive." (Julie)

> "Så overvejede jeg meget, hvad jeg ville. Altså dels, hvor kan jeg få et job, og hvad vil jeg, og det var så det sidste der vandt [I smågriner, JPT]. Fordi når man er færdig med Litteraturvidenskab, skal man enten være meget god til at sælge sig selv eller have sådan et fint diplom man kan trøste sig med, når man går ned og henter sine dagpenge, ikke. Men altså, litteratur interesser mig og har altid gjort det." (Maria)

Mange af de studerende har den "store utopiske forfatter-drøm", som en studerende siger, ligesom det at anmelde eller forske også nævnes som eftertragtede positioner. Det er dog kun et fåtal der kan realisere disse drømme: "resten skal ud og sidde i alle mulige mærkværdige stillinger", som Nikolaj formulerer det. Mie beskriver det som et lidt verdensfjernt studie:

> "Det er jo ikke erhvervsrettet, så jeg har ikke nogen bestemt ide om hvad jeg skal bruge det til [...] Jeg tror ikke der er særlige mange der er ret målrettede, det er meget søgende mennesker som føler sig frem og skal finde sig selv."

De studerende lader sig dog ikke afskrække af historierne om det brødløse fag. Flere er sig bevidst at det kræver stor opfindsomhed i forhold til at vinkle uddannelsen rigtigt, og stor udfarenhed i jobansøgningerne og det senere arbejdsliv. "Det er det der med at man skal opfinde sig selv", som Julie udtrykker det ovenfor. De studerende ved at formelle kvalifikationer ikke er nok - engagementet og personligheden, det originale og karismatiske, har her en meget mere fremtrædende plads end på de andre uddannelser.

De interviewede statskundskabsstuderende beskriver deres uddannelsesinteresse som en der er funderet i at have samfundsinteresserede forældre (som næsten alle studerende nævner), kombineret med en interesse de udviklede i løbet af skole- og gymnasietiden (ofte fra samfundsfag). De fleste studerende betegner uddannelsesvalget som velreflekteret. Halvdelen af de interviewede beskriver at mens de var sikre på at de skulle læse på universitetet, var statskundskabsuddannelsen ikke givet fra starten, men blev valgt til fordi det er en bred og velrenommeret uddannelse – her får de studerende "lidt af

det hele", som én formulerer det. Flere betegner uddannelsesvalget som en pragmatisk afvejning af lyst, interesse og hvad der er fornuftigt. Kasper beskriver det på denne måde:

> "Det var noget vi gik og snakkede meget om i gymnasiet. At det er med at vælge det rigtige, og man skal bare vælge det man brænder for og sådan noget […] og efter de to år, hvor jeg havde pause, ændrede det sig ligesom til at blive […] at man skal sgu også vælge noget hvor man kan få et fedt arbejde. Det handler ikke bare om at studiet skal være fedt. Det skal også være fedt bagefter. Jeg havde for eksempel valgt at jeg ville læse historie, og så havde jeg sikkert syntes at det var skide sjovt at læse. Men hvis jeg ikke lige umiddelbart havde lyst til at komme ud og være arbejdsløs historiker. Altså, det var så det der gjorde at jeg ikke valgte det. Altså, jeg synes ligesom den tendens den ændrede sig til at være fra: hvad brænder jeg for? Til: hvad kunne være sindssygt fedt at arbejde med? Og så være realistisk […]. Det tror jeg også har været med til at pege mit valg på det her."

Da jeg spørger Martin hvor meget han orienterede sig i forhold interesser og mulige jobs i fremtiden, svarer han:

> "Altså, jeg tror nok at hele tiden der har min personlige filosofi været at man skal gøre det man brænder for. På den anden side set har jeg heller ikke været i tvivl om at jeg nok skulle få succes med det jeg lavede, fordi det synes jeg nok gennemgående jeg har haft med det jeg tidligere har lavet. Så jeg var sikker på at det nok skulle lykkes, hvad det så end var. Men jo, det har jeg da tænkt på, tror jeg. Det har indgået i mine overvejelser, både direkte og indirekte, men mere jobmuligheder, men ikke kun sådan i arbejdsløshed/penge, men i sådan: hvad har jeg lyst til at arbejde med? […] jeg prøvede at tænke sådan forholdsvis konkret i slutningen mere end bare sådan: "jamen, jeg vil have den der grad og det kunne være fedt". Det er mere sådan målorienteret mod hvad kan jeg bruge det her til. Altså både interesser […] men også fordi det på et tidspunkt skal kunne bruges til noget. Jeg vil ikke have redskaberne uden at jeg kan bruge dem til noget."

I forhold til de studerende på de to andre uddannelser, fortæller de statskundskabsstuderende mere uddannelsesinteressen frem som en blanding af et anvendelsesorienteret og interessedrevet valg; som en blanding af en formålsrettet orientering, som på Erhvervssprog, og af en mere engagements- og interessebetonet orientering, som på Litteraturvidenskab.

Det viser sig også når de studerende på den ene side fortæller om brede interesser i fagområdet, og om overvejelser og orienteringer i forhold til fag som sociologi, historie, antropologi, politik, filosofi og samfundsfag, men på den anden side anlægger det perspektiv at uddannelsen skal være praktisk anvendelig – at man ikke bare kan læse uddannelsen for sin egen skyld. Naja

fortæller eksempelvis at hun gerne ville have læst sociologi, men at hun ikke kunne finde ud hvad hun skulle bruge det til, og så var Statskundskab en bred og anvendelig uddannelse.[68]

Ingen af de studerende udtrykker stor tvivl i forhold til jobfremtiden, og her er de i modsætning til de litteraturvidenskabsstuderende, mere på linje med de erhvervssprogsstuderende. Det særlige ved de statskundskabsstuderendes jobovervejelser, er at de føler sig sikre på at der er masser af jobmuligheder efter uddannelsen. Næsten alle de studerende imødeser arbejdslivet efter studiet med ro, fordi "Statskundskab kan bruges til så meget", som flere udtrykker det. Når der er mere konkrete overvejelser om fremtidige job, er de ofte rettet mod arbejde i ministerier, med internationale forhold (i EU, NGO'er, mv.), med kommunikation eller med politik i en eller anden forstand. To citater kan afslutningsvis illustrere de studerendes forskellige fremtidige orienteringer:

> "JPT: Hvad ser du som det næste? Altså hvad ser du, når du kigger på folk og tænker: "hvor sidder de henne om ti år eller fem år"? Eller hvornår det nu er?
>
> R: Helt klart kan jeg udpege to eller tre, som ender i politik. Ved deres partier. Og som allerede er godt i gang, og som virkelig netværker helt vildt for at opnå forbindelser. Og så mange, som jeg tror tager den dér embedsmandsvejen, som jo er meget traditionel for det her fag.
>
> I: Og får studiejobs i ministeriet?
>
> R: Ja og har studiejobs, ikke. De forskellige steder, og er ude at samle erfaring til CV'et." (Kasper)

Jakob, som i forhold til sin egen karriere siger: "Drømmejobbet: det er at jeg bliver pensioneret som departementschef i Undervisningsministeriet.", giver denne karakteristik af fremtidsforventningerne på Statskundskab:

> "Altså, det helt store, åh-åh [I synger det med en ironisk distance, JPT], det er jo at komme i Udenrigsministeriet, ikke, for rigtig mange. Og så ende med at blive departementschef i udenrigsministeriet eller få sin egen lille ambassade."

Til forskel fra de litteraturvidenskabsstuderende har de statskundskabsstuderende således relativt klare ideer om hvilke jobpositioner de orienterer sig imod, og her minder de om de erhvervssprogsstuderende. Men de status-

[68] Det anvendelsesorienterede element i uddannelsen understreges også af den relativt store andel af løstansatte eksterne undervisere der har hovedbeskæftigelse i det arbejdsliv der er fremtiden for mange af de statskundskabsstuderende.

kundskabsstuderende vægter også den brede samfundsvidenskabelige interesse som drivkraft, og her kan de i engagement siges at ligge mere i tråd med de litteraturvidenskabsstuderende. Disse tre uddannelseseksempler illustrerer hermed relativt forskellige begrundelser for uddannelsesvalg.

## Opsummering og diskussion

Empirien fra de tre behandlede uddannelser nuancerer billedet af refleksive unge på konstant identitetsarbejde, som beskrevet indledende i afsnittet. I forhold til hvad man måske kunne forvente, er mange af de studerendes uddannelsesovervejelser præget af praktiske og pragmatiske overvejelser om fremtid og job, og på den måde i højere grad 'fornuftige' og forudsigelige. Også det meget subjektivt selvkonfronterende, og den deraf følgende ambivalens og tvivl man måske kunne forestille sig ville blive ytret generelt i forhold til uddannelsesvalget (som såvel Ziehe (1989) og i mere generel forstand også Beck (1992a) betydningslægger), træder kun tydeligt frem blandt de litteraturvidenskabsstuderende, som er de der passer bedst på forestillingen om den identitetsarbejdende senmoderne studerende.

De erhvervssprogsstuderende er dem der klarest begrunder uddannelsesvalget med relativt tydelige jobmuligheder, mens de statskundskabsstuderende er mere åbne i forhold til fremtidige jobs, med en selvsikkerhed der kommer af at uddannelsen betragtes som velrenommeret og alsidigt arbejdsmarkedsforberedende. De litteraturvidenskabsstuderende giver derimod udtryk for tvivl i forhold til fremtidige jobs, hvor de mulige scenarier fremtræder som mere diffuse og uhåndgribelige. Samtidig fremgik det af forrige afsnit at de studerende der har de højest uddannede forældre, tildeler dem en aktiv og tydelig rolle i uddannelsesvalget.

Mens de studerende således betragter det fremtidige arbejdsliv forskelligt, er de alle fælles om at udtrykke *interesse* som centralt for uddannelsesvalget, og de litteraturvidenskabsstuderende er de der udtrykker det stærkest. Eftersom ingen af de studerende siger at de *ikke* interesserer sig for deres studie, kan man i den forstand godt tale om at de studerende udtrykker uddannelsesvalgene som subjektiverings- eller selvrealiseringsprocesser. Det virker imidlertid også rimeligt at argumentere for at disse interessetilkendegivelser (og det forhold at mange studerende siger at uddannelsen er en stor del af deres identitet), i dag diskursivt er blevet en naturaliseret del af en uddannelsessøgendes normalfortælling om uddannelse og uddannelsesvalg. Ytringerne optræder med andre ord så generaliserede og med en sådan selvfølgelighed at de fremstår som en ritualiseret del af italesættelsen af overvejelserne omkring uddan-

nelsesvalget for unge uddannelsessøgende i dag. Det er først i indholdsudfyldelsen af interessetilkendegivelserne at forskellene træder frem – og her ser vi som nævnt forskellige strategier. For nogle studerende er det ikke legitimt, 'bare' at ville have en uddannelse; i den kulturelle praksis værdisættes det positivt at involverede sig i og personliggøre faget. For andre studerende er det 'naturligt' og legitimt at tænke uddannelsen som et middel til et fremtidigt job.

Hvis vi betragter disse ytringer i det kulturteoretiske perspektiv der er gennemgående i hele kapitel 7, så kan de studerendes overvejelser omkring uddannelsesvalg forklares noget anderledes end hvis man forstår individernes ytringer som subjektive måder at 'tackle' de senmoderne vilkår på. At sprogliggøre uddannelsesvalg i termer der ekkoer senmoderne teoretikeres opfattelse af selvet som et refleksivt projekt (Giddens), af biografien som en gør-det-selv biografi (Beck), eller af den kulturelle frisættelse som subjektivt oplevet vilkår (Ziehe), bliver her ikke nødvendigvis et udtryk for modernitetens gennemslag, men skal snarere ses som en bestemt gruppe individers indsocialiserede måde at ytre sig på; en måde der i den *specifikke kulturelle praksis* gives såvel subjektiv betydning som social anerkendelse. Sagt på en anden måde: hvis nogle unge studerende betydningssætter uddannelse som en del af et konstant identitetsarbejde, kan det også ses som fællesskabskonstituerende betydningsdannelsesprocesser på bestemte uddannelser med bestemte sociale profiler; som et sprogligt-kulturelt ritual, der udtrykker medlemskab af grupper i bestemte sociale hverdagslige situationer. Hvis vi videre kobler dette til klasseperspektivet, kan understregningen af uddannelsesvalget som identitetsprojekt hermed også ses som udtryk for *bestemte socialklassers kulturelle logik,* mere end det i generel forstand udtrykker 'nutidens unge' eller en tidsepokes ungdomsmentalitet. I dette perspektiv kan ytringerne ses som en socialt stratificeret attitude til uddannelse og til måden at valorisere uddannelsesvalg på.

Beslægtede undersøgelser peger på samme dynamikker: en lignende pointe fremføres af Palme, der i en undersøgelse af forskellige middelklassetypers uddannelsesstrategier, taler om den særlige "personlighedsudvikling" som reproduktionsstrategi blandt den øvre kulturelle middelklasse – hvor dyrkelsen og valoriseringen af individualitet og originalitet er denne klasses måde at positionere sig på socialt (Palme, 1990). Ball et al. (2002) argumenterer mere generelt for at unges overvejelser om og valg af videregående uddannelse er tæt knyttet til varierende betydninger af klasse, og at valgene også er "kognitivt struktureret" i forhold til etnicitet og klasse. Hutters (2004) har interviewet unge omkring deres valgproces i overgangen mellem ungdomsuddannelse og videregående uddannelse, og hun argumenterer for at unges valgovervejelser skal forstås i forhold til deres "positioneringsmuligheder". Hun argumenterer

for at de år nogle unge bruger på at vælge videregående uddannelse ikke skal forstås som 'spildte', men som de unges måde at spore sig ind på de positioneringsmuligheder der afstikkes dem socialt og samfundsmæssigt. Hun konkluderer videre at når så mange unge ender med at gå i forældrenes fodspor, som hun skriver, skyldes det mødet mellem "lyst og nødvendighed":

> "Ved at gøre det, de kender til fra deres hidtidige positioneringsforløb, oplever informanterne således, at de i størst udstrækning kan gøre brug af deres kapitalbesiddelser i form af eksempelvis sociale netværk, og dermed også får de bedste chancer for at træffe et succesfuldt uddannelsesvalg." (Hutters, 2004, p. 238)

Der anlægges her et perspektiv på unges valgovervejelser som en form for adaptionsproces, hvor uddannelsesdrømme afstemmes de unges "kapitalbesiddelser", der byder nogle uddannelsesvalg mere til end andre.

I dette afsnit peger de studerendes forskellige uddannelses- og arbejdslivsstrategier også mod en nuancering af ungdomsbegrebet, idet ungdommen i dette tilfælde ikke kan forstås i bestemt ental med tilsvarende bestemte karakteristika knyttet til den generaliserede ungdom. Homogeniserende udsagn om unge som enhedslig kategori har som konsekvens at man glemmer at der er sociale verdener til forskel på unge menneskers handlinger og ytringer, afhængig af deres sociale oprindelse og af hvilke uddannelsesmæssige sammenhænge de optræder i.[69] Som Larsen et al. (2003, p. 66) skriver, så er risikoen at frisættelse og individualisering "[…] skrider og bliver forklarende diagnose for den enkelte unge." På den måde kan man sige at frisættelsen bliver et eksternt vilkår, hvormed 'ungdommen' bliver forklaret med at de er 'unge', og dermed sløres det forhold at unge altid er konkrete unge med forskellige livsudtryk og med rod i forskellige sociale omstændigheder. Et sådant ungdomsbegreb er kort sagt problematisk at arbejde med hvis ikke det analytisk differentieres sociokulturelt og strukturelt i forhold til centrale begreber som klasse, køn og etnicitet. Og det kan godt kombineres med et senmodernitetsteoretisk perspektiv, hvis dette perspektiv sættes ind i sin sociale sammenhæng (se for eksempel Jönsson et al. (1993) der analyserer ungdomskulturer ved at kombinere senmoderne, kulturelle og socialt differentierende teoretiske perspektiver).

Det er på den ene side klart at efterkrigstidens sociale, kulturelle og økonomiske forandringer har udvidet menneskers mulighedshorisont, ligesom ungdom som samfundsmæssig kategori for alvor er givet eksistensbetingelser med efterkrigstidens udviklinger i levestandard, med institutionaliseringen af

[69] Se (Koudahl, 2005) for en kritisk diskussion af forestillingen om den identitetsarbejdende ungdom i forhold til erhvervsuddannelserne.

børne- og ungdomslivet, med kapitalismens kolonisering af livsområder, med den følgende konsumerisme og med udviklingen i mediebilledet (se Griffin, 1993). På den anden side er det imidlertid vigtigt at koble senmoderniteten som subjektivt oplevet vilkår og de medfølgende nye ungdomsudtryk, til samfundsstrukturen: for det første, som jeg har diskuteret her, er det sandsynligvis begrænset hvilke af samfundets sociale grupper der kan kendetegnes i overensstemmelse med forestillingen om det refleksivt moderne subjekt.[70] For det andet er det som nævnt også spørgsmålet, hvordan vi bedst forstår frisættelsens udtryk: som det senmodernes gennemslag, eller kulturelt, det vil sige som betydningsdannelsesprocesser knyttet til sociale fællesskabsfunktioner. Fra et kultursociologisk perspektiv virker det mest adækvat at forstå dem i *sammenhæng:* når (og hvis) unge studerende betydningssætter deres uddannelse som en del af et fortløbende identitetsarbejde, er det den kulturelle praksis' specifikke udtryk iklædt en senmoderne sprogdragt. Men samtidig knytter det også an til konkrete samfundsmæssige moderniseringsprocesser, så derfor står et sådant perspektiv ikke i modsætning til at operere med gennemgribende moderniseringsdynamikker – de skal blot analytisk differentieres i forhold til de sociale differentieringsmekanismer som stadig gør sig gældende. Disse moderniseringsdynamikker tenderer blot til at blive overbetydet subjektivt, fordi teorier om refleksiv modernisering generelt ikke fokuserer på det vi her kan kalde den hverdagslige 'peer'-socialisering og dens konstituerende rolle i betydningsskabende og anerkendelsesgivende sociale processer. Og det er netop her begrebet om den kulturelle praksis kan virke som et korrektiv til at se de studerendes valg som et udslag af individualiseringen. [71]

---

[70] Skeggs (2003, p. 52f) fremfører det argument at teoretikere som Beck og Giddens er blændet af deres egen klasseposition, og at de, selvom de er klar over at alle ikke har lige sociale muligheder, antager at alle har de samme "biografiske kompetencer"; de samme muligheder for at konstruere et "selv".

[71] Når nogle modernitetsteoretikere er blevet kritiseret for at hypostasere, skal det måske ses i sammenhæng med teoriens socialfilosofiske, teorihistoriske rødder, hvor teoriens immanente logik, dens egen udviklingsretning, overtematiseres og dermed fører til at man forveksler moderniteten som *udviklingslogisk* program med den historisk konkrete *udviklingsdynamiske* modernisering af det sociale: med andre ord lægger man en socialfilosofisk udviklingsteori ned over en empiri der så at sige slet ikke er nået til teorien endnu (det moderne er, med Habermas (1983) ord, "et ufuldendt projekt").

## 7.4 Klasserummet og den pædagogiske situation

Den pædagogiske situation på de forskellige uddannelser er central i forhold til at forstå sammenhængene mellem betingelserne for uddannelsesmæssig succes og social oprindelse hos de universitetsstuderende, og som konkret relationel praksis er den pædagogiske situation et af kerneelementerne i det jeg samler i begrebet om den kulturelle praksis på de forskellige uddannelser (med *den pædagogiske relation* hentyder jeg til relationen mellem underviser-studerende og studerende-studerende). Eftersom min interesse er at betragte den pædagogiske relation i undervisningsrummet som den udfolder sig i praksis på uddannelserne, og se dette i et klasseperspektiv, vil Bernstein inden for den metateoretiske ramme der er beskrevet i kapitel 3, udgøre det teoretiske grundlag for dette afsnit.

Selvom den pædagogiske situation i en dansk universitetsuddannelseskontekst generelt ikke er præget af udtalte autoritetsrelationer de studerende og underviserne imellem, er uddannelserne stadig ganske forskellige når vi betragter deres didaktiske profil og den pædagogiske relation der kendetegner dem. Nogle universitetsuddannelser har et veldefineret curriculum, en tydelig hierarkisk relation mellem underviser og studerende, og klare og rammesatte undervisnings- og eksaminationsformer. På andre uddannelser skal de studerende i højere grad selv definere pensum, og rammerne for undervisnings- og eksaminationsformer er mere flydende.[72] Bernstein opstiller her nogle begreber og typologier som jeg ser som frugtbare i forhold til at analysere det empiriske materiale.

Bernstein har beskæftiget sig indgående med den sociale klasses betydning for vidensdistributionen, og med de forskellige koder der eksisterer i klasserummet. Selvom Bernsteins genstandsfelt er skolen, har hans teori om sammenhængen mellem sprogkoder og social klasse vist sig bredt anvendelig i uddannelsessystemet. Bernsteins teori tilhører de kulturelle reproduktionsteorier, og magt og kontrol er centrale begreber i hans uddannelsessociologi. For Bernstein er pædagogisk praksis præget af "[…] kulturel videreformidling af magtfordeling" (Bernstein, 2001, p. 104), og i en tidligere tekst skriver han at:

[72] "Didaktik" definerer jeg som det der henholder sig til planlægning, gennemførsel og evaluering af undervisning. En uddannelses "curriculum" dækker i sin angelsaksiske forståelse over en given uddannelses kurser, indhold og faglige ethos, og er egentlig et bredere begreb en det danske "læreplan".

"The ideologies of education are still the ideologies of class." (Bernstein, 1977, p. 124).

Kodebegrebet hos Bernstein er centralt, idet det repræsenterer de sociolingvistiske principper for at regulere og organisere viden:

> "Thus a code is a regulative principle, tacitly acquired, which selects and integrates relevant meanings, forms of realizations, and evoking contexts." (Bernstein, 1990, p. 101)

Bernstein skelner mellem en restringeret og en elaboreret kode identificeret igennem forskelle i sprogbrug hos arbejderbørn og middelklassebørn: hvor arbejderklassens sprogkode er restringeret ("restricted"), det vil sige forankret i en lokal kontekst og understøttende partikularistiske meninger, er middelklassens sprogkode elaboreret, det vil sige kontekstuafhængig og understøttende universalistiske, abstraherede meninger, og i det hele taget præget af et langt større ordforråd (Bernstein, 2001, p. 29).[73] Bernstein kæder udviklingen af den elaborerede kode på bekostning af den restringerede kode sammen med den udvikling af en samfundsmæssig arbejdsdeling som Durkheim har beskrevet som skiftet fra mekanisk til organisk solidaritet i samfundet (Durkheim, 2000).

I mere generel forstand taler Bernstein om *kodemodaliteten* som den sproglige formidling af specifikke sociale magtrelationer, hvor altså den elaborerede og restringerede kode kan være to konkrete eksempler på udkrystalliserede koder. Centralt i selve kodebegrebet ligger den antagelse at sproget ikke er uskyldigt, men at det i undervisningssituationen virker filtrerende i forhold til elever fra forskellige klasser. Det er videre Bernsteins pointe at den institutionaliserede pædagogik præges af den elaborerede kode, og følgelig også begunstiger de børn der så at sige allerede er socialiseret ind til denne kode, nemlig middelklassebørnene.[74]

---

[73] At forbinde arbejderklassen med en restringeret sprogkode, har ført til kritik af Bernsteins teori som værende en "cultural deficit theory", hvor arbejderklassen ses som havende kulturelle mangler. Bernstein selv argumenterede for at det ikke er meningsfuldt at forstå restringerede koder som 'mangelfulde', deres funktion skal ses i relation til den sociale arbejdsdeling, hvor kontekstafhængige sprogkoder knytter til den materielle produktionsproces, mens middelklassens elaborerede koder knytter til den symbolske produktionsproces. På den måde skal man i skolesituationen ikke forstå arbejderbørns sprog som mangelfuldt, men som *domineret* af et skolesystem der baserer sig på elaborerede koder (se Bernstein (1996, p. 147ff) og Sadovnik (2001) for en kritik af opfattelsen af Bernsteins teori som en "cultural deficit theory".

[74] Bernstein skriver selv videre om kodebegrebets forhold til Bourdieus habitusbegreb: "Code may be regarded as an attempt to write what may perhaps be called

Her identificerer Bernstein en historisk udvikling i middelklassen: den "gamle" middelklasses familiemønster er *positionelt:* familier præges af en tydelig hierarkisk relation og familiemedlemmernes sociale identitet følger fikserede markører som alder, køn, mv. Den "nye" middelklasses familiemønster er *person-centreret:* familier har mere egocentriske kommunikationsbetingede flydende relationer - her *skaber* man sin rolle mere end man tager den på sig (Power & Whitty, 2002, p. 600). Gennem Durkheim analyserer Bernstein sig frem til at denne klasse repræsenterer en ny arbejdsdeling for kulturel eller symbolsk kontrol, og at *personligheden* er i centrum her: den nye middelklasses socialisationsmekanismer, med svag klassifikation og rammesætning, fostrer personen frem for det individuelle:

> "Whereas the concept of *individual* leads to specific, unambiguous role identities and relatively inflexible role performances, the concept of the *person* leads to ambiguous personal identity and flexible role performances." (Bernstein, 1977, p. 125)

I positionelle familier, med traditionsbårne normer og hierarkier har barnet en stærk fornemmelse af social identitet på bekostning af autonomien, mens der i den person-centrerede familie gælder 'talens magt', barnet er autonomt, men uden sikkerhed for en stærk identitet.[75]

Han beskriver videre to typiske former for pædagogisk praksis, der kan være kendetegnet ved henholdsvis en *synlig* og *usynlig* pædagogik. For den synlige pædagogiske praksis gælder det at magt- og kontrolmekanismer er *ekspli-*

---

pedagogic grammars of specialized habituses and the forms of their transmission which attempt to regulate their acquisition."(Bernstein, 1990, p. 3). Her optræder i det hele taget væsentlige paralleliteter mellem Bernstein og Bourdieu, specielt i Bernsteins analyse af den økonomiske og kulturelle middelklasse, i analysen af den kulturelle middelklasses måde at reproducere sig selv på gennem en stærk offentlig sektor, og selvfølgelig mere fundamentalt i sammenhængen mellem de sociale strukturer og klassernes sproglige ytringer. Som Bourdieu skrev (inden han fik udviklet sin multidimensionale socialklasseforståelse) med reference til Bernstein: "Everything tends to suggest that the further we ascend the social hierarchy, the greater the tendency to verbalize feelings, opinions and thoughts. The attitude to language cultivated in upper-class homes bears a close affinity to an education which demands a generalized 'verbalization' of experience." (Bourdieu et al., 1994, p. 21).

[75] Power et al. (2003, p. 35ff) der trækker specifikt på denne familiekategorisering i identifikationen at forskellige middelklassestrategier for uddannelsesvalg i England, skriver: "Bernstein comments that the emergence of these two distinct social types does not indicate transformation of the class system itself, but conflict between two forms of social control (1977, p. 128). The realization of each form of control, and the consequences of the conflict between them, can be seen at every level of the education system - and indeed in all forms of pedagogic encounter."

*citte;* modtageren er bekendt med regler, forventninger og kriterier i den pædagogiske relation. Fokus er på produktet, på afprøvning af indlært viden, og på formidling og præstation (Bernstein, 2001, p. 101). Usynlig pædagogik kendetegnes derimod ved *implicitte* magt- og kontrolmekanismer; regler, forventninger og kriterier er skjult for modtageren. Fokus er på tilegnelse, på procedurer og på individuelt udviklede kompetencer (Bernstein, 2001, p. 35f). Bernstein karakteriserer en usynlig pædagogik som havende en svag klassifikation (uklare kriterier for hvad der er fagets legitime indhold) og svag rammesætning (uklare kriterier for hvem der har kontrollen over den pædagogiske relation), mens det modsatte er tilfældet for en synlig pædagogik (Bernstein, 1977, p. 116). For Bernstein er det centralt at den usynlige pædagogik er vanskeligere at kontrollere for "ugunstigt stillede sociale grupper" (Bernstein, 2001, p. 109): usynlige pædagogikkers sociale orden baserer sig på subtile kommunikationsmønstre, som er svære at afkode hvis de ikke er tilgængelige i familien. Han kobler videre denne skelnen mellem synlig og usynlig pædagogik til forskellige middelklassefraktioner, idet han skriver:

> "Receptionen af en synlig pædagogik vil rimeligvis være lettere for den fraktion af middelklassen, hvis beskæftigelse direkte er knyttet til det økonomiske felt (produktion, distribution og kapitalcirkulation). Hvorimod reception af en usynlig pædagogik rimeligvis vil være lettere for den fraktion af middelklassen, som har direkte relation, ikke til det økonomiske felt, men til feltet for symbolsk kontrol, sædvanligvis i den offentlige sektor. For begge disse fraktioner er uddannelse et afgørende middel for kulturel og økonomisk reproduktion, dog måske i mindre grad for den fraktion, der er direkte knyttet til det økonomiske felt." (Bernstein, 2001, p. 104)

Bernstein udvikler således sin teori om sprogkoder hos arbejder- og middelklassebørn til en teori der tillige differentierer mellem nye former for kontrol (symbolsk og økonomisk) knyttet til nye differentieringer af middelklassen.

Bernsteins lidt rigide strukturalisme kan dog blive en kende firkantet og skematisk, og i forhold til at applicere Bernstein på pædagogiske relationer inden for danske universitetsuddannelser, må der tages visse forbehold: udover det sædvanlige problem med at definere "middelklassen", så peger empirien i denne afhandling på at opdelingen mellem gamle og nye middelklasser er for grovkornet. Der kan her være god grund til at se Bernsteins middelklassediskussion i sin engelske historiske kontekst (der er således et tidsmæssigt og uddannelsesniveaumæssigt gab mellem Bernsteins analyser og danske universitetsstuderende anno 2005/2006). Den universitetspædagogiske udvikling i Danmark har været præget af reformpædagogikken, med de elaborerede koder og usynlige pædagogikker man kan argumentere for generelt har medfulgt

her. Der kan derfor også være god grund til at betragte synlige og usynlige pædagogikker som idealtyper (og som relative i forhold til forskellige uddannelsessystemer). Skulle vi relatere Bernsteins kode-klasse begrebspar mere systematisk til en dansk universitetsvirkelighed, ville det givetvis være mere rimeligt at tale om mange forskellige middelklasser med tilhørende distinkte sprogkoder.

Selvom det altså henstår at definere middelklassen udtømmende, så er Bernsteins distinktioner interessante i forhold til forældrene på de tre uddannelser, hvor Litteraturvidenskab og Statskundskab kan siges at tilhøre hvad Bernstein kalder feltet for symbolsk kontrol, og hvor Erhvervssprog kan siges at tilhøre feltet for hvad han kalder økonomisk kontrol. Med afsæt i Bernsteins begreber og analyser af sammenhængene mellem klasser og pædagogiske relationer, vil jeg nu gå over til kort at opridse undervisningssituation på de tre uddannelser, og derefter behandle den pædagogiske relation på uddannelserne.

## Undervisningssituationen på de tre uddannelser

Som nævnt i kapitel 6 har jeg på Statskundskab fulgt et hold ud af en årgang på fem hold i slutningen af 4. semester og ind i 5. semester - ca. 4-5 måneder i alt. Der er her blevet undervist i international politik, forvaltning og metode. Holdet er på tidspunktet af 4. semester af ca. 30-35 studerendes størrelse. Det er ganske forskelligt hvor mange studerende der møder op til de enkelte lektioner, ikke mindst fordi hold-shopping er udbredt: studerende kan af forskellige grunde (mere eftertragtede undervisere, studiejob, mv.) vælge at følge undervisningen på andre hold, da det er den samme undervisning der kører parallelt på de fem hold. Nogle lektioner har 35-40 studerende, andre 7 eller 8. Undervisningsformerne er mest holdundervisning, få auditorietimer og mindre skriftlige opgaver (læsegrupper) i løbet af semesteret.

På CBS' Erhvervssproglige Fakultets BA i Erhvervssprog og International Erhvervskommunikation har jeg fulgt to hold – et hold i engelsk oversættelse og formidling og et (projektorienteret forløb) i kommunikation. Observationerne har forløbet i forårssemestret over ca. 4 måneder. Begge hold har typisk haft 20-25 studerende ved hver lektion. Undervisningsformerne er mest holdundervisning, få auditorietimer og en del projektgruppearbejde med længerevarende skriftlige opgaver.

På Litteraturvidenskab har jeg fulgt et 2. årgangshold i hele 3. semester. Undervisningen er delt mellem auditorieforelæsninger for hele årgangen (begge hold, ca. 60-70 studerende), og seminar-timer for hvert hold. Der er blevet

undervist og afholdt seminarer i litteratur- og kulturhistorie og praktisk orienterede valgfag. Der skrives enkelte mindre opgaver i læsegrupper.

Der er meget forskelligt hvor stor indflydelse den enkelte underviser har på planlægningen af undervisningen: Litteraturvidenskab har de videste rammer og Erhvervssprog er den uddannelse hvor pensum ligger i mest faste rammer. Alle tre uddannelser har nogenlunde den samme mængde skemalagt undervisning, omkring 12 timer ugentligt. Det er også forskelligt hvor meget tid de studerende angiver de bruger på at forberede sig. De erhvervssprogsstuderende angiver at de bruger 6-15 timer ud over den skemalagte undervisning (en studerende siger: "jeg synes sgu det er ret overkommeligt, hvis jeg skal være helt ærlig"). For de litteraturvidenskabsstuderende er det 15-25 timer, men flere studerende siger det er svært at vurdere fordi grænsen mellem 'lyst' og 'pligt'-læsning er flydende (en studerende siger at hun bruger "ufattelig meget tid" på at forberede sig). På Statskundskab ligger forberedelsestiden på 15-40 timer. Alle de studerende understreger at arbejdsmængden svinger meget i løbet af semestret, men det kan alligevel konstateres at den angivne mængde varierer betydeligt de forskellige uddannelser imellem.

## Den pædagogiske relation

Den pædagogiske relation i undervisningssituationen tager sig forskelligt ud på de tre uddannelser, og som udgangspunkt er rammesætningen da også forskellig. På Erhvervssprog overholder man den institutionelt fastsatte lektionsplan for fakultetet – lektionerne begynder og slutter meget præcist i forhold til planen. Der er flere på Erhvervssprog der kommer til tiden end på Statskundskab og specielt på Litteraturvidenskab. På Statskundskab er pauserne mere flydende, men forekommer tæt omkring hvert timelektionsskift. På Litteraturvidenskab er pauserne meget ujævn fordelt. Det er op til underviserne og deres vurderinger af om der er brug for en pause (hvad de studerende ofte kritiserer underviserne for ikke at have en fornemmelse af). Pauserne er ikke indskrevet i lektionsplanen, ofte holdes de først efter over en times undervisning, og nogle gange holdes der slet ikke pauser.

Også til de lektioner der foregår som auditorieundervisning, observerede jeg forskelle: på Erhvervssprog noterede jeg udbredt ikke-uddannelsesorienteret snak på bagerste række og flere studerende larmede højlydt, mens underviseren fortsatte demonstrativt i uændret toneleje. Der var ingen spørgsmål til sidst. På Litteraturvidenskab, eksempelvis, var der ingen snak til forelæsningerne, men udbredt spørgelyst.

Samtidig er der væsentlige forskelle i de studerendes måde at tale om deres uddannelse på. På Erhvervssprog er det udbredt at referere til sit hold som "klassen" og uddannelsesstedet som "skolen" (som dog også indtil for nyligt har heddet en handelshøjskole). Man laver "lektier", og andre studerende omtales hyppigt som "elever".[76] På Statskundskab og Litteraturvidenskab forekommer ord som "skole", "elev" og "lektier" kun yderst sjældent.

Erhvervssprog skiller sig også ud ved at der her generelt praktiseres en lærerstyret spørgeteknik, det vil sige en form hvor underviseren styrer spørgsmål, følgespørgsmål og diskussion. Spørgsmålsformen er direkte spørgsmål, for eksempel formet som: "what is the difference…?, explain the expression…?, kan I give mig et eksempel på…?, hvor finder man ellers…?, hvad betyder…?, mv.". Underviseren opfordrer på den måde aktivt de studerende til at kommentere eller svare, eventuelt nogle gange ved at spørge enkelte studerende direkte uden at de har markeret. Til tider skal underviseren gentagne gange opfordre de studerende til at svare. Andre gange opfordrer underviseren til at anlægge en kritisk vinkel (i en lektion eksempelvis om sammenhængen mellem G8, IMF og Verdensbanken: "Isn't that really worrying?").

Til forskel fra Erhvervssprog er den pædagogiske relation på Statskundskab mindre rammesat, idet de studerende i udbredt grad selv aktiverer diskussionerne, ligesom deres spørgsmål og svar har en meget ræsonnerende karakter. Den svage rammesætning, hvilket i dette tilfælde vil sige den tilsyneladende mere åbne pædagogiske relation, muliggøres også kun til en vis grad af et fags eller curriculums relativt svage klassifikation: på Erhvervssprog er det derfor eksempelvis alt andet lige nemmere at praktisere en mere diskussionsorienteret undervisningsform på kommunikationsfaget end på oversættelsesfaget.

Under observationerne var der således eksempler på at de studerende i de lektioner på Erhvervssprog hvor indholdet tillod en mere aktiv argumenterende diskussionsform, var deltagende og ræsonnerende efter samme mønster som på Statskundskab - selvom der stadig var håndgribelige indholdsmæssige forskelle, som når man på Erhvervssprog refererede til Go'morgen Danmark og på Statskundskab til Politiken eller Information. Men det var som nævnt også min oplevelse at underviserne på Erhvervssprog var de mest bevidste om at understøtte diskussionsrummet, og på den måde arbejde mere tydeligt

[76] I en samtale jeg havde med en underviser omkring denne form for sprogliggørelse af uddannelsen, fortalte han at han syntes at de studerende meget havde en 'bruger'-attitude til uddannelsen, men at de også parallelt blev behandlet som 'klientel' fra institutionens side.

pædagogisk end hvad jeg observerede på de andre uddannelser. Her var rammesætningen svag, og man kan måske argumentere for at der ikke traditionelt har været nogle præsente didaktiske overvejelser qua de studerendes sociale profil. På Statskundskab som på Litteraturvidenskab var de studerende i den forstand *selvkørende,* her var problemet omvendt til tider at holde diskussionen i ave. Det at de studerende på de to uddannelser er fra højtuddannede hjem og har meget høje karaktersnit, kan her betyde at pædagogisk undervisningskompetence ikke er blevet tematiseret eller anerkendt som specielt betydningsfuld. Eksempelvis varede interviewene på Statskundskab som tidligere nævnt væsentlig længere end interviewene på Erhvervssprog. Dette kan også ses som udtryk for at de studerende er trænet i den diskuterende, reflekterende og meget artikulerede sproglige kode på uddannelsen – hvad der viser sig i længden af de studerendes svar på mine spørgsmål.

Det betyder i videre forstand at en elaboreret sprogkode ofte følger såvel de studerendes sociale profil (de kommer fra familiebaggrunde hvor de er trænet i elaborerede koder) såvel som den følger fagligheden på de forskellige uddannelser (en grammatik-time på Erhvervssprog levner ikke lige så mange muligheder for elaborerede koder som en lektion i international politik på statskundskab). Qua deres fag træner de studerende den ekstra kompetence som den elaborerede sprogkode er udtryk for. Som Martin fra Statskundskab siger det:

> ”Det der med at læse og formidle mundtligt og skriftligt med sprog, det var faktisk langt vigtigere end man tænker. For det er meget mere sådan formulere tanker og formulere argumenter, forstå argumenter, kritiser argumenter, analysere dem…”

Litteraturvidenskab er den uddannelse der klarest kan siges at være præget af en usynlig pædagogik og i observationerne på uddannelsen oplevede jeg at argumentationsformen i diskussionerne var anderledes end jeg havde oplevet på de to andre studier. Hvor Erhvervssprog og især Statskundskab var præget at en argumentationsform, der var struktureret efter logisk-rationelle principper, var formen på Litteraturvidenskab mere intuitiv og associerende. Jeg var usikker på hvordan jeg skulle tolke det, og spurgte de studerende om denne oplevelse:

> ”JPT: Er det sådan et bestemt træk ved faget [det associerende, JPT] eller...?
>
> I: Ja, det tror jeg...det tror jeg. Altså jeg tror...sikkert også på filosofi og sådan noget, det ved jeg ikke, men ja.....det handler om at kunne trække den så langt ud, så det ikke giver mening mere. Hvilket jeg synes er enormt irriterende, for

> det dræber enhver diskussion. Det handler om...altså, det virker som om det handler lidt om at få de andre til ikke at kunne svare mere på det, fordi det er løbet så langt ud at det ikke rigtig giver nogen mening. Hvor på RUC var der det samme med...det der med sproget...det der med at man kommer ind i det akademiske sprog og folk er enormt glade for det, så det er stadigvæk sproget, men det bliver holdt på sådan et: "jeg mener at...". Det er det der med argumenterne, i stedet for som her: "jeg kan få hevet den helt ud...jeg kan være endnu mere meta end..."" (Nanna)

Her udtrykker Nanna noget af det der er kernen i den usynlige pædagogik, nemlig evnen til at mestre den sproglige kode der af underviseren valoriseres positivt i den specifikke sammenhæng. På Litteraturvidenskab kan man sige koden i dobbelt forstand er krypteret: den knytter sig ikke blot til en elaboreret kode, men til en bestemt associativ stil indenfor denne elaborerede kode, som yderligere skal kendes på forhånd eller tillæres for at man kan deltage succesfuldt i undervisningen. I dette tilfælde har det den konsekvens at den dominerende sproglige kode er særligt svært tilgængelig for de studerende der er forudsætningsløse, og at den er ekskluderende i forhold til de studerende der søger at opponere mod den, eller søger at vælge den fra. Nadja fra Litteraturvidenskab udtrykker det således:

> " Jeg synes diskussionerne på de der seminarer ofte stikker i for mange retninger, og der ikke er noget sådan klart fokus...jeg synes så også at selvom man læser Litteraturvidenskab og det har en sådan vis subjektivitet over sig fordi det er et humanistisk fag, så synes jeg stadig godt at man må benytte rationalitet, altså, også dér, og også i de der sammenhænge hvor man netop skal diskutere litteratur eller kultur eller hvad det nu er vi er blevet undervist i, fordi det andet, de der sådan meget frie associationer, de bliver nemlig meget frie og så virker det bare sådan helt, altså som om de er funderet i en umiddelbar tanke eller sådan et eller andet. Og det tror jeg egentlig heller ikke er meningen at det skal være. Altså, det skal selvfølgelig være funderet i en eller anden faglig viden man har."

Man kan måske nærmest tale om at der her aggregeres en særlig form for kommunikativ kapital som en del af den sproglige kode i den kulturelle praksis. Denne kapitalform kommer til udtryk i hvad der kan opfattes som en specifik form for sproglig kompetence: de lange diskussioner præparerer og træner de studerende i at kunne tale, agere og reflektere på en kommunikativ scene. Underviserne formulerer sig tilsvarende i flydende, formfuldendte sætninger, er ekvilibrister i referencer og associationer, og det er denne diskussionsform der bliver valoriseret i diskussionerne. I disse situationer bliver der praktiseret en usynlig pædagogik der gør brug af en særlig elaboreret sprogkode.

At denne del af den kulturelle praksis også er genstand for kampe fra de studerendes side, vidner de studerendes evaluering af undervisningssituationen om. På Litteraturvidenskab var der udbredt tilfredshed med forelæsningernes niveau og kvalitet, men kritik i forhold til afviklingen af seminargangene - ikke på nogen måde på grund af undervisernes manglende kompetence, men på grund af manglen på struktur og styring i seminartimerne. Diskussionerne fik ofte lov til at løbe løbsk, underviserne snakkede for meget, og flere studerende efterspurgte en større styring.

De statskundskabsstuderende var de mest kritiske over for undervisningen, specifikt i forhold til den store udskiftning blandt underviserne, og i forhold til de manglende pædagogiske evner hos nogle undervisere: mange undervisere er ikke fra universitetsverdenen, men fra ministerier, forvaltninger, organisationer, eller lignende. De underviser kun enkelte semestre, og har derfor kun lidt eller ingen undervisningserfaring og ringe føling med holdet og det faglige niveau. Fra et alment universitetspædagogisk synspunkt kan denne kritik være berettiget, men det interessante i denne sammenhæng er mere det forhold at der her samtidig er tale om meget ressourcestærke studerende, som er tilsvarende forventnings- og fordringsfulde i forhold til undervisningen. Mange studerende og nogle af underviserne karakteriserede holdet som et af de mere aktive, og det var også tydeligt at flere undervisere var bevidste om at de underviste meget ressourcestærke studerende. Enkelte studerende agerede i undervisningsrummet som om de fagligt var på niveau med underviserne: det skete således gentagne gange at enkelte studerende satte spørgsmålstegn ved eller ikke stolede på undervisernes udsagn (hvad jeg observerede som hvisken, sidemandskommentarer og sideblikke), eller direkte mente at underviserne havde misforstået noget. I en pause snakkede jeg med nogle studerende der talte om den foregående time, og om at noget af det underviseren sagde var noget vrøvl, og at de lige skulle sætte vedkommende på plads. Der var heller ikke udelt tilfredshed med at PhD-studerende blev sat til at undervise, eller der blev vist en overbærende attitude: "[…] hun er jo PhD-studerende, men hun skal nok komme i gennem det", som en studerende formulerede det. Den udbredte holdshopping viste også tydeligt på tilstedeværelsen, hvem der blev opfattet som gode/dårlige, eller nye/erfarne undervisere.

På Erhvervssprog virkede underviserne engagerede, venlige, imødekommende overfor de studerende, og i mine observationssamtaler og interviews blev de positivt evalueret. Relationen til underviserne blev beskrevet som "hyggelig", specielt i forhold til yngre lærere ("det er også fordi at man taler ligesom samme sprog"). Det blev også fremhævet som et plus at mange un-

dervisere arbejder ved siden af og derfor ikke er så "verdensfjerne" – de kommer så at sige fra det virkelige liv. I forhold til undervisningen er der ikke den generelle kritik som findes på Statskundskab - her går kritikken mere mod det administrative niveau i de studerendes fornemmelse af at studiet er dårligt planlagt og organiseret, og af at det Erhvervsøkonomiske Fakultet forfordeles økonomisk på det erhvervssprogliges bekostning.

## Opsummering og diskussion

Som jeg vil i uddybe i afsnit 7.7, er der også en kønsdimension i den pædagogiske relation, hvor mændene på Litteraturvidenskab og Statskundskab i klasserummet optræder mere ekspressive og selvsikre – en sproglig kode der valoriseres positivt af underviserne, fordi det opfattes som et tegn på selvstændighed at have et personliggjort forhold til uddannelsen. Evnen til at sætte sig ud over de rutinemæssige refleksioner opfattes specielt som en kvalitet på de uddannelser der præges af en usynlig pædagogik og en elaboreret kode, hvor *personliggørelsen* af faget er central. Dette finder vi på Statskundskab, men det er specielt synligt på Litteraturvidenskab, hvor det at praktisere det *originale,* det der i sagens natur er ekstra-curriculært, det vil sige det der så at sige opfattes som tegn på at have gået ud over uddannelsen og gjort den til sin egen.

Sætter vi forskellene i den pædagogiske relation på de tre uddannelser i forhold til de studerendes oprindelsesklasse, ser vi forskellige koder, pædagogikker og middelklassetyper i forhold til forældreklasseprofilen – forskelle som det er meningsfuldt at knytte til, hvorledes kulturel praksis konstitueres på de tre uddannelser. Litteraturvidenskab og i mindre grad Statskundskab præges af såvel en elaboreret sprogkode som af en usynlig pædagogik, og de studerende har forældre beskæftiget inden for hvad Bernstein kalder feltet for symbolsk kontrol (kulturel produktion og distribution), mens Erhvervssprog præges af en relativt mere synlig pædagogik og en kode der samlet set er mindre elaboreret, og de studerende har forældre beskæftiget indenfor feltet for økonomisk kontrol (materiel produktion og distribution).

Vi kan også med Bernstein identificere hvordan det på Litteraturvidenskab især (udtalt blandt mændene) er udviklingen af *personen* (det personliggjorte fag, talentet) mere end af positionen (præstation og arbejde) der valoriseres. Det er det uformelle, uhåndgribelige der valoriseres, og her forberedes de studerende der skal gøre karriere inden for det litterært-kulturelle felt til de fremtidige positioner, hvor det ikke er de formelle kvalifikationer de bliver bedømt på (men som skal være til stede), men derimod på talent, originalitet og karisma. Her er det, som i forrige afsnit, igen interessant at sammenligne

med Palmes (1990) pointe omkring "personlighedsudviklingen" som den øvre kulturelle middelklasses reproduktionsstrategi. Disse særkender udtrykker den samme sociale logik som Bourdieu hentyder til, når han i *State Nobility* (1996, p. 28) skriver at det karismatiske overlejrer: en uddannelsesinstitution kan udnævne en professor, men ingen institution kan udnævne en "mester" i sit felt.[77]

I forhold til at differentiere mellem synlige og usynlige pædagogikker, mellem elaborerede og restringerede koder, bidrager Bernstein til at forstå ikke bare hvordan den sociolingvistiske struktur er forskellig på uddannelserne, men også hvorfor den er forskellig, det vil sige hvordan den skal ses i sammenhæng med de studerendes sociale baggrund og de sociale positioner som uddannelserne forbereder de studerende til.[78] Der er ikke tvivl om at de her beskrevne forskelle i den pædagogiske relation netop er *forskelsgørende* i sig selv, det vil sige at de ikke udelukkende kan føres tilbage som funktionelle forskelle i et fags traditionelle indhold eller karakteristika (faget 'nødvendiggør' altså ikke disse forskelle).[79] Som sådan skal de her beskrevne forskelle i hvad der betydningslægges og valoriseres i de pædagogiske relationer, ses som nogle af de aspekter der kendetegner den kulturelle praksis på de tre uddannelser, og som knytter den kulturelle praksis til de studerendes oprindelsesklasse.

---

[77] Her har Bourdieu (1996, p. 11ff) også en lignende skelnen mellem de akademiske fag der knyttes til talent og evner (karismatisk-kulturel kapital), og de der knyttes til at arbejde og studere intensivt (institutionel kapital).

[78] En undersøgelse på en amerikansk videregående uddannelse, viser, med udgangspunkt i Anyons (1980) undersøgelser af "the hidden curriculum" og hvordan det er socialt stratificeret, gennem studier at tre fagligt tilsyneladende ens programmer på forskellige akademiske niveauer, at undervisningsformer og curriculum varierer sammen med de studerendes sociale profil på de forskellige niveauer (Barfels & Delucchi, 2003). Der er derfor et "hidden curricculum" på spil; de studerende på de forskellige niveauer gives forskellige kompetencer og trænes til bestemte positioner i arbejdshierarkiet.

[79] Dette er tilsvarende kernen i Bourdieus uddannelsessociologi: "'Extra-curricular" culture (la culture "libre"), the implicit condition for academic success in certain disciplines, is very unequally distributed among students from different backgrounds, and inequality of income does not suffice to explain the disparities which we find." (Bourdieu & Passeron, 1979, p. 17).

## 7.5 Fag og fagidentitet

Dette afsnit beskæftiger sig med hvordan fag, faglighed og fagidentitet indgår som en del af de studerendes kulturelle praksis, herunder hvilken betydning det æstetiske udtryk har i forhold til det studiefaglige miljø. Omdrejningspunktet i afsnittet er hvordan de studerende *praktiserer* faget. Det vil sige at faget og fagligheden ikke forstås som noget der blot *er,* som noget prædefineret de studerende møder på uddannelsen, men som noget de studerende i deres hverdagslige fællesskab aktivt er med til at skabe. Som del af en kulturel praksis vil faget og det studiefaglige her valoriseres og betydningslægges forskelligt alt efter hvilken uddannelser vi betragter. Det betyder samtidig også at fagets indhold og curriculum ikke automatisk er i centrum, undtagen i den udstrækning det knytter til konstruktionen af de studerendes kulturelle praksis, det vil sige i den udstrækning at de studerendes betydningstilskrivelse af fag og faglighed har en funktion i forhold til den kulturelle praksis.

I relationen mellem uddannelse, undervisere og studerende eksisterer og etableres forskellige mere eller mindre underforståede antagelser omkring den typiske studerendes fagidentitet og faglige studieattitude. Fra en didaktisk position har Ulriksen (2004, forthcoming) udviklet et begreb om "den implicitte studerende", som skal forstås som:

> "[...] the study practice, the attitudes, interpretations and behaviour of the student that is presupposed by the way the study is organized, in the mode of teaching and assessment, by the teachers and in the relations between the students for the students to actualize the study in a meaningful way." (Ulriksen, forthcoming, p. 6)

"Den implicitte studerende" er at forstå som den latente handlingstruktur som uddannelsen forudsætter og forventer at den studerende realiserer, og dette har også betydning for de studerendes gensidige forventninger til hinanden, og for den måde de praktiserer det at være studerende på (Ulriksen, forthcoming, p. 6). Det er derfor heller ikke, som Ulriksen skriver:

> " […] institutionens, lærernes eller de studerendes bevidste forestillinger om eller ønsker til de studerende, men dét som træder frem når man ser på de strukturer, koder, normer og kulturer som er på færde." (Ulriksen, 2004, p. 53)

De "strukturer, koder, normer og kulturer som er på færde" er en handlingsstruktur de studerende tager aktivt del i, forstået på den måde at de praktiserer studiet på bestemte måder. Det betyder videre at "den implicitte studerende" ikke kun muliggør én bestemt studiepraksis, men begrebet er rammesættende for hvilke studiemåder der betragtes som legitime (Ulriksen, forthcoming, p. 6f). Dermed identificerer begrebet heller ikke nødvendigvis et konsensuelt forhold: der kan i den konkrete studiepraksis være såvel forskellige som modsætningsfyldte mere eller mindre dominerende antagelser af hvad den implicitte studerende er.

Eksempelvis kan man med begrebet "den implicitte studerende" også forstå de forskelle i den pædagogiske relation som forrige afsnit beskæftigede sig med, og som måder hvormed bestemte opfattelser af den implicitte studerende i klasserummet, kan virke forskelsgørende i den pædagogiske relation, det vil sige hvor bestemte måder at praktisere faget på valoriseres sprogligt og pædagogisk, og hvor andre tilsvarende ekskluderes. Disse forskelssætninger virker også ind på de studerendes måde at praktisere studiet på, og derfor er den implicitte studerende relevant for forståelsen af den kulturelle praksis på uddannelserne.

Det er her vigtigt at understrege at Ulriksens sigte med begrebet overvejende er didaktisk, det vil sige det er tænkt som et begreb der kan kvalificere de pædagogiske overvejelser blandt underviserne på uddannelsesinstitutionerne. I forhold til mit perspektiv på de studerendes praksis, vil jeg derfor søge at præcisere min brug af begrebet her. Jeg mener det kan være relevant at forstå handlingsstrukturen i begrebet som en der i bredere forstand omhandler perspektiver på såvel den implicitte studerende som den implicitte fagligh-ed, og som forestillinger og forventninger der går i flere retninger, de studerende, uddannelsen og underviserne imellem. Mit fokus her er på de forestillinger de studerende i fællesskab i den konkrete praksis etablerer: forestillinger der selvfølgelig ikke optræder ud af det blå, men, som Ulriksen også skriver, etableres på grundlag af de studerendes møde med en række institutionelle forstruktureringer af "studerende", "uddannelse" og "faglighed", som eksisterer på de forskellige uddannelsesinstitutioner, og som samlet set indgår i konstruktionen af den kulturelle praksis.

## Litteraturvidenskab

Der er relativt store forskelle i de studerendes forventninger til faget på de tre uddannelser. Flere af de litteraturvidenskabsstuderendes forventninger om-

kring uddannelsen var at det ville være et "nørdet" studie. Som Anne Sofie siger:

> "I: […] jeg glædede mig meget og jeg forestillede mig nok at der ville være nogle nørder ligesom mig selv, hvor man kunne få lov at og sidde og nærmest dåne over en eller anden lille detalje…
>
> JPT: Og når du siger nørder, hvad er det så?
>
> I: Ja, jamen så, så bliver det jo fordomspræget, ikke? Jamen, altså, sådan vil jeg måske ikke lige karakterisere mig selv, men de der lidt intellektuelle, typisk tynde drenge med hatte og stramme sorte bukser der måske ikke får så meget lys og luft."

Lignende billeder af den typiske litteraturvidenskabsstuderende går igen i flere af de studerendes fortællinger. Mie karakteriserer den "stereotype studerende" som "pseudointellektelle, forfatterspirer som strør om sig med Derrida og Marcel Proust", og for andre er stereotypen den ensomme, verdensfjerne litterat, der "ikke tænker over hvad man skal bruge uddannelsen til". For Nikolaj knytter dette sig til en forestilling om et lidt asocialt studie med indadvendte studerende:

> "Ja, man har sig altid sine fordomme, og jeg havde en fornemmelse af eller en forestilling om at det ville være et forholdsvist asocialt studie, og en forestilling om at menneskene nok ville være en smule indadvendte eller sådan du ved, man har altid den forestilling om at litterater er sådan i rullekraver, fløjlsjakker og sådan noget. Det tror jeg sgu også lidt var den forestilling jeg abonnerede på. […] jeg tror da der er nogle nedarvede forestillinger, som også gør sig gældende den dag i dag, om at litteraten netop er litteraten i ental og det er på en eller anden måde en der sidder og læser bøger i sit eget indelukke…"

Anne Sofie oplevede også dette stereotype billede blive reproduceret af tutorerne på de studerendes intro-tur:

> "[…] da vi skulle på rustur her, der sagde nogen af vores tutorer: "ja, og vi har jo valgt dette her sted ude ved vandet fordi så kan I…I er jo nogle typer der meget har brug for at være alene, sådan og tænke over tingene". Det var sådan meget sjovt, det var sådan at blive puttet i en boks et eller andet sted. Men selvfølgelig også meget sødt tænkt, ikke? [I griner, JPT]" (Anne Sofie)

I de studerendes beskrivelser er der er en glidende overgang mellem forventninger til og karakteristikker af den typiske studerende. Den implicitte studerende bliver her konstrueret gennem de studerendes stiliseringer af træk de

mener præger studerende ved uddannelsen: den lidt nørdede, intellektuelle, verdensfjerne studerende.

Mens karakteristikken af den typiske studerende (som oftest beskrives stereotypt) er relativ enslydende, er karakterstikken af de studerendes tilgang til faget mere delt, specielt i forhold til spørgsmålet om hvor stort et engagement studiet er præget af. Nikolaj, der selv er meget aktiv og betegner sig som "hardcore-litteraturvidenskabsstuderende", synes for eksempel der mangler deltagelse og engagement i timerne - og også i forhold til de aktiviteter der kunne være uden for studiet. Maria synes omvendt folk er relativt engagerede:

> "Det er første gang jeg har læst et sted, hvor folk faktisk interesser sig for det de skulle læse. […] Når folk har fri, så sætter vi os ned på X og får en øl eller kop kaffe eller et eller andet, og snakker videre om de ting vi har læst, eller om andre bøger."

Forskellene i disse vurderinger udtrykker forskelle i tilgange til studiet der både kan observeres, og som fremgår af interviewene med de studerende. For nogle studerende betragtes det som et eksistentielt valg at læse Litteraturvidenskab, og den relativt fordringsfulde attitude dette kan medføre, kan alle studerende hverken abonnere på eller honorere. Dette knytter sig, som jeg kort berørte i forrige afsnit, dels til en kønnet forskel i et klasserum der er relativt mere domineret af mænd (se også afsnit 7.7 for en mere uddybende behandling), men det knytter også mere grundlæggende til en forskel i de uddannelsesstrategier der forbindes med overbygningens to hovedspor: "Litteraturvidenskab" eller "Moderne Kultur og Kulturformidling". De studerende er her delte i karakteristikken af litteraturdelen og kulturdelen som skyldes at de har forskellige præferencer i forhold til valg af overbygning. Anne Sofie for eksempel udtrykker noget andet end Nikolaj ovenfor, hun savner noget mere praktisk, har overvejet Journalistik-overbygningen på RUC, og kan godt begynde at "dagdrømme lidt i vores seminartimer, fordi det bliver meget abstrakt". Det er dog stadig mere faglig integritet forbundet med at læse litteraturoverbygningen, og det kobler til det dominerende billede de studerende tegner af den typiske studerende, hvor fagidentiteten præges af stort fagligt engagement og fordybelse.

## Erhvervssprog

De erhvervssprogsstuderende verbaliserer ikke lige så mange overvejelser om deres forventninger til at starte på uddannelsen som de studerende på de to andre uddannelser. Derimod knyttes forestillinger om studie og studerende

hurtigt til forskellene mellem de to fakulteter. Salik havde i begyndelsen en opfattelse af at det var "en bestemt type" der læste på Handelshøjskolen, men oplevede hurtigt noget andet:

> "[…] før jeg begyndte, der så jeg på Handelshøjskolen som bare Handelshøjskolen, men efter man begynder på Handelshøjskolen, så finder man hurtigt ud af at der er faktisk to Handelshøjskoler: Dalgas Have og Solbjerg Plads. Og der er forskelle. Der er mange ligheder, men der er også rigtig mange forskelle. Det er som man siger, at det er de studerende der går med jakkesæt derovre og det er meget mere hårdt, sådan lige på og hårdt dernede. Her er det mere blødt, vi har de bløde fag, og vi har det godt hernede."

Saliks markering optræder massivt i de studerendes fortællinger, og må siges at være central i de studerendes selvforståelse. Den knytter primært til beskrivelsen af den erhvervssprogsstuderende som konstitueret ved sin andethed, som kontrast til Solbjerg Plads:

> "Igen, fordi det er sådan en blanding af det der sprog og økonomi, så folk de kan ikke lige finde ud af hvordan den gængse studerende egentligt er. Men hvorimod, går du over på HA-studiet, så kan du hurtigere sige: "det er en med jakkesæt og attachétaske og slips og bærbar" og så er folk hurtige til at komme med nogle stikord, men herovre, nej." (Marianne)

Et fællestræk når de studerende skal give en uddannelseskarakteristik, er således at kontrastere deres uddannelse til Solbjerg Plads og de studerende der, som samtidig i højere grad bliver dem der tegner billedet af en handelshøjskolestuderende; den stereotype handelshøjskolestuderende er i beskrivelserne den erhvervsøkonomiske studerende på Solbjerg Plads. På den måde kan man sige at de interviewede erhvervssprogsstuderendes fagidentitet mere sættes ved andetheden, som en negativ identifikation hvor *forskellen* bliver det identifikationsbærende (de studerende karakteriseres ud fra det de ikke er). Susanne leverer et eksempel på dette i hendes beskrivelse af forholdet mellem de studerende på de to forskellige fakulteter:

> "Det kan jeg altså godt sige dig, der er virkelig meget konkurrence, man bliver virkelig sat i bås når man kommer derover. De ser virkelig ned på en […] når vi så har haft timer derovre, så er det sådan at når vi skal tilbage hertil og have timer: ahh, nu skal vi hjem igen, fordi der er lidt mere hyggeligt og der er lidt mere afslappet her, og der er altså lidt anspændt stemning derovre. […] her er det bare dejligt afslappet og det er ikke kun mig der synes det, sådan har vi det alle sammen er jeg ret sikker på."

Det mere hyggelige og afslappede forbindes af andre studerende med kønsforskellen mellem de to fakulteter: "Man tager lidt mere hensyn, det kan være at man vægter de der feminine værdier lidt mere", som Thomas siger om de erhvervssprogsstuderendes studiemiljø i Dalgas Have. Salik kæder det sammen med den hårdere konkurrence på Solbjerg Plads:

> "[…] jeg tror konkurrencen over på Solbjerg er hårdere end den er her. Og det tror jeg har noget at gøre med at der er flere drenge...[…] på en eller anden måde er drenge, generelt - der er selvfølgelig undtagelser, men en del mere 'determined' og de skal bare være 'business', de skal have deres egen virksomhed. […] Hvor jeg har indtryk af at det her det er mere kvindeligt […] derovre der er meget konkurrence om hvem der er den bedste, og hvem der skriver for de fede virksomheder, og hvem der det ene og det andet. I langt højere grad end der er her. Det tror jeg. Eller det er jeg rimelig sikker på."

I de studerendes uddannelseskarakteristik kategoriserer de dem selv som nogle der læser en uddannelse der er betydeligt blødere, lettere at gå til, og ikke så karriereorienteret som på Solbjerg Plads. Dette hænger sammen med en forskel i uddannelsernes status, som ses i de studerendes tilkendegivelse af at cand. merc.-uddannelsen der tages på Solbjerg Plads, har mere status end deres egen cand. ling. merc.-uddannelse. Marianne betegner det som en snobeffekt omkring cand. merc.: "der er lidt den der med, ej, den der cand.ling.merc., den er ikke helt fin nok.", eller som Lene siger: "her er det jo bare sprog og derovre er det økonomidelen". Disse opfattelser udtrykkes også i det forhold at mange overvejer at læse til cand.merc. på overbygningen, og at mange ønsker at deres andet fag fyldte mere end hoved-sprogfaget.

Også de fysiske lokaliteter inddrages som en del af de interviewedes måde at forskelssætte de studerende på. Dorte og Mette beskriver her hvordan forskellene på de to fakulteter manifesteres arkitektonisk:

> "Mette: Jamen, altså det er jo også bare hvis du kigger på bygningerne.
>
> Dorte: Ja, altså her der er jo lyserødt, ikke.
>
> Mette: Ja, her er der lyserødt og grønt og hvidt og det er bare sådan…
>
> Dorte: Det er bare sådan en prinsesseagtig borg, ikke?
>
> Mette: Ja, og derovre det er bare sådan et fort […] med sort og grå."[80]

[80] Dorte og Mette er ikke interviewet hver for sig, da de mødte op til interviewet sammen.

Den symbolik som Dorte og Mette sætter ord på, er en hvor modsætninger mellem det feminine og maskuline er indskrevet i selve arkitekturen. De to kvindelige studerende udtrykker ret præcist hvad mine første egne associationer var, da jeg efter at have tilbragt en del tid i Dalgas Have, gik en tur over på Solbjerg Plads. I modsætning til det relativt ældre hvide og pastelfarvede, lidt nedslidte lave byggeri i Dalgas Have, fremstod det Erhvervsøkonomiske Fakultets skarpt tegnede bygninger i stål, glas, sort og gråt ret massive. Indenfor var der rent og enkelt, de ydre arkitektoniske træk spejledes her, og auditorierne havde sponsornavne som "Skandinavisk Tobakskompagni-auditoriet", "IBM-auditoriet", "Vestas-auditoriet", mv. Hvor jeg så markant flere kvinder i Dalgas Have, var her en overvægt af mænd – de fleste velklædte og en del med jakkesæt på.

Samlet set beskriver de erhvervssprogsstuderende en uddannelse der har relativt lavere status, og som er mere afslappet, hyggelig, "lidt blødere", og med flere "feminine værdier" end den erhvervsøkonomiske uddannelse. Samtidigt er det karakteristisk at identifikationen går gennem Solbjerg Plads, og at billedet af den stereotype studerende som kategoriseringsinstrument forbindes med det Erhvervsøkonomiske Fakultet. Dette er ikke overraskende – på den ene side er det udtryk for at denne kontrast umiddelbart fylder meget i det hverdagslige studieliv. På den anden side kan det forhold at de studerende ikke har så mange stereotyper om sig selv, også ses som udtryk for at fagidentiteten på Erhvervssprog ikke har tilnærmelsesvis så fremtrædende en plads som på de uddannelser hvor faget og fagligheden er en mere integreret del af den studerendes hverdagsliv: som på Litteraturvidenskab og som på Statskundskab, som jeg nu vil gå over til at behandle.

## Statskundskab

De statskundskabsstuderende fortæller samstemmende om deres forventninger til et studie præget af et højt fagligt niveau og af seriøse, engagerede og ambitiøse studerende. Nogle studerende fortæller at de, da de påbegyndte studiet, forventede at deres nye medstuderende ville være "stræbere", eller at de "ville være noget snobbede", som Naja udtrykker det. Marie fortæller at hvis ikke det var fordi hun havde en veninde der gik der, så havde hun opfattet det som " sådan lidt utilnærmeligt på en eller anden måde. Netop af den grund, fordi jeg ikke rigtig kendte andre der læste det, og man skulle have et enormt højt snit". Tre studerende udtrykker at de forventede eller frygtede at der ville være mere "rundsave på albuerne" og flere jakkesæt, og attachémapper, end de egentligt har oplevet på uddannelsen. Som Marie siger, var

det også det stereotype billede der blev gjort grin med til introforløbet - men som der også er et gram af sandhed i, som hun også pointerer. På den måde kan billedet af den stereotype statskundskabsstuderende, ligesom i nogle af de litteraturvidenskabsstuderendes beskrivelser af faglige stereotyper, fungere som en form for ironisk tilgang til de studerendes selv-kategorisering, der gør at de kan holde billedet lidt på afstand samtidig med at det udtrykker en grad af reel identifikation. Mathilde giver et eksempel på den karikerede, men genkendelige og identifikationsbærende opfattelse af den implicitte studerende på uddannelsen:

> "Den sådan stereotype udvikling for en statskundskaber, det er at du kommer her, og der har du måske lidt sådan en ide om - det her er meget stereotypt - at det her skal være noget journalistisk og det skal være noget…eller også skal de være ambassadører, og det skal selvfølgelig handle om international politik, og de går alle sammen og glæder sig til at de skal have international politik, og så skal alle de her drømme realiseres. Og så når de kommer på deres kandidatdel, så skal de alle sammen have fag ovre på DIIS [Dansk Institut for Internationale Studier, JPT], og så skal de enten være forskere, eller de skal i hvert fald til Washington og der skal de arbejde, ikke, eller til Mellemøsten eller et eller andet spændende. Og så nærmer deres bacheloreksamen sig, og så, man kan anskue det på mange måder, man kan sige at magten korrumperer dem, men så begynder det her med embedsmanden at være mere tillokkende, ikke? At det kunne jo egentlig også godt være det her forvaltningsfag, det virker jo egentlig også meget tillokkende. Det kan jeg godt se mange muligheder i. Og jeg synes også forvaltning er et fantastisk spændende fag, og så begynder det sådan mere at køre…ja, så kunne det være jeg skulle i Udenrigsministeriet, ikke, og så begynder det når man får sådan lidt større horisont. Arhh, men det er jo faktisk i Finansministeriet det sker, ikke. Det er jo sådan metaministeriet ikke, og så begynder vinklen sådan lidt langsomt og skifte. Og der er også mange som kommer og er ungdomspolitikere og skal noget der. Skal have den der uddannelse og så skal de på tinge og arbejde der, og der sker også et skifte normalvis, enten så melder de sig ud af studiet, eller også melder de sig ud af deres parti. Der er sådan ligesom de to muligheder."

Mathildes beskrivelse er på den ene side udtryk for en stigende arbejdsmarkedsorientering gennem studiet, der næppe er specifik for statskundskabsuddannelsen, på den anden side er det et udbredt karakteristika blandt de studerende at det er en uddannelse hvor man bliver meget pragmatisk, hvad Kasper lidt vrængende kalder *embedsmandskulturen,* "det med at være pragmatisk hele tiden".

Når det drejer sig om karakteristikken af uddannelsen og de studerende, beskriver de studerende tilbagevendende den *typiske* statskundskabsstuderende som en med mange "talenter", ikke bare hvad angår uddannelsen, men på mange områder - i forhold til andre interesser eller hobbyer "på højt plan",

som Martin udtrykker det. Det er en studerende der har mange jern i ilden, som Trine formulerer det: "[…] den typiske statskundskabsstuderende, det er tit folk der gerne vil være med i det hele. […] sådan overskudsmennesker, ikke?". Marie forklarer at mange er "perfektionister", det er "typer som gerne vil være rigtig rigtig gode til alt hvad de laver, og gerne vil lave rigtig, rigtig mange ting".

I de studerendes beskrivelser fremtræder her billedet af den typiske statskundskabsstuderende som en der har mange forskellige ressourcer, som de udfolder – og kan finde tid til at udfolde – inden for mange områder: "Der er jo nogle, der er helt supermennesker, som så også kan strukturere deres tid så de har tid til alt", som Kasper siger. Det betyder at engagementet lægges intensivt og mange steder. Det er en uddannelse, hvor det, som Trine fortæller, er "legitimt at være nørd på den måde at man går helt vildt meget op i et eller andet".

Samtidig beskriver især de kvindelige studerende det også som et hårdt studie. Flere er "chokerede" over hvor hårdt det er, hvor meget der skal læses og forberedes, og hvor stressende det kan være. Trine fortæller om, hvordan nogle studerende bliver ramt hårdt af det høje faglige niveau og de ambitiøse medstuderende, selvom de måske har været vant til at få meget høje karakterer i gymnasiet. Hun kontrasterer det til sin tidligere basisuddannelse på RUC:

> "[…] hvis man fungerer socialt på [RUC-uddannelsen, JPT] så kan man godt fortsætte, ikke, fordi det faglige pres er ikke ligeså stort. Du kan sagtens komme igennem dine projekter uden at lave særlig meget. Altså, selvfølgelig kan alle ikke det, men der er jo altid nogen der laver noget. Og det samme med dine forelæsninger. Du er slet ikke ligeså presset. Der er slet ikke lige så meget hvor du bare skal have styr på det, fordi ellers kommer du altså ikke igennem. De stiller ikke ligeså store krav som de gør her, det synes jeg ikke."

Trine synes ikke hun kunne "være bekendt" at gå videre med den basisuddannelse hun havde fået – der var for lidt fagligt indhold og det var for spredt. Hun siger om de første år på RUC at: "det var sådan en god overgang mellem gymnasiet og Københavns Universitet, at gå på RUC, ikke? Selvom det lyder lidt strengt, men det synes jeg det var".

Beskrivelserne af problemerne ved det hårde studie er kønnede, og de ligger også i forlængelse af en karakteristik af uddannelsen, hvor der fordres en høj grad af involvering og investering i uddannelsen. Kasper udtrykker det rammende:

> "Der har helt klart været en eller anden rollemodel om at hvis du er en god statskundskabsstuderende, så er du én der er i stand til at nå at forberede dig

til din undervisning, samtidig med at du også har overskud til nogle andre ting."

Den implicitte studerende, der træder frem gennem disse citater, er én med en stærk fagidentitet og en faglighed som knytter sig til at være involveret i mange forskellige ting. Mange af de studerendes karakteristikker konnoterer 'elite': det er ambitiøse, talentfulde og mangefacetterede studerende, som kan nå det hele, og som også i omverdenen mødes med en forståelse af at det er en "højstatus uddannelse", som Mattias siger det.

Her kan institutionens opfattelse af den implicitte studerende tydeligt illustreres gennem en hændelse i introforløbet, som mange af de studerende nævner. Line, for eksempel, husker den første dag på studiet hvor institutlederen og studielederen tog imod dem:

"I: Og så står de i de dersens sorte kåber og ligner jeg ved ikke…præster eller Darth Vader eller sådan noget.

JPT: De havde simpelthen hele udstyret på?

I: Lige præcis og det var jo også, altså jeg synes egentlig det er meget fedt, det er sgu meget fint, men også en lille smule sjovt. Så det var sådan et eller andet: "Velkommen til Statskundskab", og vi var oppe i Rosenborggade, i vores store auditorium som er meget pompøst at se på, sådan, smuk festsal med stuk og tju-hej. Så det hele var jo meget fornemt på en eller anden måde, og de sagde sikkert også noget hejs med: "Åh, I har høje gennemsnit og I er blomsten af et-eller-andet.""[81]

Mange af de studerende fortæller samstemmende at de den dag fik at vide at de var eliten og "blomsten af Danmarks ungdom", som Mathilde, der refererer institutlederens tale, siger:

"[…] så sagde han: "jeg er stolt af at kigge ud over alle jer unge mennesker og vide at dette er blomsten af Danmarks ungdom, I er de bedste af de bedste vi

[81] Line beskriver videre i et distanceret toneleje: "[…] den idealtypiske statskundskabsstuderende, vi vil rigtig gerne være med i selskabet i DJØF, ikke? Altså ligesom juristerne og økonomerne, ikke? Det er sejt, så er man nogen af de seje. […] man vil ønske generelt at Statskundskab var et lidt ældre fag end det var. Jeg tror det startede i '66 i Århus eller sådan noget. Jeg tror også når de tager kåberne på når vi kommer og det skal være fine omgivelser og sådan noget. Man kan godt lide at det ikke er os der er bygget et moderne byggeri til, ligesom KUA. Det må gerne være lidt gammelt og lidt fint. Vi vil gerne have at vi var ligeså gamle som Jura var, for eksempel, ikke? Og så, vi ved jo også godt at dette her er ikke naturvidenskab, men vi synes at det er federe end humaniora."

> har fået. I er de dygtigste studerende vi har fået fra alle gymnasier i hele landet". Alle folk to meter højere, ikke: "det er rigtigt jeg er en dem", ikke, og det var jo en sød måde at gøre det på, men det skaber fra day one en forståelse af, at det her er altså elite. Alle dem der er herinde er de bedste, og det er også lidt grunden til at du kom ind." (Mathilde).

Karakteristikken af de ambitiøse studerende kommer også frem i kontrastblikket hos de studerende der har skiftet fra andre uddannelser. Marie, der er skiftet fra RUC, fortæller hvordan hun i starten nemmere faldt i snak med de sidefagsstuderende, fordi de heller ikke var så "super målrettede" og "superengagerede":

> "I: […] fordi vi et eller andet sted følte at vi kunne snakke... tage lidt afstand nogle gange fra de der ting, og tage lidt lettere på det. […] Jeg tror, det er det der med, hvor meget studiet fylder som den ene ting, hvor ambitiøs man er med det man laver…hvor målrettet og fokuseret, og de ting.
>
> JPT: Når du siger "hvor meget studiet fylder", tænker du på hvor meget tid man bruger på at læse, eller hvor meget man også laver ved siden af?
>
> I: Begge dele, begge dele. Både hvor meget man netop bruger på at læse og sørge for altid at have styr på tingene, men det andet også, hvor meget tid man bruger på at tale om studiet i sin fritid. Hvor meget man bruger pauserne på at snakke om hvad man skal lave i næste time, eller hvad man ikke har forstået i sidste time. Hvor meget man til fester sidder og snakker om hvem man skal gå til eksamen med, altså på den måde der... Hvor meget det også fylder i folks hoveder. Hvor meget deres studie optager af deres privatliv. […] Men jeg synes helt sikkert jeg kan mærke meget den der målrettethed og ambition. Og hvor vigtigt det er...hvor vigtig viden er når man taler sammen, netop også i pauserne. Hvor vigtigt det er, at man ved noget om de forskellige ting."

Marie siger et andet sted:

> " […] når jeg taler med folk herinde, så er det meget karriere. De brænder enormt meget for de der ting, og jeg kan være super misundelig på det nogle gange, men jeg bliver nødt til at lægge mit studie efter at jeg ved godt at jeg aldrig nogensinde kommer til at blive højtstående politiker eller ambassadør eller sådan noget, af mange forskellige grunde. Så derfor gider jeg ikke stile efter det fra start af. Så det er nok også fordi at studiet kommer ikke til at blive det vigtigste i mit liv, og min karriere kommer ikke til at blive det vigtigste."

Det Marie her fortæller, sætter perspektiv på det store præstationspres der ligger i studiet ikke bare inden for, men netop også uden for uddannelsen. Det

fordrer en "målrettethed og ambition", som hun kan være "super misundelig på", men som hun vælger fra.

De studerende beskriver nogle forventninger fra uddannelsesinstitutionens side, som modsvarer en implicit studerende der tilhører den akademiske elite. Dette genfindes til dels i de studerendes egne opfattelser af den mere generaliserede implicitte studerende, det vil sige den som de studerende er fælles om at konstruere - den ambitiøse fagligt involverede studerende med mange talenter og med overskud til at dyrke dem. Her kan vi samtidig, som Marie ovenfor fortæller om, se at der vel er en dominerende forståelse af den implicitte studerende, men at den ikke er eksklusiv. Og at den dermed også skal ses som et element i en kulturel praksis blandt de studerende der har visse overordnede kendetegn, men som konkret også er en praksis der strides om.

De forskelle blandt de studerende på de tre uddannelser der her er beskrevet, er relevante at sætte i forhold til nogle af de forskelle i den pædagogiske relation som forrige afsnit beskæftigede sig med. Dette vil jeg vende tilbage til i slutningen af dette afsnittet – først vil jeg undersøge hvordan det æstetiske udtryk blandt de studerende kan forstås i forhold til fagidentiteten og det studiefaglige miljø.

## Forskelle i de studerendes æstetiske udtryk

Det æstetiske udtryk blandt de studerende er en væsentlig del af måden at praktisere studiet på. Det er måske en relativ triviel betragtning at det æstetiske udtryk må ses som et integreret element i den kulturelle praksis. De studerendes visuelle udtryk er ligesom de øvrige sociale udtryk genstand for anerkendelsesdynamikker i de betydningsfællesskaber som den kulturelle praksis konstituerer. Krop, tøj, stil, i det hele taget mængden af arbejde der er lagt ned i det æstetiske udtryk, har som øvrige sociale udtryk en distingverende funktion: det signalerer på en og samme tid tilhørsforhold til en bestemt social gruppe og afstand til andre (Bourdieu, 1986; Hall, 2003; Hall & Jefferson, 1976). Som del af en kulturel praksis (og som led i kampen om at definere denne praksis) orienterer de studerende sig æstetisk i forhold til fællesskabet (til deres "peers"), som de bekræftes i at være medlemmer af, samtidig med at der også kæmpes om betydningerne af det æstetiske udtryk (eksempelvis gennem avantgardistisk påklædning). Stil og tøj er en måde at præsentere sig selv på, og i den udstrækning udtrykket anerkendes, har det en symbolsk virkning. Den fysiske fremtræden valoriseres på bestemte forskellige måder på uddannelsen, og det viser videre mod orienteringer i forhold til fremtidige sociale

positioner hvor det æstetiske udtryk kan have forskellig betydning (Bourdieu, 1986, p. 200ff).

Den æstetiske fremtræden på Litteraturvidenskab skiller sig markant ud fra de andre to uddannelser. De relativt få mænd på studiet fremstår som hvad man kunne kalde urbant modebevidste i tøjet. De vil med et andet ord kunne karakteriseres som en bestemt type metroseksuelle, det vil sige med en stærk æstetisk disposition der giver sig udtryk i at der samlet set er nedlagt meget tid i det æstetiske udtryk. Mange mænd har sorte stramme jeans og Converse All Star sko på, tværstribede Nørgaard-trøjer, hættetrøjer, eller pullovers med skjorte under.[82] Nogle mænd afviger fra billedet, med en mere outreret eller avantgardistisk stil, spændende fra små markeringer som et meget viltert hår, meget lange bakkenbarter, eller en meget spraglet sweater, over til et mere gennemført konsekvent avantgardistisk udtryk.[83] Kvindernes æstetiske udtryk er ikke ligeså konsekvent gennemført som hos mændene. De fleste kvinder har langt hår, og mange har varianter af blå jeans og en lang bomuldstrøje/tynd sweater på (flere kvinder ændrer radikalt frisure under mit observationsforløb). En del af kvinderne afviger lidt mere i udtrykket, eksempelvis har en kvindelig studerende en kjole på med stort påtrykt schäferhundemotiv, mens en anden kvinde ser ud til at dyrke et eksalteret filmstjerneagtigt diva-look i sin påklædning.

I interviewene nævner flere det "individuelle" som stil. Kristian synes for eksempel det er svært at identificere en stil, men gør det alligevel når han siger at de litteraturvidenskabsstuderende "klæder sig mest som individer". Den individuelle stil beskriver Anne Sofie blandt andet ved at kontrastere til den uddannelse som hun læste før Litteraturvidenskab. Her så hun:

> "[…] ikke rigtig nogen med ringe i næsen eller sortfarvet hår. Mere sådan naturligt hår og Haglöfs-taske og fornuftig jakke, men også folk der kom med deres sportstøj over armen, ikke? Det er der ikke her, det er sådan lidt utrendy."

---

[82] Flere af de kvindelige studerende identificerer denne stil klart hos mændene: "Stribede bluser og skægstubbe. Sådan ser man ud, når man er dreng og læser Litteraturvidenskab", som Maria formulerer det.

[83] Eksempelvis havde én mandlig studerende store rektangulære hornbriller og en ret punket frisure, en anden havde sorte dr. Martens støvler, sorte knæbukser, hornbriller og stort rektangulært, Stauning-lignende skæg, og en tredje studerende havde et meget tilstræbt ikonisk litterært, nørdet look, med skotskternet pullover, hornbriller og stort fipskæg. To studerende groede overskæg i løbet af det semester jeg observerede.

På Litteraturvidenskab derimod, beskriver Anne Sofie den æstetiske kode som det at være fælles om at skille sig ud:

> ”Der er mange der er meget venstreorienterede, og der er altså genbrugstøj blandt piger i hvert fald. Hvor det er sådan, det ser tilfældigt ud, men der er brugt mange overvejelser på det, det har jeg ingen tvivl om...det er jo også bare i tiden i det hele taget, eller i moden, altså, sådan at skille sig ud og have en individuel stil. Jamen, blandt drengene er det vel sådan et punk-look med de der stramme sorte bukser og stribede trøjer og sådan lidt specielt hår.”

Nadja ser æstetikken som en del af et mere samlet udtryk blandt de studerende:

> ”Jamen, er det ikke lidt de unge og de smarte, eller sådan. Altså, jeg går også selv ind under kategorien, det skal slet ikke være som om at jeg skal sidde og pege fingre, men det synes jeg da, det er sådan meget karakteristisk at det er da folk der er interesseret i hvordan deres udtryk er i forhold til deres omgivelser, og det spejler sig jo selvfølgelig også i deres tøjvalg og i deres omgang med hinanden. […] men det er svært, for der er jo også dem der bare er meget almindelige, som ikke har det dér behov for at tænke over hvordan ens æstetiske udtryk er.[…] Altså, jeg tror hvis du går over på Film og Medie, så vil det være, sådan helt mere, meget værre end det er hos os.[…]”

Nadja kæder det æstetiske udtryk sammen med sin karakteristik af studiet som et livsstilsstudie, hvor hele studiet udtrykker ”en måde man gerne vil leve på”, hvorfor *stilen* og den faglige viden ikke kan skilles ad – det er en del af en fagidentitet.

De erhvervssprogsstuderendes typiske beklædning bærer præg af at der ikke er investeret lige så meget tid i det æstetiske udtryk som på Litteraturvidenskab. De studerende har overvejende en tøjstil der er mere ’casual’ og konventionel, uden markante eller excessive detaljer. Mændene er oftest i jeans og en mørk trøje eller skjorte i hvidt eller i nuancer i den mørke del af farvespektret. Kvinderne er næsten alle langhårede, typisk i jeans eller mørke bukser og trøjer i sorte, hvide eller blå farver. Nogle både mandlige og kvindelige studerende har en mere skarpt aftegnet stil med modebevidste referencer til forretningsverdenens typiske tøjstil (jakkesæt, skjorte, nederdel, højhælede sko, mv.). De studerende sætter i interviewene tøjstilen i forhold til andre institutioner (”det er jo business i forhold til hvis man læser på RUC”, som Bolette siger), men mest, som tidligere behandlet, i forhold til Solbjerg Plads, som disse to citater vidner om:

> ”[…] det er mere businessmiljøet derovre, og det bærer det helt sikkert præg af. Og der er jo mange af de der som går rundt med deres små attachétasker

og bærbare over skulderen og virkelig stilet, det er helt sikkert. Hvorimod herovre, jeg ved egentligt ikke hvorfor, men det virker bare mere afslappet, og folk der er sådan mere stille og rolige." (Marianne)

"I: De er sådan lidt pænere klædt på derovre. Specielt drengene, de har jakkesæt og sådan noget. Det er i hvert tilfælde, hvad vi ser når vi går derover. […]

JPT: Hvad er den typiske påklædning her, hvis du skulle beskrive den?

I: Det er sådan mere afslappet." (Lene)

Den generelle tøjstil på Statskundskab er mere hverdagslig, end den er præsentabel på samme måde som på Erhvervssprog. Men samtidig er den samlede variation i det æstetiske udtryk større end på de to andre uddannelser. Nogle studerende har et meget sportsligt udtryk i krop og beklædning (i modsætning til de litteraturvidenskabsstuderende, fremtræder flere studerende her, ligesom på Erhvervssprog, tydeligt sportstrænede). Nogle er meget modebevidste i stil med de studerende på Litteraturvidenskab, nogle har et æstetisk udtryk med referencer til det flippede eller punkede/autonome, og nogle kommer i mørke bukser og hvid skjorte eller jakkesæt.[84] Det er i videre forstand muligt at kæde variationen i stil sammen med den flerhed af strategier man kan finde på Statskundskab, og observationerne har her givet blik for forskellige typer studerende, hvor æstetik og forskellige orienteringer hænger sammen.

De fleste studerende synes stilen på uddannelsen er "afslappet". Kasper mener at tøjstilen på Statskundskab er "sgu meget sådan nede på jorden", og at "der er ikke så mange folk, som sådan skejer ud". Rikke siger at den ikke er som på Jura eller CBS hvor de alle sammen har jakkesæt på. Hun siger at de på studiet: "grinede lidt ad to der altid kom i jakkesæt". Mathilde sætter stilen på uddannelsen i forhold til andre fagområder:

"Så er Handelshøjskolen, CBS, det er the power suits, der er man meget stilede inden man kommer i skole, ikke, og humaniora er sådan lidt mere trashy: "vi er sådan lidt mere kunstneriske, ikke", og samfundsfag er et eller andet sted i midten."[85]

Line finder også stilen "laid back", man er ikke en "smartenheimer", som hun oplevede på sin tidligere KUA uddannelse der var "smart, grænsende til det

[84] Nogle studerende kan komme direkte fra arbejde i for eksempel ministerier hvor der er bestemte regler for påklædning.
[85] En af grundene til at de studerende ofte sammenligner med CBS er sandsynligvis at mange studerende bruger biblioteks- og læsefaciliteterne på CBS.

klovnagtige", som hun udtrykker det – "alligevel er der nok en bestemt stil", som hun siger: "Altså der er en måde at være lige som alle de andre på, og så er der en måde at være ligesom alle de andre der skiller sig ud på". Samtidig er flere studerende inde på at de studerende også med tiden retter ind i forhold til studiet: "Det bliver stadig kommenteret, hvis man har et eller andet mærkeligt på", som Kasper siger, og Naja fortæller om en studerende der "var meget autonom, med kæder og det hele og nu er han helt normaliseret, med pænt kortklippet hår". Trine uddyber dette:

> "[…] for eksempel min læsegruppemakker, da hun gik i gymnasiet der havde hun, hvad hedder sådan noget, nogle nåle, sikkerhedsnåle eller sådan noget hængende over det hele, og huller alle steder i hovedet, og nu går hun i høje støvler og pænt tøj. Hun har stadig en lille sten i næsen, men det er altså bare...Hun kan godt selv se det, ikke. Så det går…altså, hun var også meget mere rød før. Meget mere venstreorienteret. Nu er hun sådan lidt mere. Lidt mere for EU og sådan."

Citatet illustrerer den pragmatiske karriereorientering der som tidligere nævnt også findes på Statskundskab. De statskundskabsstuderendes æstetiske udtryk kan her ses som del af en kulturel praksis der præges af forskellige orienteringer i forhold til uddannelse og fremtidigt arbejde – og hvor de æstetiske koder tilsvarende varierer. Det dominerende udtryk på Erhvervssprog er rettet mod den økonomiske sektor (men ikke så markant som på det Erhvervsøkonomiske Fakultet), og de litteraturvidenskabsstuderende æstetiske udtryk modsvarer en arbejdslivsstrategi hvor det æstetiske varemærke så at sige er den individuelle originalitet og karismatiske stil.

## Opsummering og diskussion

Fagidentitetens status er forskellig på de tre uddannelser, og der er tilsvarende forskellige grader af hvor fagligt involveret den studerende er og forventes at være på de forskellige uddannelser. På Statskundskab domineres den kulturelle praksis af en fagidentitet der er meget involveret, såvel fagligt som mere ekstra-curriculært. På Litteraturvidenskab præges fagidentiteten af et stærkt personligt og originalt engagement i faget, mens Erhvervssprog domineres af en mere instrumentel tilgang til faget – de studerende har her ikke så markeret en fagidentitet som de to andre uddannelser.

Hvis vi i første omgang forstår begrebet om den implicitte studerende, som den studerende der forudsættes på uddannelsen og som derfor knytter sig tæt til de institutionelle forstruktureringer, kan det her være nyttigt at trække nogle pointer ind fra forrige afsnit. Her så vi at forskellige sproglige

koder valoriseres forskelligt på de enkelte uddannelser. På Litteraturvidenskab er der en særlig, elaboreret kode, et associerende, abstrakt sprog, og på Erhvervssprog en mindre elaboreret kode og en mere synlig pædagogik. Forstår vi dette sammen med de statskundskabsstuderendes oplevelse af institutionens forventninger til dem, kan vi lidt skarpt optegnet identificere nogle forskellige forståelser af og forventninger til de studerende: på Litteraturvidenskab forventes den originale, kreative studerende, på Erhvervssprog forventes en studerende der har en mere instrumentel tilgang, og på Statskundskab forventes studerende som tilhører eliten, som er "de bedst af de bedste".

Hvis vi i anden omgang kombinerer dette med en forståelse af den implicitte studerende som den der kan siges at være den dominerende figur i de *studerendes* kulturelle praksis, er det muligt at se hvordan denne figur repræsenterer bestemte måder at fremtræde på og bestemte måder at tilknytte fagligh-hed og fagidentitet på i den kulturelle praksis. Disse forskelle virker samtidig distingverende; forskellene i hvad der valoriseres i den kulturelle praksis, afgrænser og udgrænser bestemte praktikker:

Fag og fagidentitet tillægges stor betydning i de litteraturvidenskabsstuderendes kulturelle praksis. Et stort personligt og individuelt tilegnet engagement i faget valoriseres, hvad der også kommer til udtryk i de studerendes æstetiske fremtræden, og hvad der, som beskrevet i forrige afsnit, også kommer til udtryk i klasserummet, hvor de ekstra-curriculære sproglige koder valoriseres i den pædagogiske relation.

På Statskundskab er fagidentiteten knyttet til billedet af den ambitiøse, fagligt selvbevidste studerende med mange talenter, hvor uddannelsen fylder meget – det er del af en kulturel praksis hvor man har et investeret forhold til faget. Det æstetiske udtryk er mere varieret end på de andre uddannelser, og det kan forstås i sammenhæng med at der er flere studieorienteringer repræsenterede på uddannelsen. Men de er alle fælles om at være meget investerede. Som Martin siger: "[...] folk har meget samme baggrund, men uden at virke ens, men de har sådan mange af de samme kvaliteter, vil jeg hellere sige".

Blandt de erhvervssprogsstuderende er fagidentiteten ikke fremtrædende i den kulturelle praksis der ikke præges af nogen intensiv grad af faglig involvering. Samtidig er det karakteristisk at såvel fagidentitet som karakteristik af det æstetiske udtryk etableres gennem modsætningen til Solbjerg Plads: på den ene side er det klart at kontrasten umiddelbart fylder meget i det hverdagslige studieliv, på den anden side kan det at de studerende ikke har så mange stereotyper om sig selv, også ses som udtryk for at fagidentiteten på Erhvervssprog ikke fylder ligeså meget som på de to andre uddannelser, hvor faget er en mere integreret del af den studerendes hverdagsliv, og hvor ud-

dannelsen i højere grad har en selvstændig berettigelse. På disse to uddannelser fungerer stereotypen mere som en ironisk identifikation der gør det muligt at signalere tilhørsforhold til faget og udtrykke en stærk fagidentitet, samtidig med at de studerende i fællesskab kan tage lidt afstand fra den generaliserede studerende i sin karikerede form.

Slutteligt skal det nævnes at disse fremherskende måder at praktisere fag på, ikke mindst markeres tydeligt gennem kontrastperspektiver fra enkelte studerende på Litteraturvidenskab og Statskundskab, hvilket også erindrer om de flertydigheder og sprækker i forhold til den fremherskende praksis som ikke er primært fokus i denne afhandling, men som selvfølgelig også er tilstede.

## 7.6 De studerendes sociale liv

Dette afsnit handler om hvor meget uddannelsen i bred forstand 'fylder' i den studerendes hverdagsliv. Et centralt element i arbejdet med at identificere en kulturel praksis blandt de studerende på de tre uddannelser er at undersøge i hvilken udtrækning og på hvilke måder de studerendes sociale liv og fritidsbeskæftigelser knytter an til uddannelsen og til de medstuderende.

Det følger af begrebssættelsen af den kulturelle praksis at den ikke nødvendigvis er fysisk eller tidsmæssigt begrænset til uddannelsesstedet - de studerende er også studerende uden for institutionen, om aftenen, når de dyrker sport og går i teatret, og disse aktiviteter kan være ligeså væsentlige elementer i etableringen af et hverdagsligt studieliv, som den tid de tilbringer på deres uddannelsesinstitution. Indholdsudfyldelsen af det der foregår udenfor uddannelsesstedet, vil have forskellige betydninger alt efter uddannelsesretning, og som i andre undersøgelser finder vi som oftest en samvariation mellem den enkeltes sociale position og hendes eller hans forskellige livsudtryk; holdninger, handlinger og orienteringer. Spørgsmålet, ikke bare her men gennem hele afhandlingen, er om der blandt universitetsstuderende findes forskelligheder på uddannelserne der er interessante at koble til forskelle i social oprindelse – i dette afsnit i forhold til de studerendes fritidsbeskæftigelser og sociale liv.

Det interessante er i hvilken udstrækning og hvordan de studerendes sociale liv skal ses som en del af den kulturelle praksis på de forskellige uddannelser. I forhold til dette specifikke perspektiv er det igen relevant at inddrage begrebet social kapital. Som Coleman (1988) har udviklet begrebet og brugt det i forhold til mulighederne for at gennemføre en uddannelse, er der næppe heller her nogen tvivl om at det at udvikle, udbygge og befæste sociale relationer (såvel som en del af ens sociale baggrund, som på og udenfor studiet) understøtter den enkelte studerendes muligheder for at gennemføre en uddannelse succesfuldt. Putnam (2001) betydningslægger social kapital normativt som noget der bidrager til samfundsborgerens overordnede engagement og til sammenhængskraften i civilsamfundet (og dermed i samfundet). I denne sammenhæng forbliver disse forståelser dog trivielle, hvis ikke vi præciserer begrebet yderligere, og hvis ikke vi differentierer i forhold til hvor væsentlig en del af den kulturelle praksis de sociale relationer kan siges at være. Her vil jeg kort opsummere Bourdieus (2001) forståelse af social kapital, som mængden af potentielle eller aktive sociale ressourcer der er forbundet til

medlemskab af forskellige sociale netværk, det være sig familie, venner, kolleger, organisationer, foreninger, mv. Som tidligere beskrevet faciliterer social kapital ofte valoriseringen af andre kapitalformer, for eksempel spiller sociale netværk ofte en væsentlig rolle for adgangen til bestemte uddannelses- og arbejdspositioner. På den måde kan sociale ressourcer være med til at aktivere potentielle ressourcer inden for andre områder. At anlægge dette perspektiv på de studerendes sociale liv er relevant fordi det hjælper til at få blik for hvilken betydning de studerendes sociale liv har for deres uddannelsesspecifikke kulturelle praksis, og i sidste ende, som jeg vil samle op på og behandle i det afsluttende kapitel 8, hvordan denne praksis kan sættes i forhold til uddannelsen og de studerendes sociale oprindelse.

Når jeg søger at efterspore det sociale liv på studiet, tager jeg udgangspunkt i de af mine observationer der giver oplysninger om hvor meget de studerende socialiserer med hinanden i og uden for studiet, og hvor meget de deltager i forskellige mere eller mindre ekstra-curriculære aktiviteter tilknyttet uddannelsesstedet. Da observationerne er begrænset både i tid og sted, går den primære adgang til det sociale liv i tilknytning til studiet dog gennem de studerendes fortællinger, herunder deres overvejelser om mulighederne og betingelserne for sociale aktiviteter og det studiesociale liv.

## Statskundskab

De statskundskabsstuderende er dem der bruger mest til på studieforberedelse. I aktivitetsniveau og i kobling til uddannelsen ligner de statskundskabsstuderendes fritidsbeskæftigelse mere de litteraturvidenskabsstuderendes end de erhvervssprogsstuderendes, men de er, som det også er fremgået af de foregående afsnit, præget af flere forskellige orienteringer. Nogle studerendes fritidsbeskæftigelser ligger inden for kunst- og kultur: en er "kunstnerisk interesseret" (film, museer, mv.), en spiller musik og læser meget skønlitteratur, og en går meget i teater, i biografen og i filmklub. En studerende bruger meget tid på at være aktiv spejder og spejderleder (det er "altoverskyggende", som han formulerer det). En er politisk aktiv og dyrker sport på højt plan, to er aktive på studiet og dyrker sport, en redigerer en debatside og spiller lidt tennis, mens én studerende er "mest social" i fritiden. Selvom de statskundskabsstuderende ligesom de erhvervssprogsstuderende har nemmere ved at skelne mellem hvad der er curriculum-læsning og hvad der er 'lyst'-læsning, er de til gengæld meget aktive i sammenhænge som i mere formidlet forstand er tæt knyttet til deres studie, hvad enten det handler om at være politisk aktiv, redigere debatsider og tidsskrifter, deltage i debatter eller i aktiviteter i forbin-

delse med studiet, mv. Som det er tilfældet på Litteraturvidenskab er der også for de statskundskabsstuderende er en glidende overgang mellem studie og fritid, men de studierelaterede elementer uden for studiet har her et mere varieret udtryk og er mere indirekte knyttet til studiet og fagligheden.

På de tre uddannelser er de statskundskabsstuderende de der er involveret i flest studiesociale aktiviteter. Som det gælder for hele statskundskabsårgangen er en meget stor del af de studerende i denne undersøgelse tutorer, ligesom flere er involveret i forskellige aktiviteter, som instituttets revy, i skiture, fodboldturneringer, i forskellige diskussionsfora og studenterpolitiske foreninger, som deltagere og arrangører af debatter og seminarer, mv. I forhold til de to andre uddannelser er der også mange studerende der er politisk aktive i en eller anden forstand. Selvom det foretrukne parti langt overvejende er Det Radikale Venstre, er en række politiske orienteringer repræsenteret: "[…] der er folk der er aktive i Radikale Venstre, der er folk der aktive i SF eller SF ungdom, der er folk der er aktive i Socialdemokratiet, der er folk der er aktive i Venstres Ungdom, der er folk der er aktive i SUF.", som Martin siger. [86]

At de studiesociale aktiviteter, formaliserede som ikke-formaliserede, har så gode mulighedsbetingelser på faget, knyttes til en mere eller mindre gennemgående karakteristik af de studerende som ressourcestærke personer - som "overskudsmennesker", der som tidligere nævnt er Trines betegnelse for den typiske statskundskabsstuderende: en der gerne vil være med i det hele, og som er "temmelig social". Martin, en af de meget aktive studerende, uddyber karakteristikken:

> "I: […] jeg synes det var virkelig spændende og sjovt at starte, både fagligt og socialt og det hele. Og jeg synes det var utrolig hurtigt så får man den der oplevelse af, 'wauw', altså [smågriner, JPT]: folk er helt fantastiske her, det er nogle virkelig dejlige mennesker. Folk har sådan meget samme baggrund, men sådan uden at virke ens, men de har sådan mange af de samme kvaliteter, vil jeg hellere sige.
>
> JPT: Og hvad tænker du når du siger det? Altså, at de er fantastiske og har de samme kvaliteter?
>
> I: Jamen jeg tror, at folk på Statskundskab […] de har det utrolig nemt ved at have det sjovt med hinanden og have det godt med hinanden. Eller i hvert fald de mennesker jeg har kendt til, og de oplevelser som jeg har haft. Og jeg

[86] Jeg talte i en pause med Jakob, der sagde at der er mange politisk engagerede studerende: "47 % radikale og måske 10 % til de øvrige hver, og ingen fra Dansk folkeparti".

> tror det sådan gennemgående er ret sociale mennesker, altså mennesker der både har en meget stærk faglig og stærk social profil. Der er også nogle der ikke har en særlig social profil, det er der også, men der er i hvert fald mange af de andre - og der hersker en sådan meget åben kultur, hvor ligesom alle er velkomne og alle er meget velkomne til at være med […] for eksempel den måde som tutorforløbet er organiseret. Det er meget flad struktur, der er meget sådan, man kan gøre tingene, ja, som man har lyst til. Meget inkluderende og åben."

For Martin er det at *engagere* sig socialt særkendet for den typiske statskundskabsstuderende:

> "Det er tit folk der er meget aktive. Det er tit folk der har mange talenter […] der er jo mange mennesker, man går op ad herinde, og så lige pludselig, så opdager man at de er altså fantastiske til at spille musik også, eller de har et eller andet, hvad ved jeg, som de også har som hobby, som de gør på ret højt plan […] Altså det er jo kreative, dygtige mennesker, som er bogligt stærke…jeg ved ikke hvad jeg skal sige, men sådan oplyst på en eller anden måde. Og derfor også nok meget sådan tolerante generelt. Tolerante og sådan åbne, og mennesker som er meget nemme at være sammen med."

Når de interviewede beskriver de statskundskabsstuderende som meget sociale mennesker, involveret i mange sociale aktiviteter og deres eget hold som et socialt hold, udtrykker det et socialt fællesskab hvor der er opbygget relativt store mængder social kapital. Det ses også i de nære relationer hvor mange studerende har dannet vidt forgrenede relationer på uddannelsen (ofte med læsegrupperne som udgangspunkt).

Den fremtrædende fællesskabsfølelse, som Martin i citatet ovenfor giver udtryk for, illustreres af andre studerende der beskriver kulturen på uddannelsen som tolerant og som præget af at det er meget forskellige typer der går på uddannelsen:

> "[…] noget af det som i hvert fald slår mig på vores hold, er at folk er rimelig forskellige, både over det politiske aspekt fra Enhedslisten til Konservative og Venstre, og i deres fritidsinteresser, og i den måde de har en personlighed: indadvendt/udadvendthed og så videre, men der er virkelig plads til alle. Jeg føler på ingen måde at vores X-fyr [refererer til en aktivistisk venstreorienteret ungdomsorganisation, JPT], han er på nogen måde ikke-accepteret." (Jakob)

Samtidig med at de studerende er "rimelig forskellige", har de statskundskabsstuderende som bekendt statistisk set relativt ens sociale baggrunde (de har stort set alle et højt karaktergennemsnit fra gymnasiet og højtuddannede forældre inden for afgrænsede arbejdsområder). Fællesnævneren er her at de

alle, som Jakob udtrykker det, har en elite-tilgang til faget ("også de meget socialistiske", som han siger med et grin).

For livet på studiet betyder dette også at der er grader af deltagelse i det sociale liv. Generelt er det sociale aktivitetsniveau som sagt højt, men inden for dette niveau findes der både meget aktive studerende som studerende der har en relativt mere distanceret attitude til uddannelsen. Således er der også studerende der knytter mere kritiske bemærkninger til den dominerende fortælling om det sociale liv. Nogle mener mulighederne for studiesociale aktiviteter besværliggøres af det fagligt høje ambitionsniveau på uddannelsen. Som Kasper siger, kan det være svært at tage initiativ til noget socialt, fordi der hele tiden er et fagligt pres som fylder tiden ud.

Marie, der er skiftet fra RUC, leverer et perspektiv udefra på det som hun ser som majoritetskulturen på uddannelsen, nemlig at det sociale liv præges af ambitiøse og målrettede studerende, og at det sociale knyttes meget til faget. Marie har været glad for at skifte, men hun synes det har været mere hårdt socialt end fagligt: "det ligger mig ikke naturligt at fokusere så meget på det faglige og på viden, og på alle de der ting, når man snakker i pauser eller i sin fritid. Derfor så synes jeg nogle gange at det har været lidt svært". Marie indfanger ganske præcist en karakteristik af det studiesociale i tilknytning til uddannelsen, som en studiesocial praksis der præget som den er af mange positive vendinger ("et godt hold", "gode til fester", "tolerante", "egenbevidste", "plads til forskellighed", "fantastiske", "overskudsmennesker", mv.), også kan opleves som relativt fordringsfuld. Det dominerende billede tegnes her gennem de ressourcefulde elitestuderende der er gode til det hele, og som har mange forskelligartede interesser. Dette er en bredspektret social omverdensorientering, som, når den forstås som del af den kulturelle praksis, faciliterer oparbejdning og udvikling af social kapital, det vil sige evnen til at orientere sig socialt, og etablere, udbygge og vedligeholde sociale netværk. Et særligt eksempel på denne generelle karakteristik kunne her være at de statskundskabsstuderende var langt de mest interagerende og responderende i forhold til min rolle som udefrakommende observatør. Dette kan, som jeg var inde på i kapitel 6, selvfølgelig på den ene side være tilfældigt, kønnet, eller det kan forklares med større identifikationsmuligheder mellem mig og min faglighed og dem og deres fagligheder, men det kan på den anden side også ses som udtryk for en interaktionsform som er det selvfølgelige udtryk for de sociale kompetencer der opøves på uddannelsen, og som udtryk for den inkorporerede viden om det sociale netværks betydning nu og i fremtiden.

## Litteraturvidenskab

Blandt de litteraturvidenskabsstuderende gælder det helt grundlæggende at de alle læser meget i fritiden, og at det, som jeg har været inde på tidligere, er svært for dem at definere en grænse mellem 'pligt'-læsning og 'lyst'-læsning. Ud over at se kæreste, venner og familie (som studerende fra alle tre uddannelser nævner i varierende grad) siger flere litteraturvidenskabsstuderende at de "går ikke til en pind", eller ingen hobbyer har "overhovedet". Derimod bliver der som sagt læst meget, enkelte skriver også, og de fleste er kunst- og kulturorienterede i deres fritid, det vil sige går i teatret, i biografen ofte, til koncerter og oplæsninger og en enkelt spiller klassisk musik. Kun en studerende der tidligere har læst medicin, nævner sport som en del af fritidsbeskæftigelsen. Det er de litteraturvidenskabsstuderende der har sværest ved at lave en opdeling mellem deres studie- og fritidsliv – pensum, litteraturen, kunst- og kulturforbrug og kulturproduktion glider ind i hinanden. Julie der spiller teater og "ser rigtig meget teater og rigtig meget film", siger: "det er da også noget jeg gør, fordi det hænger sammen med mit fag". Flere beskriver det som en meget flydende grænse, "hvad man gør ud over sit studie, det er stadig en del af studiet", som Kristian siger.

I forhold til de statskundskabsstuderende, som har et relativt samlet og aktivt socialt miljø, er Litteraturvidenskab præget af et mere opsplittet socialt miljø, og af at de studerende har forskellige grader af investeringer i det studiesociale liv. Jeg spurgte Nadja, hvor meget de studerende laver med hinanden ud over den undervisning de har sammen:

> "Altså, jeg har ikke særlig meget med nogen at gøre derude, andet end sådan...Det er jo meget hyggeligt at sidde, så kan man sidde lidt og snakke om underviserne eller om det litteratur man har læst eller et eller andet, ikke. Men jeg tror det er sådan meget forskelligt hvad folk de sådan mødes omkring. Jeg tror da der er nogen som virkelig, altså, hvor litteraturen bliver deres fællesskab, og det er det de sådan snakker om og har til fælles. Så for andre tror jeg da også bare det er fordi de er singles eller at de går i byen samme steder eller et eller andet […]"

En af dem der har "litteraturen som fællesskab", som Nadja udtrykker det, er Nikolaj, en af de ganske aktive studerende, som giver udtryk for at det ikke er "et voldsomt socialt studie". Andre studerende nævner fredagscafeen som en af grundene til at der ikke er mere socialt liv. Der er ikke så mange der engagerer sig i den, den ligger på en ugedag hvor de fleste ikke har ærinde på KUA, og som Nanna siger, har det også "noget at gøre med, hvordan det hele er bygget op, fordi vores gang er helt ovre i den anden bygning og caféen

er derovre, så man kommer ikke lige forbi, man skal planlægge at tage derop". Julie nævner også cafeen som årsag til at det er svært at få et samlet miljø:

> "[…] jeg tror at caféudvalget, jeg tror ikke de kan overskue det mere. For det er kun Litteraturvidenskab der er i caféudvalget. Og folk gider ikke hjælpe og der kommer ikke nogen. Men jo, det tror jeg har noget at gøre med det. De fysiske faciliteter er ikke særlig gode herude. Men også bare sådan et universitet der lukker klokken fem, hvad er det for noget? Hvorfor har de ikke åbent til klokken ti ligesom CBS? Altså ligesom opfordrer til en eller anden studiekultur. Det forstår jeg ikke. De spiller det ret meget op ad det der gamle, eller en meget konservativ opfattelse af at man sidder derhjemme på sit kammer."

Det indtryk som observationerne på uddannelsen samt interviewene og samtalerne med de studerende efterlader, er at studiet præges af et socialt uens engagement og en uens involvering i uddannelsens studie- og fagsociale miljø – det sociale liv er ikke samlet og sammentømret på tværs af uddannelsen, men foregår i mindre enheder med forskelligt aktivitetsniveau. Nogle læsegrupper fungerer godt socialt, og nogle studerende deltager aktivt i for eksempel fagrådet, eller i mere selvorganiserede aktiviteter som for eksempel at gå til oplæsninger sammen. Nogle deltager i diskussionsklubben som nogle af de studerende har taget initiativ til, og som samler en mindre gruppe studerende:

> "Ja konceptet er at der er én der holder et oplæg og så diskuterer vi. Marius holdt oplæg om kernefamiliens repræsentation i nyere dansk mainstream. Det var vildt spændende og det var et rigtigt godt oplæg han holdt og så diskuterede vi bare. Og blev vildt fulde og bare sådan drak rødvin og det var rigtig hyggeligt."

De studerende der fremtræder som mere ambitiøse, har her skabt et integreret men eksklusivt studiesocialt rum hvor den stærke faglige interesse og det sociale fællesskab forenes.

At de fleste studerende stadig er fælles om at efterlyse et bedre socialt miljø, må generelt ses som udtryk for et investeret forhold til uddannelsen – også hos dem der ikke etablerer fagorienterede sociale fællesskaber. Men det kan samtidig også ses som et udtryk for at det studiesociale liv ikke på samme måde er en del af den kulturelle praksis som det er tilfældet på Statskundskab. På Litteraturvidenskab er der tale om en relativt mere socialt individualiseret eller opsplittet praksis - illustreret ved splittelsen mellem de meget aktive studerende og de studerende der ikke ytrer sig så meget ("overklassen og sumpen", som en studerende formulerer det).

At de studerende ikke har et mere samlet socialt miljø kan i forhold til de statskundskabsstuderende forstås som en forskel i social orientering: hvor en del af det at være statskundskabsstuderende er at være udadvendt, er litteraturvidenskabsstudiet mere vendt indad mod litteraturen og mod det individualiserede arbejde med faget og litteraturen. Når det sociale liv forstås som snævert knyttet til orienteringen mod litteraturen, og når orienteringen mod litteraturen har karakter af at være en personlig og individuel, eller måske nærmere *inderliggjort* beskæftigelse, kan det også forklare hvorfor det sociale liv er mere fragmenteret og mindre fællesskabsorienteret end på Statskundskab, hvor det studiesociale liv *i sig selv* er en central del af den kulturelle praksis på uddannelsen. I den forstand er det måske mere tydeligt, hvorfor social kapital ikke spiller den samme rolle på Litteraturvidenskab som på Statskundskab.

## Erhvervssprog

Sport og arbejde er meget fremtrædende i de erhvervssprogsstuderendes beskrivelser af hvad de laver uden for studiet. Det er den uddannelse hvor de studerende bruger mindst tid på studieforberedelse, næsten alle arbejder ved siden af studierne og halvdelen siger selv at de arbejder meget. Sport er det der langt overvejende nævnes når jeg spørger til fritiden – og de fleste dyrker meget sport, hvad enten det er styrketræning 2-3 gange om ugen for halvdelen af de studerendes vedkommende, tennis for et par studerende, eller basketball, badminton, svømning, golf, eller hestesport for andre studerende. På Erhvervssprog er der umiddelbart den største opdeling imellem uddannelsen og de studerendes øvrige gøremål – der bliver sjældent lavet noget uden for uddannelsen som de studerende selv forbinder med studiet.

Som i de tidligere afsnit kontrasterer de studerende det Erhvervssproglige Fakultet med det Erhvervsøkonomiske Fakultet når de nævner det studiesociale miljø. Mens uddannelserne på det Erhvervsøkonomiske Fakultet opfattes som mere statusgivende, opfatter de studerende til gengæld Dalgas Have som et mere afslappet og hyggeligt sted. Projektarbejde på Erhvervssprog er udbredt, og som på Statskundskab fungerer læsegrupperne i udstrakt grad som små sociale enheder:

> "Det ender altid med at man mødes for at lave gruppearbejde, og så holder man pauser hvor man snakker og spiser og går på café eller et eller andet. Det at man får et godt forhold til dem, så bliver det bare sådan caféture og biffen, biografture eller et eller andet. Så bliver man venner, det er meget godt synes jeg." (Salik)

I forhold til de statskundskabsstuderende hvor læsegrupperne også bruges som sociale ankre til at imødegå den følelse af stress der især blandt kvinderne er udbredt på Statskundskab, er det interessant at læsegrupperne ikke her har de samme stress-håndterende funktioner, og stress er i øvrigt ikke noget de studerende på Erhvervssprog giver udtryk for som et problem. De beskriver generelt deres hold positivt, og mange af de studerende fortæller at de har fået mange venner på studiet. Det sociale liv knytter sig da ofte også til netop venskaber, og ikke til mere studiesocialt rettede aktiviteter som på Statskundskab:

> "JPT: Hvad er det ellers der gør at det er et godt hold?
>
> I: Jamen, jeg synes vi snakker meget godt sammen når vi er i timerne. Det er tit vi mødes før, for at nå at få snakket inden man skal have undervisning. Og så er der også…så kender man lige en der mangler et arbejde, og så kender jeg nogle der mangler én, og så fik jeg…altså så lærer man hinanden lidt at kende på den måde. Jeg arbejde sammen med en fra holdet også, og så går man i fitness med nogle andre og...
>
> JPT: Hvor meget er I her sådan? Altså ud over de timer der nu er, bruger man så stedet meget?
>
> I: Nej, så mødes vi hjemme hos hinanden. Her og nu, da vi skrev bachelorprojekt...det er meget mere roligt hjemme hos folk. Jeg kan ikke koncentrere mig herude, så skal man have et lokale, og det er ikke så nemt. Så sidder vi altid hjemme hos mig […]" (Lene)

Som Lene fortæller, indbyder det fysiske rum på Dalgas Have hverken til at mødes i grupperne, eller til blot at opholde sig; der er meget få grupperum og den store gennemgående hal er ikke indrettet til at etablere mindre sociale miljøer. Når de studerende opholder sig på uddannelsesstedet i forbindelse med sociale aktiviteter, er det for at gå i fredagsbaren i Dalgas Have. Diskoteket ovre på Solbjerg Plads er dog mere frekventeret end fredagsbaren der beskrives som "lidt kedelig".

I forhold til de to andre uddannelser, har det sociale liv blandt de erhvervssprogsstuderende nogle særegne træk. Her er det studiesociale liv kendetegnet ved *ikke* at være fagsocialt. De sociale fællesskaber som de studerende danner og vedligeholder med hinanden er umiddelbart afkoblet selve uddannelsens indhold; det er fællesskaber der er studiesociale alene i den forstand at de er groet ud af de studerendes møde med hinanden - men de refererer ikke til uddannelsen. At der ikke er mere socialt miljø på uddannelsesstedet, er tilsyneladende heller ikke noget de studerende efterspørger eller

problematiserer i tilnærmelsesvis samme grad som de litteraturvidenskabsstuderende eksempelvis gør det. Det sociale liv forbindes med det "hyggelige", med ikke-studierelaterede sociale fællesskaber (ofte med udgangspunkt i grupperne), og ikke med mere fagsocialt orienterede aktiviteter, med de fordringer der kan ligge i det som på Litteraturvidenskab og Statskundskab. Det studiesociale er således heller ikke præget af at være et tema eller at være genstand for kampe der refererer til uddannelsen på samme måde som blandt de studerende på de to andre uddannelser. Selvom der ikke på Erhvervssprog kan siges at være noget samlet studiesocialt miljø, ytres der således heller ingen forventninger om det.

## Opsummering og diskussion

De fysiske rammer er relativt ens på tre uddannelser - ingen af uddannelserne kan karakteriseres som en samlet fysisk enhed med undervisningslokaler, forskerkontorer og sociale samlingssteder, selvom Litteraturvidenskab kan siges at være lidt mere lokaliseret end de to andre uddannelser, hvor uddannelsen foregår i fysiske miljøer med mange andre uddannelser og årgange. Der er således ikke de store forskelle i de fysiske rammebetingelser for de dele af de studiesociale liv der kan foregå på uddannelsesstedet.

Men som det fremgår af ovenstående, fylder studiet forskelligt alt efter hvilke studerende og uddannelser vi betragter. Fritidsaktiviteterne har på hver deres måde mest ensartet udtryk blandt de litteratur- og erhvervssprogsstuderende. De litteraturvidenskabsstuderende orienterer sig mod kunst og kulturforbrug og kulturproduktion. Såvel i læseaktiviteter der refererer direkte til faget, som i aktiviteter der knytter til faget i mere ekstra-curriculær forstand, gælder det grundlæggende at studie og fritid glider ind i hinanden. De erhvervssprogsstuderendes fritidsaktiviteter (meget sport og erhvervsarbejde) kendetegnes ved umiddelbart at være afkoblet fra uddannelsen, men i den erhvervssprogsstuderendes egen logik kan eksempelvis det at have meget erhvervsarbejde (væsentlig mere end på de andre uddannelser) være en måde at koble til den fremtrædende plads som jobsigtet har i uddannelsen (at foretage sig noget der 'de facto' er studierelevant).[87] De statskundskabsstuderende har

[87] De interviewede studerende er alle på den første del af deres uddannelse, og har derfor ikke adgang til de samme jobs som ældre studerende har (da de eftertragtede studiejobs ofte kræver man er nået et vist stykke i sin uddannelse). Der kan dog stadig anes visse mønstre i de studerendes studiejobs: de statskundskabsstuderende har relativt forskellige jobs (eksempelvis lærervikar, børnehavemedhjælper, studievejleder, mv.), de erhvervssprogsstuderende er som sagt dem der arbejder mest (eksempelvis

mange fritidsaktiviteter (med relativt forskellige profiler afhængig af om det er samfundsorienterede, kulturorienterede, sportslige, eller andet). Hvor det på den ene side er nemmere at skelne mellem 'lyst' og 'pligt'-læsning end det er på Litteraturvidenskab, er de mange varierede fritidsaktiviteter på den anden side kendetegnet ved at være ekstra-curriculære: de knytter i formidlet forstand til uddannelsen og til forståelsen af den typiske statskundskabsstuderende som en person med mange interesser og mange ressourcer. På den måde kan de mere forskelligartede fritidsbeskæftigelser ses i sammenhæng med en kulturel praksis der er præget af flere forskellige orienteringer og strategier blandt de studerende.

Disse karakteristika ved de tre uddannelser kan til dels ses genspejlet i den del af de studerendes sociale liv der er knyttet til uddannelsen. Her kan man tale om at de sociale aktiviteter udgør en dobbelthed mellem hvad der kan betragtes dels som relativt fundamentale etableringer og vedligeholdelse af gensidigt betydningsgivende sociale fællesskaber, dels som sociale aktiviteter der er led i sociale positioneringskampe de studerende imellem. Hvor det fællesskabskonstituerende kan siges at referere til Putnams (2001) forståelse af social kapital som knyttet til social integration og civilsamfundslige dynamikker, refererer de sociale aktiviteter som positioneringskampe til Bourdieu (2001), hvor fokus mere er på hvorfor det sociale har *forskellige betydninger* på de tre uddannelser. Med forståelsen af social kapital som en ressource der kan bruges i den sociale kamp om positioner, tilføjes et perspektiv på hvordan sociale fællesskaber også er konfliktfyldte og differentierende.

Hvor de litteraturvidenskabsstuderende sociale liv er mere individualiseret end de statskundskabsstuderendes mere socialt samlende aktiviteter, bliver det sociale liv begge steder betragtet som noget det er værd at kæmpe om at indholdsudfylde, hvilket igen signalerer at de studerende har et investeret forhold til det sociale liv der opfattes som en integreret del af uddannelsen. I dette tilfælde bliver det sociale liv en del af en kulturel praksis hvor der ganske vist er en dominerende måde at være socialt aktiv på, men hvor observationer og interviews samtidig viser at den dominerende måde at være socialt aktiv på udfordres af nogle studerende.

At det sociale liv på Litteraturvidenskab er præget af mindre fællesskabsorientering og af uens grader af involvering, kan forstås gennem fagets tilknytning til en studiepraksis som er personliggjort og så at sige orienteret *indad* mod litteraturen. På Statskundskab kan man omvendt tale om at det stu-

---

vareudbringning, plejehjemsarbejde, arbejde på et diskotek, og i andre virksomheder), og de litteraturvidenskabsstuderende arbejder mindst (nogle i boghandler, en som bogopsætter, en på bar, og en som studievejleder).

diesociale liv i sig selv er en central del af den kulturelle praksis på uddannelsen som de studerende forventes at tage aktiv del i. Det er en social *udadvendt* mangefacetteret omverdensorientering, der set som en del af den kulturelle praksis, faciliterer, genererer og kvalificerer social kapital blandt de studerende. På Erhvervssprog er det sociale liv i den udstrækning det kan siges at være en del af den af den kulturelle praksis, afkoblet uddannelse og faglighed. Det kan videre aflæses i det forhold at det studiesociale heller ikke er forbundet med nogen fordringer eller forventninger, og dermed heller ikke er genstand for nogen stridigheder.[88]

Hvis dette forstås som en del af en kulturel praksis hvor uddannelsens betydning i forhold til fritid og socialt fællesskab er forskellig, kan forskellene på de tre uddannelser opsummeres på følgende måde. På Litteraturvidenskab valoriseres den personliggjorte og individuelle uddannelsestilegnelse, og den sociale kapital er derfor ikke så fremtrædende i den kulturelle praksis her. Fremtidige positioner opnås gennem *individuelle kvaliteter* der i højere grad knytter til oparbejdelsen af forskellige former for kulturel kapital.[89] På Statskundskab valoriseres den socialt aktive og udadvendte studerende i den kulturelle praksis, hvor social kapital her kan forstås som væsentlig i forhold til opnåelsen af fremtidige sociale positioner. På Erhvervssprog udfolder det sociale liv sig afkoblet uddannelsessammenhængen hvilket indikerer at det studiesociale ikke er en væsentlig arena i forhold til det fremtidige arbejdsliv (her er der ikke så meget på spil for de studerende – de kan 'tillade' sig bare at have det "hyggeligt", som de selv siger).

---

[88] Et eksempel kan her være spørgsmålet omkring stress som også siger noget om studiets 'fylde': stress opleves ikke som et tema på Erhvervssprog, men på Litteraturvidenskab og specielt på Statskundskab (hvor det særligt er kvinderne der udtrykker stress). På Statskundskab vidner det bredt formuleret om at der 'er meget på spil' i den kulturelle praksis: forventningspresset kommer fra mange sider, det knytter til et biografisk forventningspres (de studerende selv og deres sociale oprindelse) hvor man laver mange ting og vil være god til det hele, som det knytter til et forventningspres fra uddannelsen (der ser de studerende som "blomsten af Danmarks ungdom").

[89] Börjesson (1996, p. 108) anfører, i en undersøgelse af uddannelsesvalg og livsstile blandt studerende ved forskellige uddannelser på Uppsala Universitet, at studerende på kunstvidenskabelige uddannelser umiddelbart ikke har meget social kapital hvis man ser på de mere organiserede sociale aktiviteter, men at de måske har det qua de mere informelle netværk de plejer.

## 7.7 Køn i den kulturelle praksis

Køn, klasse og etnicitet opfattes normalt som de tre mest betydningsfulde sociale markører i forhold til at undersøge og analysere individers livsytringer og livschancer i samfundet. I dette kapitel vil jeg rette blikket mod kønskategorien (klassespørgsmålet er gennemgående i hele afhandlingen, og etnicitet gives ikke en selvstændig behandling, idet der er meget få etniske minoritetsstuderende i mit materiale, og fordi det (følgelig) ikke er en forskelssættende kategori i de studerendes praksis).

Køn betegner her dels visse relativt konkrete forskelle mellem kvinder og mænd på uddannelserne (eksempelvis forskel på taleøkonomien kvinder og mænd imellem under lektionerne), dels refererer køn til de kønnede betydningstilskrivelser der findes på uddannelserne. Det betyder at såvel de studerendes opfattelser af kønnede forskelle, som de interaktioner på uddannelserne der kan siges at være kønnede, er udgangspunktet for analysen i dette afsnit.

En undersøgelse af Hasse (2002) kan her bidrage med en optik, der peger på nogle interessante kønsrelationer på de videregående uddannelser. Hasse har lavet feltarbejde blandt danske fysikstuderende, og undersøgt hvad der gives betydning og anerkendelse på fysikstudiet. Hasse identificerer hvad det vil sige at træde 'rigtigt' og 'forkert' i forhold til kulturen på studiet, og den positive evaluering af 'korrekt opførsel' kalder hun *sprezzatura* (et italiensk renæssancebegreb der oprindeligt betyder at have sans for elegance og at kunne charmere sig til anerkendelse).[90]

---

[90] Hasse mener sprezzatura er forskelligt fra Bourdieus habitus: "Sprezzatura er derimod en betegnelse for det, der opstår i det særlige relationelle møde mellem en bestemt verdens positive evalueringer af bestemte handlinger og et bestemt individs inkorporerede handleviden." (Hasse, 2002, p. 367). Med reference til Bourdieu begreb om symbolsk vold skriver hun videre: "Sprezzatura er den handleviden, der overflødiggør symbolsk vold, og mangel på sprezzatura er det, der fremkalder symbolsk vold." (Hasse, 2002, p. 149). Så vidt jeg kan se er det en noget anden forståelse af symbolsk vold end Bourdieus, hvor den symbolske vold, som eksempelvis den maskuline dominans, udfolder sig på baggrund af de enkelte agenters habituelle 'samtykke', idet den symbolske vold er indlejret i hele den historiske fordeling af magt og ressourcer i det sociale rum. I den optik er der kun rent undtagelsesvist situationer hvor den symbolske vold ikke gør sig gældende (hvis overhovedet), og derfor kan sprezzatura *netop* ses som udtryk for symbolsk vold, når fysik-kulturen ekskluderer ikke-sprezzatura-givende handlinger. I den optik virker det mere adækvat at definere en

Hasses undersøgelse er et eksempel på hvordan det at undersøge kulturen på den enkelte uddannelse fortæller os noget om hvad der kræves for at kunne begå sig som studerende: hvad der tilskrives værdi på uddannelsen, hvilke mere eller mindre skjulte koder der eksisterer, og hvilke forskellige sociale og kulturelle kompetencer der er nødvendige for at afkode dem. I de tidligere afsnit er såvel Bernsteins teori om sproglige koder og synlige/usynlige pædagogikker, Ulriksens begreb om den implicitte studerende, og Bourdieus sociologi blevet inddraget i forhold til at identificere hvad der valoriseres i klasserummet, hvilken studerende som uddannelsesinstitutionen forventer, og hvilke sociale og kulturelle forudsætninger de studerende har for at indgå i den kulturelle praksis på uddannelserne. Disse teorier og begreber er også relevante at have som ramme i dette afsnit, da en række af de forhold i de studerendes kulturelle praksis som adresseres gennem ovenstående begreber, netop er kønnede på bestemte måder.

Hasses (2002) undersøgelse peger på at mandekønnet bliver betragtet som det generaliserede køn på fysikstudiet, hvorfor det er sværere for kvinder at forhandle deres positioner dér. Samtidig gør Hasse sig nogle interessante observationer af hvordan mændene 'leger' og hvordan underviserne evaluerer disse handlinger positivt: hvor kvinderne så at sige opfører sig som de skal, har mændene på studiet umiddelbart en 'dårligere' opførsel (i forhold til en traditionel disciplinær opfattelse): en mere legende, kreativ tilgang til faget, eksempelvis når de laver fysikforsøg, og pointen er at det er disse mænds tilgang der valoriseres af underviserne (Hasse, 2002, p. 213ff).

Som det vil fremgå i det følgende, er kønskategorien et centralt element i konstruktionen af de studerendes kulturelle praksis. Det de studerende er fælles om at anerkende som betydningsfuldt og dermed værd at kæmpe om i deres studieliv, er på en række områder kønnet, og kønnetheden differentierer: ved at blive tillagt bestemte betydninger bruges kønskategorien socialt forskelsgørende (se også Søndergaard, 1996).[91] Dette er den grundlæggende for-

---

sprezzatura-givende situation som den der er til stede, når kapital anerkendes som symbolsk kapital, det vil sige at forstå sprezzatura som en form for symbolsk kapital.

[91] Søndergaard har i *Tegnet på kroppen* (1996) beskæftiget sig med universitetsstuderendes fortællinger om køn, og hun fremstiller i sin analyse hvordan kønskategorien bruges betydningsskabende gennem aktørernes sociale forhandlinger. En af Søndergaards centrale pointer er at "posttraditionelle" aktører - som hun opfatter de universitetsstuderende som - integrerer og balancerer mellem konventionelle, relativt traditionalistiske kønskoder, og mellem frisættelsen fra og opløsningen af disse koder. Således er der stadig en inerti i den sociale orden som stiller bestemte betingelser for kønsudtryk, hvis de skal kunne integreres i den givne kultur. Hun skriver blandt andet

ståelsesfigur i dette afsnit, og som vi skal se, udkrystalliserer analysen af observationer og interviews nogle generelle såvel som nogle mere uddannelsesspecifikke kønnede forskelle blandt de studerende på de tre uddannelser. nerelt gælder det for eksempel for alle observationer at mændene er mere aktive i lektionerne end kvinderne, set i forhold til hvor stor en andel af de studerende de udgør. Disse problematikker identificeres ved at fokusere analytisk på hvordan de studerende i bred forstand *praktiserer* køn, og selvsagt ikke bare på deres egne ytringer om køn – hvilket jeg vil uddybe i det følgende.

## Kønnede forskelle på de tre uddannelser

Som et aspekt af kønstematikken har jeg på alle uddannelser direkte spurgt de studerende om de oplevede køn som en betydningsfuld kategori i forhold til studiemiljøet, og på Erhvervssprog, hvor jeg spurgte om de oplevede at den store overvægt af kvinder gjorde en forskel, var der flere der i deres svar umiddelbart forbandt det med at der er "hyggeligere" på det Erhvervssproglige Fakultet (Dalgas Have) end på det Erhvervsøkonomiske Fakultet (Solbjerg Plads). Thomas forbinder det Erhvervssproglige Fakultet med "hensyn" og "feminine værdier":

> "Det gør at man tager lidt mere hensyn, det kan være at man vægter de der feminine værdier lidt mere [ I griner, JPT]. Så har jeg hørt fra lærerne at der er den store forskel, at når der er eksaminationer, hvor man skal opponere mod hinanden, så bliver der taget utroligt hensyn, og man prøver at hjælpe hinanden. Og hvis der bliver givet karakter, så prøver man at aftale at "vi har tænkt os at komme ind på de og de områder, bare så I ved det". Simpelthen for at få den bedste diskussion i gang eller dialog. Hvor jeg så har hørt fra nogle

---

hvordan en måde at opnå kulturel legitimitet på er gennem en passende balancering af kønsudtrykket (Søndergaard, 1996, p. 417), for eksempel kan man være en hård kvindelig advokat hvis man blot skaber balance på andre områder af kønsudtrykket, så man stadig fremstår som genkendelig feminin. Man kan kritisere visse teoretiske antagelser og forskningsdesignmæssige disponeringer i Søndergaards undersøgelse: hun skriver at de interviewede studerende er 29 pragmatisk udvalgte kvinder og mænd fra ikke nærmere bestemte "humanistiske og samfundsvidenskabelige fag", valgt ud fra et ønske om at mætte materialet ved at tage hensyn til alder, fag, social baggrund, livsform, uden at der dog redegøres nærmere for dette. Blandt andet herfor mener Søndergaard ikke der kan generaliseres på andet end et metaniveau, dog skriver hun alligevel på baggrund af de studerendes beskrivelser, at de "er formentlig rimelig informative i forhold til hvordan studenterliv leves i Danmark" (Søndergaard, 1996, p. 62). Det er, som jeg har diskuteret tidligere, problematisk a priori at antage at universitetsstuderende er "posttraditionelle" aktører, og det er i denne afhandlings perspektiv ligeledes problematisk ikke at differentiere mellem forskellige universitetsstuderende.

> andre lærere, at på Solbjerg Plads, der prøver man at få de andre ned med nakken i den anden opponentgruppe."

Bolette forbinder de samme forskelle med at der er "flere drenge" på det Erhvervsøkonomiske Fakultet:

> "[…] jeg tror konkurrencen over på Solbjerg er hårdere end den er her. Og det tror jeg har noget at gøre med at der er flere drenge […] Hvor jeg har indtryk af at det her det er mere kvindeligt […] jeg tror konkurrencen er hårdere, også rent mentalt, at studere derovre, fordi der er meget konkurrence om hvem der er den bedste og hvem der skriver for de fede virksomheder og hvem der det ene og det andet. I langt højere grad end der er her. Det tror jeg. Eller det er jeg rimelig sikker på."

I denne sammenhæng er det værd at bide mærke i at de studerende sammenkæder det at der er flere kvinder på deres uddannelse med kvindelige værdier generelt, og med ord som "hyggeligt", "behageligt" og "at tage lidt mere hensyn". Disse udsagn bliver kvindeligt kønnede mod den mandligt kønnede "hårdere konkurrence" på Solbjerg Plads.

Som nævnt tidligere bliver også arkitektoniske forskelle symbol på det feminine og maskuline: Dorte og Mette beskriver det Erhvervssproglige Fakultet som en "prinsesseagtig borg" i "lyserødt, grønt og hvidt", mens det Erhvervsøkonomiske Fakultet er et "fort" i "sort og gråt". I mine observationer kontrasteredes tilsvarende det ene kvindedominerede fakultets pastelfarvede byggeri i runde former med det andet mandedominerede fakultets nye skarpt aftegnede byggeri i koksgrå og glas.

Som jeg også tidligere har behandlet, bliver de studerendes fortællinger om det kvindedominerede Erhvervssproglige Fakultet hvor værdierne er mere feminine, også lidt set som en billig udgave af det Erhvervsøkonomiske Fakultet, og som mere lavstatus end det erhvervsøkonomiske (hvilket som tidligere nævnt også giver sig udtryk i at en meget stor del af de studerende overvejer en cand.merc.-overbygningsuddannelse). Samtidig efterlyser flere kvindelige studerende en større andel af mænd. Som Susanne siger det:

> "Altså, jeg ved at vi piger fra sko… fra klassen, eller i hvert fald mine veninder, vi synes hele miljøet her, det er bare sådan lidt for sprogligt og lidt for feminint. Altså, vi savner drengene tit i klassen, nogle flere, fordi de er bare bedre til at lave diskussioner i klassen […] der er lidt mere gods i dem, men det er jo klart når det er et sprogligt fakultet så er der ikke så mange fyre."

To kvindelige studerende forklarer at der godt kan gå for meget "hønsegård" i den, og Marianne siger at "der kunne man godt ønske at der var nogle flere

drenge til sådan lige at tale nogen af de der piger lidt ned". Alt i alt finder man blandt de erhvervssprogsstuderende, der som sagt primært er kvinder, et kønnet uddannelsesmæssigt hierarki, symboliseret ved de to forskellige fakulteter, hvor det maskulint mærkede Erhvervsøkonomiske Fakultet med de eftertragtede uddannelser, sættes over det feminint mærkede erhvervssproglige fakultet hvor uddannelserne har mindre status.[92]

Hvor køn på Erhvervssprog primært fortælles frem som en hierarkiseret forskelssætning mellem det maskuline Erhvervsøkonomiske Fakultet og det feminine Erhvervssproglige Fakultet, er kønskategorien på statskundskabsuddannelsen forbundet til forskelle internt på uddannelsen. Her er det dominerende billede at kønsforskelle bliver sat i forbindelse med studiestress og selvsikkerhedsproblemer blandt kvinderne på et mandligt mærket fag. Det er langt overvejende kvinderne der uddybende beskriver kønsforskelle på studiet. Line identificerer for eksempel med et grin nogle kønnede forskelle i hvilke fagområder der er populære:

> "I: […] det er jo sådan det klassiske med at det er alle drengene der elsker IP [International Politik, JPT] fordi det handler om krig og alt sådan noget. Pigerne synes bare kommunalreformen er skidespændende af en eller anden mærkelig grund.
>
> JP: Og den forskel kan du godt genkende?
>
> I: Helt vildt meget, altså jeg tror så absolut ikke at det har noget biologisk på sig, med at mænd kan lide noget der handler om at man skal slås og piger kan godt lide det lokale eller sådan noget. Jeg tror bare der er sådan, sådan er det blevet… og det er allerede ved at ændre sig og sådan noget, men det er bare stadigvæk tydeligt at det er sådan."

Line uddyber idet hun refererer til et FN-simulationsspil hun har deltaget i:

> "[…] jeg var jo ikke med til selve spillet, men jeg var jo med til at arrangere det, og det er, for det første i arrangørgruppen er der mange flere mænd end

[92] At kvinderne forholder sig kritisk til kvindeligt mærkede interaktionsformer, er interessant at sammenligne med en undersøgelse af kønnede forskelle på Nordisk og Kemi (Reisby et al., 1999). Her er en af konklusionerne at særligt de kvindelige studerende udtaler sig kritisk overfor kvindelige samværdsformer (overfor det positive mandlige modbillede), mens mandlige studerende ikke er negative overfor mandlige samværdsformer, men generelt udtrykker sig negativt overfor kvindelige samværdsformer på samme måde som kvinderne (Reisby et al., 1999, p. 220). Det kunne her være interessant at undersøge om mændene på det Erhvervsøkonomiske Fakultet tilsvarende ville udtrykke et negativt kvindeligt billede, men det ligger udenfor denne afhandlings fokus.

> kvinder, drenge end piger eller hvad man skal kalde det, og også til selve dette her arrangement, altså der kommer bare de her unge fyre i starten af tyverne i deres stive puds og er bare spændt op til at lege diplomater, og de elsker det bare og de går så meget op i det og der var virkelig mange flere mænd end kvinder, og de levede sig så meget ind i det, og jeg sad tit og tænkte, gudfader, det her er bare et spil […] Så det er tydeligt at det stadig er et drengespil. De unge hvide mænds klub som en af medarrangørerne hviskede til mig da vi kiggede på dem. Så reproducerer vi lige verdensordenen."

Lines beskrivelse af de tydeligt maskulint mærkede fagområder og de kønnede dominansrelationer bliver af Mathilde forbundet med at pigerne på uddannelsen må spille med "maskuline kort". Da jeg spurgte hende om hun kunne genkende at faget International Politik måske appellerer mere til mænd, kædede hun det umiddelbart sammen med maskulinitet:

> "[…] mange piger herinde er meget maskuline piger. Altså, det er meget sådan kvinder der har 'the power woman' som ideal og ja, det tror jeg du har ret i at man kan lave den skelnen, men ellers er det meget svært på Statskundskab at lave sådan en kvinde/mand opdeling, fordi det meget er piger der spiller med maskuline kort, altså de spiller med maskuline regler […]"

Mathildes beskrivelse af at det på den ene side er svært at lave en "kvinde/mand opdeling" samtidig med at pigerne spiller efter "maskuline regler", gik igen under en observation hvor jeg i en pause snakkede med to kvindelige studerende om fagområder og køn. De mente ikke der var de store sammenhænge mellem fagområder og køn: "Det må være nogle hårde piger eller bløde drenge der går her!", som den ene med et skævt smil kommenterede. Eksemplet er, sammen med citatet umiddelbart før, interessant fordi det på den ene side udtrykker at de kvindelige studerende her ikke ser de store kønsforskelle, mens de samtidig italesætter nogle grundlæggende kønnede differentieringer, når de siger at der må spilles efter "maskuline regler". Kasper, der som den eneste mandlige studerende tager kønstematikken op, kommer i denne sammenhæng ind på det forhold at man som kvinde ikke kan være "nørdet" på samme måde som mændene:

> "Jeg oplever nogle gange at det er som at drengene har lov til at være mere nørdede end pigerne. Altså, det er som om at de af pigerne der er nørdede, forstået som dem der godt kan lide at sætte sig og læse hele tiden og synes det er fedt og fordybe sig helt vildt og bare kunne det dér stof helt vildt. […] ud fra de samtaler jeg har haft med folk på studiet, hvor der jo altid er nogle jokes om nogle andre personer på studiet, så virker det som om at de piger som virkelig engagerer sig meget, dem bliver der joket mere om end de drenge der engagerer sig meget. Det er som om at drengene nemmere opnår respekt ad den vej. Hvor man kan sige at piger der er lige så dygtige, de får tit mærkatet:

> ”nej, hun er lidt mærkelig”…Jeg ved sgu ikke om det har noget at gøre med at man tænker at pigerne de skal gerne fremstå sådan mere sexede eller et eller andet. Altså, jeg ved det ikke. Om man kommer til at tænke dem lidt mere mandligt det øjeblik de bare er sådan virkelig fagligt engagerede.”

Det Kasper beskriver kan forstås som et eksempel på det Mathilde kalder de ”maskuline regler”; at der i de studerendes kulturelle praksis er områder hvor kønskategorien virker differentierende ved at sætte bestemte betydninger og forventninger om kønnede praktikker. I citatet er begrebet ”sexet” fremhævet som mere kvindeligt kønnet end det ”nørdede” fagligt engagerede der er mandligt kønnet.

Et andet område hvor jeg noterede mig kønsforskelle, var med hensyn til spørgsmål om stress på uddannelsen. Mens den eneste mand der nævner stress, siger at det mere er et spørgsmål om selvdisciplin og at have ”is i maven”, nævner alle de kvindelige studerende jeg har talt med stress som et betydeligt problem i forhold til studiet, og flere af dem kæder det direkte sammen med køn. Som Line siger:

> ”Du finder virkelig mange flere, eller jeg har virkelig oplevet mange flere kvinder på mit studie som sådan får stress og hjertebanken og ”åh, jeg kommer for sent, jeg må ikke komme for sent, ej, jeg skal have læst alting” og tager grotesk mange noter og sådan, på sådan en helt manisk måde, ikke. Som jeg bare sjældent ser, som jeg bare aldrig oplever mænd eller fyre gøre, sådan helt hvor det går ud over dem selv.”

En anden studerende, Naja, oplever det samme; at piger er mere stressede, at ”de ligger mere under for deres følelser” - flere kvinder taler om stress, mens drenge er mere ”rolige”, det er en ”kønsting”, som hun siger. Den samme forskel trådte frem under en observation hvor de studerende havde spørgetime. Der var meget få mænd fremmødt, og efter pausen var der kun kvindelige studerende tilbage. En kvindelig studerende, Mathilde, kommenterede til mig: ”Nå, har du noteret kønsfordelingen i dag? Det kunne man lave en spændende analyse på”. Jeg spurgte hende efter timen hvorfor hun troede der ikke var flere mænd tilstede: ”Som min gamle matematiklærer sagde: piger ved mere end de tror og drenge tror de ved mere end de gør”. Det der italesættes her, er at der ved siden af kønskategorien omkring det mandligt mærkede studie, også er en forskel mellem kvindelige studerende der stresser fordi de er mere pligtopfyldende, og mænd der omvendt føler sig mere selvsikre.

Blandt de litteraturvidenskabsstuderende knyttes de kønnede forskelle til en anden figur - her er de ”stille piger” et begreb mange studerende refererer til i interviewene, som eksempelvis Julie:

"I: […] jeg ved ikke hvor mange drenge der er på vores årgang. Ikke særlig mange. 7? 10? Og de er altså ambitiøse nogle af dem. Det har jeg virkelig tænkt meget over. Hvordan at drengene på en eller anden måde, eller fyrene, hvordan de falder bare lige ind i den der diskurs, der er…med at skulle kunne være så altoverskuende…

JPT: De markerer sig også meget?

I: Ja, det gør de. I seminarerne, det synes jeg virkelig. Og der er virkelig så mange stille piger på det her studie, altså. Det er underligt nogle gange.

JPT: Hvorfor tror du det er sådan?

I: Jeg ved det ikke. Jeg har sådan en teori om at nogle af dem som får gode karakterer i gymnasiet, er tit stille piger […] Det er ikke fordi jeg ikke forstår de der stille piger nogle gange. Det har jeg da også sagt til de der drenge. At nogle gange kan man godt have en fornemmelse af at de er så sindssygt åndssnobbede på en eller anden måde. Og det ved jeg godt at de ikke er. De er skide søde og sådan noget, men når man for eksempel kan have et seminar om Dostojevskij, og de starter med at sige Hegel som vi overhovedet ikke har læst noget om, i hvert fald ikke på pensum, og ender med at gå ud i hele hans forfatterskab, så er det da…hvis man kun har læst Kældermennesket så bliver man sgu da vildt skræmt."

Julie giver her et eksempel på hvordan de "stille piger" italesættes og hvordan mændene formår at mestre den "diskurs", hvor de ekstra-curriculære udtryk valoriseres i klasserummet. At denne forskelsgørende kønskategorisering også kan ses som et specifikt eksempel på en mere almen forskelssættende dynamik i socialiseringen, udtrykker en af de mandlige studerende, Mikkel, i forhold til nogle overvejelser om kønsrollerne og de "stille piger" i skolesystemet:

"I: Nå men altså der er nogle piger, man har det begreb med "de stille piger" ikke, og dem tror jeg ikke jeg havde forventet at møde her, men de er der også. Der er vel en 10-15 stykker ud af de 60 som aldrig siger noget, og som ikke gør det fordi de synes det er irrelevant eller sådan noget, men som simpelthen bare har været dem der […] har været flittige og lavet deres ting, og er blevet belønnet for det i hele deres skolesystem, og som selvfølgelig også er her. Jeg tror de er på alle studier. […] Procentvis så tror jeg også at der er flere drenge der siger noget end piger, hvis man ligesom skal gøre det op i procenter, hvor stor deltagelsen er.

JPT: hvorfor tror du det er sådan […] hvad er det der etablerer den der "stille pige"-figur?

> I: […] det er jo ikke kun kønsroller, det er jo også roller indenfor kønnene som man nedarver fra alle mulige ting, så selvfølgelig ligger der det der med at hvis man får en pige, så allerede fra man er baby får du lyserødt tøj på eller en dreng så er det blåt, og hvis du bare behandler din pige nok så meget som en rigtig pige, så tror jeg der er en meget stor chance for at mange af dem bliver stille eller sådan […] og dermed så internaliserer de den forestilling andre har om dem, så det er jo selvfølgelig en teoretisk forklaring, men jeg ved ikke konkret hvad det er der spiller ind. Og det er jo skide ærgerligt, men jeg ved ikke hvad man skulle gøre."

Mikkel kæder ligesom Julie de stille piger sammen med altid at have været flittig i skolesystemet og fået gode karakterer, og han reflekterer over hvordan det ligger i socialiseringen, at køn tilskrives på bestemte måder der gør at piger behandles anderledes end drenge, underforstået at 'en rigtig pige' er flittig og stille (jeg vil i slutningen af afsnittet komme tilbage til spørgsmålene om køn, opdragelse og socialisering). Ligesom Julie og Mikkel, beretter Kristian og Mie også om de talende og selvsikre mænd til seminarerne, og Mie bemærker også at de få drenge fylder relativt mere end pigerne, og forklarer det med at det måske også er "fordi det er et udpræget pigestudie, så de drenge der vælger det, er dem der virkelig, virkelig vil det".

De litteraturvidenskabsstuderendes beskrivelser af en gruppe af stille piger og nogle få talende drenge afspejler mange af de forskelle jeg bed mærke i under observationerne på uddannelsen. I undervisningen var der enkelte mænd der stod for en meget stor del af taletiden, og tendensen var videre at mændene i højere grad bare tog ordet, mens kvinderne rakte hånden op (ligesom der for eksempel var relativt flere mænd der ikke tog noter og sad hvad man ville kalde 'uordentligt' på stolen). Det var oftest mændene der stod for de mere outrerede, ekstra-curricculære og selvsikre kommentarer (de "sådan meget frie associationer", som Nadja formulerer det), og når de studerende holdt oplæg var der en tendens til at kvindernes oplæg var mere rutiniserede og mindre ekspressive end mændenes. Julie, der kom ind på dette i et interview, formulerer det således:

> "Man kan også se forskellen i oplæggene. Vi holder sådan nogle oplæg på de der seminarer. Der er altså mange af pigerne der holder sådan nogle meget refererende oplæg af teksten, ikke? Hvor næsten alle drenge går ud over teksten og ligesom selv søger viden og sådan noget. Det er ikke fordi alle piger gør det andet, men rigtig mange står bare og læser op […]"

Julie efterspørger en større selvsikkerhed og ekspressivitet blandt kvinderne til seminarerne og i undervisningen (hun giver et eksempel: "Noget andet du også kunne tænke på, det er hvor mange drenge der melder sig til sådan et in-

stitutblad og hvor mange piger der gør det."). Min oplevelse under observationerne var tilsvarende at der blandt de kvindelige studerende var en frustration over at mændene var for dominerende og nogle gange for krukkede eller kunstlede i kommentarerne – noget der gik igen i interviewene.

De udadvendte mænds dominans på Litteraturvidenskab illustrerer også en mere generel pointe på tværs af uddannelserne: at taleøkonomien, det vil sige hvordan taletiden er fordelt på de studerende, viser en kønnet skævvridning. Under observationerne noterede jeg mig hvilke studerende der markerede sig, og selvom tre ud af fire studerende til undervisningen på Erhvervssprog og Litteraturvidenskab er kvinder, står de kun for halvdelen af taletiden. På Statskundskab hvor seks ud af ti fremmødte er kvinder, står de kun for lidt under en tredjedel af taletiden.[93] Denne generelle tendens medfølges af de her behandlede mere uddannelsesspecifikke træk vedrørende køn i den kulturelle praksis som jeg vil samle op på her.

## Opsummering og diskussion

Observationer og interview på de tre uddannelser har vist at kønskategorien bruges socialt forskelsgørende i de studerendes kulturelle praksis, og at kønskategorierne kommer til udtryk såvel i den pædagogiske relation, som mere generelt i den kulturelle praksis på uddannelserne. Bestemte forståelser af den kønnede studerende tilskrives værdi på uddannelserne, som når kønskategorien blandt de Litteraturvidenskabsstuderende virker differentierende i kategoriseringerne af de "stille piger" og de kreative, udfarende mænd som agerer ekstra-curriculært i klasserummet. På Erhvervssprog virker kønskategorien overvejende forskelssættende mellem det 'hårde' konkurrenceprægede Erhvervssøkonomiske Fakultet og det 'bløde' hyggelige Erhvervssproglige Fakultet. Blandt de statskundskabsstuderende sætter kønskategorien nogle ulige betingelser for, hvilke kønsudtryk der stilles til rådighed for mandlige og kvindelige studerende, eksempelvis i forhold til at kvinderne i højere grad udtrykker tvivl og stress end mændene, der opleves mere selvsikre. Disse differentieringer kommer samtidig mere generelt til udtryk i taleøkonomien i undervisningssituationen, hvor mændene med hensyn til taletid er overrepræsenteret på alle tre uddannelser.

De kønnede måder at praktisere uddannelsen på ses i den pædagogiske relation på de forskellige uddannelser, hvor man kan sige at bestemte former

[93] Til sammenligning har Erhvervssprog og Litteraturvidenskab flest kvindelige indskrevne studerende, henholdsvis 79 % og 67 %, i forhold til Statskundskab hvor 46 % indskrevne er kvinder.

for kulturel kapital (den mandligt kropsliggjorte) valoriseres på studiet. I forhold til mine observationer og som citaterne ovenfor udtrykker, var det specielt på Litteraturvidenskab at mændene kom med de selvsikre, udfarende kommentarer, og praktiserede den elaborerede sproglige kode som valoriseredes i undervisningssituationen. På den måde kan man med begrebet om den implicitte studerende tale om at der her ligger en forventning om en studerende som er kreativ og ekstra-curriculært agerende, og som er mandligt mærket. På Statskundskab kan man ligeledes tale om en implicit studerende, som er selvsikker, ambitiøs og mandligt mærket.

Disse opsummerende syntetiseringer, som det qua materialets omfang er bedst at kalde tentative[94], er interessante at sammenligne med Hasses (2002) tidligere nævnte feltarbejde blandt fysikstuderende på KU, hvor hun finder at det er den legende, kreative tilgang som mændene praktiserer, der evalueres positivt af underviserne. Tilsvarende finder Knudsen, Reisby og Sørensen (2001, p. 202) at ideel studieadfærd på kemistudiet er mandligt mærket, mens den modsatte adfærd er kvindeligt mærket, og at studiestrategierne på Kemi, jævnfør Hasses pointe, kendetegnes ved henholdsvis en opgaveorienteret, flittig tilgang som tilskrives kvinder, og en selvstændig, problemorienteret tilgang som tilskrives mænd (Knudsen et al., 2001, p. 233). Disse undersøgelser er foretaget på hvad Becher & Trowler (2001) ville kalde "hårde" og "rene" fag, med et overtal af mænd, og derfor er det specielt interessant at tilsvarende kønnede praktikker findes på de tre her behandlede uddannelser, specielt i forhold til den "bløde" litteraturvidenskabsuddannelse, hvor to tredjedele af de studerende er kvinder, og hvor det at tilegne sig faget kreativt og personligt tilsyneladende er maskulint domineret. Med Bernstein er det her muligt at identificere en usynlig, kønnet pædagogik, hvor evnen til at beherske de sproglige koder i den pædagogiske relation knyttes til mandlige studerende. Man kan sige således sige at den implicitte studerende på disse uddannelser forventes at være en selviscenesættende, selvsikker og ekspressiv mand.

Når vi på Erhvervssprog møder en kønnet kategorisering af det maskuline, prestigeorienterede Erhvervsøkonomiske Fakultet, versus det kvindedominerede Erhvervssproglige Fakultet, når vi på Statskundskab møder en kønnet kategorisering af uddannelsen som mandligt mærket, ligesom vi på Litteraturvidenskab møder "de stille piger" og "de dominerende drenge", er det udtryk for en maskulin dominans der tager forskellige former. Den gør at der

[94] Jeg kalder syntetiseringerne tentative fordi det er et begrænset udsnit af studerende jeg har observeret og interviewet, ligesom det et begrænset uddannelsesrum jeg har haft adgang til: eksempelvis ved jeg ikke om den kønnede praksis er anderledes i gruppearbejde, og i studie-, og læsegrupper.

er større begrænsninger i kvindernes positioneringsmuligheder, som ikke valoriseres på samme måde i uddannelsernes kulturelle praksis som mændenes. Samtidig skal de studerendes kønnede stridigheder og italesættelser af køn som de eksempelvis udspiller sig på litteraturvidenskabsuddannelsen, minde os om at kulturen ikke er fikseret. Når de studerende kæmper om hvad en legitim studiepraksis er, eksempelvis i forhold til engagement og deltagelse, så kæmpes der om retten til at definere forskellige kulturelle anerkendelseskriterier, og derved også om styrkeforholdene i den praksis de studerende er en del af.

For nogle år siden fremførte den tidligere rektor på DPU Lars-Henrik Schmidt, den bekymring at den kvindelige måde at argumentere på ville dominere i takt med at der kom flere og flere kvinder på universiteterne, og at dette ville gå ud over det faglige niveau når viden blev gjort "snakkesalig" (Jyllandsposten 17.12.2003). Der er ikke meget i herværende analyse der kan understøtte denne 'tese'. Tværtimod kan man sige at det interessante netop ligger i det paradoks at mændenes andel på universitetsuddannelserne daler, samtidig med at de i dette afsnit refererede undersøgelser, inklusiv herværende analyse, peger på at mænd dominerer i den konkrete universitetsuddannelsessammenhæng, og at det er en dominans der altså vel og mærke også valoriseres på uddannelsen. Parallelt finder Reisby og Knudsen eksempler på at institutkulturer opfatter sig selv som kønsblinde, selvom den 'gode' studerende stadig er mandligt mærket (Reisby, 2001, p. 42), og også forskerne bag projektet *Køn i den akademiske organisation* påpeger den mandlige dominans i akademia mere generelt (Se for eksempel Hasse et al., 2002).[95] Det er de samme modstridende udviklinger mellem en overvægt af kvinder på uddannelserne og deres manglende repræsentation op igennem systemet, som Henningsen og Højgaard (2002, p. 46) kalder "the leaking pipeline", der beskrives som resultatet af "de igangværende subtile mekanismer, utilsigtede konsekvenser og den kønssymbolske ordens stædige sindrighed".

Det umiddelbart paradoksale er således at det i den offentlige debat på den ene side fremstilles som et alvorligt problem at mændenes uddannelsesandel daler, mens flere undersøgelser på den anden side peger på at mænd

[95] De skriver: "Hvis man på grund af sit kvindelige kropsmærke tolkes på bestemte måder (som kvindelig, omsorgsfuld, emotionel, seksuel etc.) og henvises til bestemte handleformer som en præmis for at blive mødt som kulturelt genkendelig, og hvis disse handleformer står i modsætning til det, der genkendes som elitært akademisk (neutral/maskulin, saglig, rationel, intellektuel), *så* bevæger man sig på andre præmisser end en mandligt mærket, der ikke rammes af forventninger om et kønnet udtryk som modsætning til en akademisk performance." (Hasse et al., 2002, p. 122).

tenderer til at dominere den konkrete undervisningssituation, hvor de bliver kategoriseret som de mere sprælske, vilde, selvstændige studerende, og hvor kvinderne kategoriseres som arbejdsomme og mere pligtopfyldende studerende. Dette giver anledning til at fremføre den tese at kvindeligt mærkede kvaliteter i generaliseret forstand giver fortrin i uddannelsessystemet, mens mandligt mærkede kvaliteter polariseres i uddannelsessystemet, således at de både udgør toppen og bunden, så at sige.[96] Jeg vil afslutningsvis søge at uddybe denne tese.

En række faktorer, specielt den ændrede erhvervsstruktur og en række kulturelle og kønsmæssige opbrud (herunder de nye præventionsmuligheder) har historisk åbnet universitetsuddannelser for kvinderne. En antagelse som er spekulativ og derfor mere skal opfattes som en ekskurs, kunne her være at den historiske udvikling har vist at de i socialisationen traditionelt kvindeligt mærkede kvaliteter, som for eksempel det at være omsorgs-, samvittigheds- og hensynsfuld, pligtopfyldende og tilbageholdende, på uddannelserne i *generaliseret* forstand valoriseres mere end socialiseringsmæssigt traditionelt mandligt mærkede kvaliteter, som det at være mere vild, udfarende, udforskende og uregerlig. Disse mandligt mærkede kvaliteter har egentlig aldrig passet særlig godt til et formaliseret uddannelsessystem, men har fungeret alene af den grund at mændene havde et historisk monopol på de videregående uddannelser. Med kvindernes indtog på de lange videregående uddannelser, viser det sig at de kvindeligt mærkede kvaliteter pædagogisk er mere forenelige med masseuniversitets standardiserede uddannelser. Det interessante er her at dette *ikke* er i modsætning til de øvrige fremførte pointer i dette afsnit: fordi der stadig eksisterer et kønnet hierarki indenfor langt de fleste universitetsuddannelser, betyder dette for mændene at der sker en polarisering mellem en gruppe af mænd der, qua de mandligt mærkede kvaliteter, ikke kan indordne sig og falder igennem uddannelsessystemet, og en gruppe af mænd der, igen qua de samme mandligt mærkede kvaliteter, opfattes som særligt selvstændige og fremragende studerende. At de samme kvaliteter kan give så forskellige resultater, skyldes at det at være udfarende, selvsikker (og det som mange fra et mere traditionelt didaktisk synspunkt ville kalde 'vild' og 'udisciplineret'), kun valoriseres positivt hvis man tilhører den elite af mænd indenfor de enkelte uddannelser der samtidig har den kulturelle og sociale kapital der skal til for at kunne *praktisere* den akademiske kreativitet på en måde som genkendes

[96] Dette er imidlertid selvsagt ikke den eneste mulige årsag. Andre årsager kan blandt andet være udviklingspsykologiske forskelle, kønsforskelle i institutioner, de mere veluddannede mødres større rolle i børnenes uddannelsesvalg (se afsnit 7.2), mv.

og valoriseres i akademia, som det der kendetegner en *særlig* talentfuld studerende.

Men gennemsnitligt set har disse kvaliteter imidlertid negativ værdi mod den kvindeligt mærkede disciplin og pligtopfyldenhed. Kort sagt er antagelsen altså at vi har at gøre med en socialiseringsmæssig forskel der på et generaliseret niveau favoriserer kvinder i uddannelsesoptag og gennemførsel, men hvor eliten på universitetsuddannelserne stadig er mænd.

## 7.8 Opsummering

I kapitel 3 søgte jeg at indkredse en forståelse af begrebet kulturel praksis som et særligt teoretisk og analytisk konstrueret perspektiv på de studerendes studieliv – det som de er fælles om at have en interesse i og tilskrive betydning i relation til deres uddannelse. En kulturel praksis er således orienteret i forhold til et socialt medlemskab, og afgrænser det medlemmerne er fælles om at betragte som betydningsfuldt. I kapitel 7 er begrebet blevet operationaliseret gennem temaspecifik teori der er brugt til analyser af de empiriske data, og afsnittene har hver især præsenteret forskellige aspekter af og gradvist etableret en forståelse af kulturel praksis. Jeg vil her opsummerende give en fortættet karakteristik af den kulturelle praksis på de tre uddannelser på baggrund af de enkelte afsnit i kapitel 7.

Igennem de studerendes fortællinger er det muligt at identificere forskellige uddannelsesstrategier i familierne. De litteraturvidenskabs- og statskundskabsstuderende kommer fra hjem med mange sociale og kulturelle ressourcer, hvor familien har været aktivt socialt involveret i det konkrete uddannelsesvalg, såvel gennem implicitte som mere eksplicitte strategier. For begge uddannelser gælder det at de relativt klare uddannelsesstrategier kan ses som tegn på at forældrene er bevidste om uddannelsens betydning som formidler af positioner i samfundet. Omvendt er sådanne strategier tilsyneladende fraværende blandt de erhvervssprogsstuderendes forældre som er kortere uddannet, og dette kan ses som udtryk for at uddannelsesvalget ikke opfattes som værende af samme strategiske vigtighed - familiens kapital sættes her ikke i spil i forhold til selve uddannelsesvalget.

De erhvervssprogsstuderende begrunder deres valg af videregående uddannelse med at uddannelsen skal have et klart jobsigte. De litteraturvidenskabsstuderendes uddannelsesvalg er derimod præget af en ambivalens mellem det eksistentielt begrundede studievalg og det store engagement i litteraturen på den ene side, og på den anden side den usikre fremtid hvor overvejelser om det senere arbejdsliv er enten fraværende, eller hvor arbejdslivet fremstår diffust og uhåndgribeligt. I de statskundskabsstuderendes overvejelser om uddannelsesvalg vægtes såvel jobmuligheder som det stærke faglige engagement. De er forventningsfulde omkring deres karriere og jobfremtid, og i deres fortællinger ligger der en selvsikkerhed der kommer af at læse en velrenommeret, selektiv uddannelse der betragtes som alsidigt arbejdsmarkedsforberedende til relativt eksklusive positioner.

De studerende udtrykker alle at personlig interesse har været centralt for deres uddannelsesvalg, og jeg har søgt at argumentere for at dette på den ene side er en konsekvens af mere almene samfundsmæssige moderniseringsprocesser, men på den anden side også må forstås diskursivt, som en naturaliseret del af den normalfortælling om uddannelse og uddannelsesvalg som uddannelsessøgende i dag praktiserer. Det er vigtigt at understrege at de studerende her betydningslægger interessen forskelligt: i én kulturel praksis er det legitimt at have en nøgtern, instrumentel tilgang til uddannelsen (som middel til et fremtidigt job), mens en sådan tilgang vil blive ekskluderet de steder hvor den legitime praksis er at betragte uddannelsen som vigtig i sig selv, og hvor det valoriseres at gøre uddannelsen til sin egen ved at have en investeret, personlig og original til gang til studiet. Disse forskelle er i denne afhandling knyttet til uddannelserne og de studerendes oprindelsesklasse på den måde at det er de erhvervssprogsstuderende med de kortest uddannede forældre indenfor det økonomiske felt, der passer dårligst på de senmoderne karakteristika, og det er de litteraturvidenskabsstuderende med højtuddannede forældre indenfor det kulturelle felt, der passer bedst på denne karakteristik. Det at en afgrænset gruppe af de studerende her tilkendegiver et forhold til deres uddannelse som kan forstås senmodernitetsteoretisk, kan også ses som udtryk for bestemte sociale gruppers gensidigt anerkendende måde at tilskrive uddannelsesvalget betydning på. Det kan således ses som en praksis hvor de studerende sprogligt-kulturelt gensidigt og rituelt bekræfter hinanden ved at ytre sig på en måde der udtrykker et socialt tilhørsforhold og tillægges betydning og anerkendelse i gruppen.

I de erhvervssprogsstuderendes kulturelle praksis optræder det erhvervsøkonomiske fakultet konsekvent som en praksiskonstituerende andethed, og fagidentiteten har her slet ikke samme fremtrædende rolle som på de to andre uddannelser. På Statskundskab er studiet en meget integreret del af den studerendes hverdagsliv, og billedet af den typiske statskundskabsstuderende er et af en ambitiøs studerende med mange talenter og interesser der går i mange retninger, hvilket ses i de studerendes intensive og varierede fritidsaktiviteter. Uddannelsen opfattes som prestigefyldt, og fra institutionens side mødes de studerende med forventninger om at de er eliten. Uddannelsen og fagidentiteten tillægges også stor betydning i de litteraturvidenskabsstuderendes kulturelle praksis hvor det personliggjorte engagement valoriseres. Fritidsaktiviteterne domineres massivt af forbrug og produktion af kunst og kultur, og såvel i forhold til pensum som i aktiviteter der knytter til faget i mere ekstracurriculær forstand, gælder det grundlæggende at det er svært at adskille studie og fritid.

De erhvervssprogsstuderendes sociale liv er relativt afkoblet uddannelse og faglighed, hvilket kan aflæses i det forhold at det studiesociale ikke er forbundet med nogen specielle forventninger. De har mere erhvervsarbejde end de studerende på de to andre uddannelser, og dette kan forstås på den måde at de studerende investerer tid i hvad der for dem er de facto studierelevante aktiviteter; i den økonomiske kapitals og det fremtidige arbejdslivs betydning. På Statskundskab er det studiesociale liv i sig selv en central del af den kulturelle praksis på uddannelsen, som de studerende forventes at tage aktiv del i – her valoriseres den socialt aktive, udadvendte og involverede studerende. Her genereres og kvalificeres sociale kompetencer, eller social kapital, som i denne sammenhæng kan ses som en væsentlig kvalifikation i forhold til opnåelsen af fremtidige sociale positioner. Det sociale liv på Litteraturvidenskab fremtræder relativt mere fragmenteret end på Statskundskab. Eftersom det er den personliggjorte og individuelle uddannelsestilegnelse der valoriseres i den kulturelle praksis, er oparbejdelsen af social kapital derfor ikke så fremtrædende som på Statskundskab – på Litteraturvidenskab her kan man sige at fremtidige positioner opnås gennem individuelle kvaliteter der i højere grad knytter til oparbejdelsen af forskellige former for kropsliggjort kulturel kapital. Strategisk forberedes de studerende her til de fremtidige positioner indenfor det litterært/kulturelle felt hvor det ikke er de formelle kvalifikationer de bliver bedømt på (men som skal være til stede), men derimod talentet og det originale eller karismatiske. Samtidig kan man se at de studerende er delt mellem at læse "litteraturvidenskab" og "moderne kultur" på uddannelsens overbygning – på den måde kan uddannelsen populært sagt ses som værende delt mellem to strategier: mellem de studerende der har litterære ambitioner, og de studerende der vil være kulturarbejdere. Man kan for de tre uddannelser samlet sige at kapitalbegreberne bidrager til at forstå ikke bare det sociale livs betydning i studiefællesskabet, men hvilke faktorer der ligger til grund for at det sociale har *forskellige* betydninger på de tre uddannelser; hvorfor de studerende vælger at lægge arbejde og energi i forskellige ting, afhængig af om de kan bruges som ressourcer i kampen om sociale positioner.

Som en anden væsentlig del af den kulturelle praksis fungerer de forskellige æstetiske udtryk og mængden af arbejde der er lagt ned i dem distingverende – som samlende og afgrænsende i forhold til gruppemedlemskabet. De symbolske virkninger af det æstetiske udtryk anerkendes forskelligt: blandt de statskundskabsstuderende hvor det relativt varierede æstetiske udtryk er et aspekt af den flerhed af strategier i forhold til uddannelse og arbejde der findes her (hvor de studerende eksempelvis orienterer sig i forhold til ministerier, NGO'er, journalistisk eller politisk arbejde, mv.). Og blandt de litteratur-

videnskabsstuderende hvor den individuelle stil signalerer personlighed og original bearbejdning af det æstetiske udtryk, og som sådan skal signalere de personligt kultiverede kvaliteter som er adgangstegn til fremtidige positioner.

Kønskategorien optræder socialt forskelsgørende i de studerendes kulturelle praksis: den kvindedominerede erhvervssproglige uddannelse der opleves som et "hyggeligt" sted med bløde feminine værdier, har relativt lavere status end den mandsdominerede, konkurrenceprægede og "maskuline" erhvervsøkonomiske uddannelse. På Statskundskab oplever nogle kvinder at man skal være en "hård pige" for at læse uddannelsen, og det er kvinderne der udtrykker stress-problemer. På Litteraturvidenskab ses den kønnede forskel i klasserummet mellem de "stille piger" og de ekspressive mænd der herigennem netop viser den originale tilegnelse af faget. Disse forskelle knytter til den pædagogiske relation som man på Litteraturvidenskab kan karakterisere som præget af en elaboreret sprogkode og en usynlig pædagogik, hvor det at være original og ekstra-curriculær opfattes som tegn på at have inderlig- og personliggjort uddannelsen. Erhvervssprog har derimod en relativ mere synlig pædagogik og en mindre elaboreret sprogkode. I den pædagogiske relation virker forskellige opfattelser af den implicitte studerende således forskelsgørende: det er bestemte måder at praktisere faget på som tilsvarende valoriseres forskelligt. Det er her i mere generel forstand muligt at forstå forskellene i den sociolingvistiske struktur i den pædagogiske relation på de tre uddannelser i sammenhæng med de studerendes sociale baggrund, og i sammenhæng med de sociale positioner som uddannelserne forbereder til.

Som tidligere nævnt har jeg i afhandlingen afgrænset mig til at fokusere på konstruktionen af distinkte, fremherskende kulturelle praktikker med det formål at søge at syntetisere en kulturel praksis og sætte dem i forhold til hinanden. Dermed har der været mindre fokus på de kampe, sprækker og flertydigheder der selvfølgelig også er internt på uddannelserne, og som er en del af de mere interne differentieringer der også findes på uddannelserne. Eksempelvis når det sociale liv på både Litteraturvidenskab og Statskundskab betragtes som noget det er værd at kæmpe om indholdsudfyldelsen af, og hvor den dominerende måde at være socialt aktiv på udfordres af nogle studerende. Eller når der kæmpes om retten til at definere forskellige kulturelle anerkendelseskriterier på Litteraturvidenskab, som når kønsrelationerne i den pædagogiske situation udfordres af nogle studerende.

Der eksisterer dog stadig en dominerende kulturel praksis på uddannelserne, og det er denne praksis og hvad der kan siges at kendetegne denne der som sagt har været i centrum. Her er det først og fremmest interessant at betragte hvorledes disse praktikker er distinkt forskellige når de sammenlignes

med hinanden. Hvordan og hvorfor disse praktikker er forskellige skal forstås ud fra kombinationen af de studerendes habitus, deres sociale oprindelse og de sociale forstruktureringer som de møder på uddannelserne, men som de selv er en aktiv del af og med til at reproducere. Sagt på en anden måde er det i relationen mellem de studerendes sociale positioneringer på uddannelserne og deres sociale udgangspositioner at de forskellige praktikkers kendetegn bliver forståelige. Det er også i dette møde at det bliver tydeligt hvordan de forskellige praktikker kræver forskellige handlekompetencer som er klassebaserede, det vil sige som statistisk favoriserer bestemte kapitalsammensætninger og dispositioner hos de studerende. Dette vil blive uddybet i det afsluttende konkluderende kapitel.

# 8 Konklusion

I denne afhandlings indledning stillede jeg spørgsmålet: hvad er sammenhængen mellem studerendes valg af universitetsuddannelse, deres sociale oprindelse og den kulturelle praksis på udvalgte universitetsuddannelser? Umiddelbart kan der helt kort svares at der er nogle klare sammenhænge, og hvad disse sammenhænge er, vil jeg i dette afsluttende kapitel konkludere på ved at betragte afhandlingens to dele sammen, det vil sige ved at sætte de studerendes kulturel praksis i forhold til deres oprindelsesklasse og det bredere universitetsfelt. Slutteligt vil jeg på baggrund af de sociale differentieringsmekanismer der er identificeret i afhandlingen, forsøge at sætte fokus på nogle muligheder og begrænsninger i forhold til rekrutteringen til universitetsuddannelserne.

Gennem afhandlingen er det blevet klart hvor socialt og kulturelt forskellige studerende er, og hvor internt differentierede danske universitetsuddannelser er, og tilsammen understreger det nødvendigheden af at skelne mellem forskellige universitetsuddannelser, og af at arbejde mere kontekstsensitivt med sociale klasser for at kunne identificere disse interne sociale differentieringer. Vi ser de sociale differentieringer på makroniveau i forhold til de studerendes uddannelsesvalg og social oprindelse, og på mikroniveau uddannelsernes kulturelle praksis imellem. Her er de tre uddannelser der er sat fokus på i denne afhandling, eksempler fra det samlede universitetsfelts forskellige klasser og kulturelle praktikker, hver med deres egen sociale logik, og hver med deres kampe om denne sociale logik. De sociale differentieringer i såvel *positioner* som i *positioneringer* forskelsgør, hierarkiserer og skaber distinktioner. De studerende indgår nemlig i betydningsskabende og gensidigt anerkendende relationer, som samtidig forskelsgør socialt og forbereder dem til kampen om fremtidige sociale positioner.

## Kultur og klasse

I slutningen af kapitel 7 skrev jeg at etableringen af en kulturel praksis må forstås på baggrund af de studerendes habitus, deres sociale oprindelse og de sociale forstruktureringer som de møder på uddannelsen. Mit fokus har ligget på de studerendes kulturelle praksis som sociale positioneringer og på deres klassebaggrund som sociale positioner, og det er i *sammenhængen* mellem disse

niveauer at den kulturelle praksis gøres forståelig i et uddannelsessociologisk, klasseorienteret perspektiv. At være en del af den kulturelle praksis kræver en praktisk sans som i højere grad haves af studerende med bestemte sociale og kulturelle forudsætninger, eksempelvis i forhold til hvad der kræves af kulturel ballast for at afkode og dermed mestre den pædagogiske situation. Jeg har også søgt at understrege at de kulturelle praktikker på de forskellige uddannelser ikke er interessante i sig selv, men skal forstås i forhold til hinanden; som partikulære *eksempler* på interaktionsprocesser i sociale fællesskaber hvis dynamikker, logikker og praksisformer gerne skulle have en mere almen relevans for de videregående uddannelser.

Der er distinkte sammenhænge mellem de studerendes uddannelsesmæssige positioneringer og deres sociale udgangspositioner, og dette viser sig i distinkte forskelle i kulturel praksis på de tre uddannelser, hvor uddannelsesspecifikke orienteringer og strategier valoriseres og betydningslægges på bestemte måder. De erhvervssprogsstuderende er i vid udstrækning førstegenerations-universitetsstuderende, og har typisk forældre som i forhold til de øvrige studerendes forældre er kortere uddannet og i langt højere grad beskæftiget indenfor kontor- og serviceorienterede jobs. Her har uddannelse ikke haft så strategisk fremtrædende en plads i familien. Af de tre uddannelser, finder vi her den kulturelle praksis der er relativt mest afkoblet uddannelsen. De studerende har et funktionelt forhold til uddannelsen der først og fremmest skal kvalificere til det arbejdsliv de orienterer sig i forhold til. Eftersom de har et relativt instrumentelt syn på uddannelsen, er den kulturelle praksis heller ikke præget af de samme investerede strategier som på de øvrige uddannelser, hvor der så at sige er mere 'på spil' for de studerende.

Sammenlignet med de erhvervssprogsstuderendes forældre, har de litteraturvidenskabsstuderendes højtuddannede forældre en helt anden beskæftigelsesprofil. De er ligesom de statskundskabsstuderendes forældre beskæftiget indenfor det kulturelt/administrative område, omend i højere grad indenfor undervisningsområdet. Her tillægges uddannelse stor strategisk værdi i familien, som da også har spillet en stor rolle i de unges uddannelsesvalg her. I forhold til de studerendes sociale udgangsposition, udnytter de her deres kapital i en kulturel praksis hvor uddannelse og fag fylder meget, og som kendetegnes af personliggørelsen af faget, af det originale og ekstra-curriculære, og hvor de studerende strategisk orienterer sig mod beskæftigelse indenfor områder hvor talent og originalitet er væsentlige kvalifikationer.

De statskundskabsstuderende har som de litteraturvidenskabsstuderende højtuddannede forældre som i lidt højere grad end de litteraturvidenskabsstuderendes forældre er beskæftiget indenfor ledelse og administration. Uddan-

nelse tillægges også her stor strategisk værdi i familien der har en betydelig og ofte meget eksplicit rolle i de unges uddannelsesvalg. De studerende er en del af en kulturel praksis hvor studiet og det studiesociale liv udgør en betydelig og integreret del af den studerendes hverdagsliv som generelt præges af mangesidede interesser og aktiviteter. Billedet af den involverede og socialt ressourcefulde studerende knytter strategisk til fremtidige positioner hvor kommunikative kompetencer og etablering af sociale netværk er væsentlige, og de studerendes sociale kapital har her en vigtig funktion. De studerende har måske relativt forskellige arbejdslivsstrategier (om de for eksempel satser på arbejde i ministerier, NGO'er, med politik, mv.), men fælles for dem er de relativt elitære træk som kendetegner de statskundskabsstuderende generelt.

De strategier der er identificeret i den kulturelle praksis bekræfter nogle af de antagelser der lå i kriterierne for udvælgelsen af uddannelserne, som nævnt i kapitel 6. Her formulerede jeg en interesse i at efterspore såvel store som små forskelligheder i korrespondanceanalyserne som viste at der er markante forskelle på placeringer mellem Erhvervssprog og så Litteraturvidenskab og Statskundskab der ligger tættere på hinanden. Samtidig kan man sige at strategierne i den kulturelle praksis også paralleliserer den opdeling i videns-, ledelses- og økonomiske hierarkier som flere klasseteoretikere har identificeret og som blev behandlet i klassediskussionen i 3.1. Her kan man tilnærmelsesvis tale om at de litteraturvidenskabsstuderende, de statskundskabsstuderende og de erhvervssprogsstuderende orienterer sig i forhold til fremtidige jobområder inden for henholdsvis vidensmæssige, administrativt/ledelsesmæssige og økonomiske positioner.

De distinkte sammenhænge mellem de studerendes kulturelle praksis og deres sociale oprindelsesklasse som er beskrevet ovenfor, kan i mere generel forstand forstås som udtryk for forskellige socialklassers 'kulturelle logik', forstået på den måde at de kulturelle praktikker der er fremtrædende på uddannelserne knytter til hvad vi i bredere forstand kunne kalde oprindelsesklassernes 'kulturelle praktikker'. Set i dette perspektiv har jeg argumenteret for en alternativ vinkel på den refleksivt moderne identitetsarbejdende ungdom, idet man kan forstå de unges 'identitetsarbejdende' overvejelser om uddannelsesvalg som *diskursiverede* og *ritualiserede* udtryk der signalerer kulturelle tilhørsforhold til bestemte grupper. Jeg må imidlertid advare mod at etablere en simpel kausalitet mellem oprindelsesklasse og kulturelt udtryk. Denne sammenhæng er *statistisk* og desuden vidner eksempelvis forskellene mellem statskundskabs- og litteraturvidenskabsuddannelsens kulturelle praktikker, hvor de studerende har forældre med beskæftigelsesprofiler der ligger tæt på hinanden, om kulturens og uddannelsernes formative kraft.

Det er derfor at forskellighederne i de kulturelle praktikker skal forstås i mødet mellem de studerendes habitus, deres sociale oprindelse og de sociale forstruktureringer som de møder på uddannelserne, men som de selv er en aktiv del af og med til at reproducere. Og her viser denne afhandling at de studerendes uddannelsesvalg og deres sociale oprindelse meningsfuldt kan forstås i sammenhæng med de orienteringer og strategier der er en del af de studerendes kulturelle praksis.

## Det danske universitetsfelt

Betragtet under ét er danske universitetsuddannelser stadig præget af en skæv social rekruttering - set i forhold til den øvrige befolkning har vi her at gøre med et udsnit af relativt ressourcestærke og kapitaltunge forældre og studerende. Det viser sig eksempelvis i at der er syv gange så få ufaglærte forældre blandt de studerende som der burde være hvis forældreandelen af ufaglærte forældre skulle modsvare landsandelen af ufaglærte forældre. Som nævnt tidligere kan fire ud af fem studerende siges at komme fra middelklassen, hvad der illustrerer problemerne med middelklassekategorien og understreger behovet for at differentiere yderligere indenfor denne kategori.

Der er ikke bare en stærk sammenhæng mellem social baggrund og det generelle uddannelsesniveau, men også, som uddannelseschancerne og korrespondanceanalyserne i kapitel 5 viser, konkrete og relationelle forskelle mellem de studerendes valg af specifikke universitetsuddannelser og deres sociale oprindelsesklasse (forældre med forskellige kapitalmængder og kapitalsammensætninger). Der er tale om hierarkiseringer og differentieringer der ikke blot er vertikale men også horisontale. Den generelt skæve rekruttering til universitetsuddannelserne dækker således over store interne forskelle, og her viser analyserne at væsentlig information om den sociale differentiering går tabt om man ikke skelner mellem specifikke universitetsuddannelser og arbejder mere kontekstsensitivt og detaljeret med sociale klasser.

Der er meget store variationer i uddannelsernes sociale profil, regionalt, institutionelt og uddannelsesmæssigt, og vi ser at det er nødvendigt at være i stand til at skelne mellem institutionsspecifikke uddannelser - de 'samme' uddannelser, som eksempelvis Sociologi på KU og AAU, rekrutterer meget forskelligt, ligesom institutioner med de 'samme' pædagogisk principper, som for eksempel RUC og AAU, rekrutterer meget forskelligt. Samtidig er den sociale differentiering også meritokratisk, forstået på den måde at der er store forskelle i de studerendes karaktergennemsnit fra deres adgangsgivende eksamen alt efter hvilke uddannelsesinstitutioner de studerer ved. KU og AU er ek-

sempler på institutioner der rekrutterer de højeste gennemsnit, mens RUC, AAU og DPU relativt set ligger i den nedre ende (se tabel 8.2.4 i appendiks).

Korrespondanceanalyserne viser hvordan disse forskelle er relateret til hinanden: Erhvervssprog, Litteraturvidenskab og Statskundskab er her eksempler fra universitetsfeltet, hvor uddannelserne knyttes til forskellige beskæftigelsesområder for forældrene, og hvor vi samlet set ser en betydelig intern og relationel social differentiering mellem de unges uddannelsesvalg og forældrenes sociale positioner. Analyserne leverer her et synoptisk billede af de strukturelle sammenhænge mellem forældrenes sociale positioner og de specifikke universitetsuddannelser. Vi kan se hvordan relationerne mellem forældrene knyttes til deres arbejdsstilling, fagområde og uddannelsesniveau, og hvordan relationerne mellem universitetsuddannelserne er regionalt, institutionelt og fagmæssigt betinget. Studerende fra den kulturelle overklasse findes i samme område som de kunstneriske, humanistisk og bløde samfundsfaglige uddannelser med høje adgangskrav på institutioner tæt på København og Århus. Studerende fra den økonomiske overklasse findes sammen med natur-, lægevidenskabelige, og hårde samfundsvidenskabelige uddannelser med høje adgangskrav også på institutioner tæt på København og Århus. Studerende fra det der i universitetsfeltet relativt set kan betragtes som arbejderklassen, findes i området med erhvervssproglige uddannelser og uddannelser på nyere universiteter hvor der kræves et mindre eller intet bestemt karaktergennemsnit for at komme ind.

Konstruktionen og kategoriseringen af de konkrete klasser afhænger af forskningsspørgsmålet og hermed af hvilket socialt rum der undersøges. Set i forhold til de sociale differentieringer internt i universitetsfeltet, er der skarpt aftegnede områder af sociale positioner eller sociale klasser, og relationerne i dette felt er et eksempel på nødvendigheden af at arbejde med et teoretisk kvalificeret og kategorialt differentieret klassebegreb. Som det er tilfældet for socialklasser i Danmark som helhed, så er klasserne historisk skabt gennem positionskampe i det sociale rum, konstitueret ved de relationelt betingede forskelle i styrkeforhold mellem de sociale positioner. Det vil med andre ord sige at de er konstitueret ved forskelle i kapitalformer og kapitalmængde indenfor rammerne af den grundlæggende strukturerende dynamik som den kapitalistiske velfærdsøkonomi udgør. Styrkeforholdene mellem de sociale positioner etableres på baggrund af flere dimensioner af magt- og ressourcefordelinger, hvor de sociale eliter kan forstås som de symbolsk og materielt ressourcetunge positioner der har privilegeret adgang til magt, det være sig om de kan udøve den diskursivt, symbolsk, organisatorisk eller økonomisk. I

og med at de har priviligeret adgang til at udøve magt og præge samfundet, er disse positioner at forstå som *dominerende* positioner.

Differentieringerne i universitetsfeltet skal ses på baggrund af den selektionsforskydning opad i uddannelsessystemet der historisk har fundet sted. Der er her givet et øjebliksbillede at det danske universitetsfelt, så det er svært at sige hvorvidt differentieringsdynamikkerne i feltet vil ændre sig, ikke mindst set i lyset af kvindernes stigende andel af de universitetsstuderende (inklusiv den stigende andel af kvinder med kortuddannede forældre). Der er dog god grund til at antage at universitetsfeltet i stigende grad er at betragte som arena for intensiveret differentiering og kamp om studiepladser med høj status, og det er sandsynligvis at der vil være en øget kanalisering hen mod socialt set mindre elitære og nye universitetsuddannelsesinstitutioner. Her kan man sige at erhvervssprogsuddannelsen statistisk repræsenterer nogle af de studerende fra mere uddannelsesfremmede hjem, der qua uddannelseseksplosionen har fået mulighed for at læse på en universitetsuddannelsesinstitution.

Den kontekstsensitive, dynamiske forståelse af klasse og kulturel praksis der er anlagt i denne afhandling har givet mulighed for at udforske et underbelyst område, nemlig den sociale differentiering på danske universitetsuddannelser – og den metodologiske tilgang har givet mulighed for at undersøge differentieringen såvel på makroniveau som på mikroniveau. De forskellige metoder har i kombination givet mulighed for at etablere og udforske sammenhængen mellem disse niveauer, og den genetiske og generiske vekselvirkning der er imellem dem. På det makrosociale niveau kan man tale om at de sociale positioner i øjeblikket er historisk givne, men at der samtidigt og kontinuerligt er kampe om disse positioner – kampe der konkret udspiller sig på det mikrosociale niveau hvor de studerende er disponerede forskelligt og hvor de i uddannelsernes kulturelle praksis kæmper om retten til at fastlægge sociale betydninger, der sammen med de studerendes øvrige sociale praktikker ultimativt øver indflydelse på struktureringen af de sociale positioner i samfundet.

At insistere på at have blik for disse to niveauer og deres vekselvirkning i den videnskabelige analyse, det vil sige at have blik for at forstå subjektive udtryk i deres sociostrukturelle sammenhæng, har konsekvenser for hvordan man går til empirien. Som Bourdieu (1968, p. 692f) skriver med direkte reference til Marx' kritik af at forveksle sociale relationer med personlige relationer, så kan sociale relationer ikke reduceres til relationer mellem subjekter, og de sociale eller objektive relationer mellem subjekterne ændres ikke ved at ændre på subjekternes repræsentationer af dem - som også Fraser (2000) for nylig har pointeret i sin diskussion af skellet mellem "redistribution" og "re-

cognition". Det dobbelte mikro- og makrosociologiske perspektiv der er anlagt i denne afhandling skal epistemologisk ses som et forsøg på at forstå relationer mellem mennesker som sociale relationer, og som relationer der ikke lader sig ændre ved at ændre på de subjektive repræsentationer af disse relationer.

En dobbelthed i de studerendes kulturelle praksis der stadig fremstår som 'uløst', er spørgsmålet om der kan identificeres en demarkationslinje mellem de studerendes 'livsverdensorienterede' udtryk og de mere strategiske udtryk hvor social praksis og interaktion skal forstås som arena for kampen om de knappe sociale goder (om de dominerende sociale positioner). I kapitel 3 blev kulturel praksis konstrueret som et begreb der knytter til klasse, og i forsøget på at identificere fællesskabsorienterede praktikker i grupper, blev der også foretaget en analytisk skelnen mellem fællesskabsorienterede ikke-strategiske praktikker og praktikker der i højere grad kan forstås ud fra sociale kamplogikker. Denne skelnen har empirisk vist sig svær at opretholde.

Pointen er imidlertid her at dette skyldes den kulturelle praksis distingverende karakter; den er på en og samme tid adskillende og samlende, ekskluderende og inkluderende. Den er det hos de studerendes forældrene når det at gøre det bedste for sit barn bliver en klasseformativ handling, og den er det hos de studerende der indgår i betydningsfulde og gensidigt anerkendende 'livsverdensorienterede' relationer, hvad der ikke desto mindre i sidste ende også forbereder dem til kampen om fremtidige sociale positioner. De mikrosociale interaktioner er på en og samme tid fællesskabsformende og med til at producere de forskelle der stratificerer samfundet.

## Muligheder og begrænsninger i uddannelsesrekrutteringen

Hvad kan en sådan afhandling så bruges til? Det første svar må være at den forhåbentlig har leveret ny viden – her om de sociale differentieringsmekanismer på danske universitetsuddannelser. Det andet svar er at denne viden måske kan have mere praktisk relevans i forhold til afhandlingens indledende spørgsmål om lige muligheder i uddannelsessystemet. Som nævnt i kapitel 6 er denne afhandling ikke er et mobilitetsstudie, og jeg kan ikke efterspore om de forskellige sociale og kulturelle dynamikker på uddannelserne gør en selvstændig forskel i forhold til at virke befordrende eller hindrende for de studerendes sociale destination, set i forhold til deres oprindelsesklasse. Men den her producerede viden kan være et skridt på vejen til at levere nogle relativt kvalificerede og informerede bud på hvilke åbninger og barrierer der kan spille ind på rekrutteringen til de danske universitetsuddannelser.

I uddannelsesdebatten bliver det nogle gange fremført at det i forhold til det der populært og misvisende kaldes 'den negative sociale arv' er nyttesløst at sætte ind på niveauet for de videregående uddannelser, da den sociale sortering i den enkeltes uddannelsesforløb foregår langt tidligere. Det er indlysende at de væsentligste tiltag må foregå i grundskole og i overgangen til ungdomsuddannelser, men det fritager ikke den del af uddannelsessystemet som udgøres af de videregående uddannelser – hvis spørgsmålet om de lige muligheder skal tages alvorligt er vi forpligtet til at adressere ulighedsspørgsmålet på alle niveauer i uddannelsessystemet. Kan man gøre en lille forskel i rekrutteringen til de videregående uddannelser, har man taget et stort skridt i forhold til at ændre på reproduktionen af sociale uligheder.

Som afhandlingen har illustreret, er de sociale magtforhold struktureret på en sådan måde at bestemte sociale klasser har en privilegeret adgang til at læse på universiteterne. At skævheden i rekrutteringen til universitetsuddannelser i det danske velfærdssamfund (med gratis uddannelse, SU, mv.) ikke er mindre, må i sig selv ses som udtryk for at disse magtforhold i høj grad er struktureret kulturelt, det vil sige at de i uddannelsessystemet privilegerer bestemte kulturelle orienteringer der knyttes til bestemte sociale klasser. Dette kan paradoksalt nok være en af grundene til at spørgsmålet om lige muligheder ikke tematiseres mere i den offentlige debat: økonomisk ulighed er historisk blevet betragtet som årsag til den uddannelsesmæssige ulighed, og da de økonomiske hindringer nu er 'fjernet', er det så at sige op til de unge selv at udnytte disse muligheder og få en universitetsuddannelse.

Denne forståelsesfigur knytter til nogle mere ideologiske bevægelser i samfundet som tenderer til at skygge for de strukturelt baserede ulige magtforhold mellem de sociale klasser. I nogle angelsaksiske lande kan problematikken identificeres i en anerkendelsesdiskurs, hvor man, ofte i forhold til etnicitet, fokuserer på 'kulturel anerkendelse' med det resultat at ligheds- og ligeværdighedsspørgsmål adresseres og *repræsenteres* gennem respekten for 'kulturel forskellighed', hvormed de underliggende objektive klasseforskelle tilsløres. Som jeg tidligere citerede Fraser (2000) for, er problemet her at anerkendelsesproblemer ideologisk 'forveksles' med omfordelingsproblemer, med den konsekvens at kulturel identitet *reificeres* og medvirker til at fiksere sociale uligheder. Et hurtigt blik på den hjemlige debat om etniske minoriteter minder om at dette ikke er en udvikling der er kommet til Danmark endnu. Her har man i uddannelsessystemet traditionelt fokuseret på anerkendelse af *kønnenes* ligestilling eller ligeværdighed. At klasse eller social baggrund ikke har haft samme fremtrædende plads i Danmark og udlandet, skyldes måske at

køn og etnicitet på de konkrete uddannelsessteder er så synlige sociale markører at man til en vis grad ikke kan undlade at tage stilling til dem.

Som jeg behandlede i kapitel 2 kan man identificere en mere generel individualiseringsdiskurs og bestemte måder at italesætte det individuelle ansvar på politisk, hvor de strukturelt betingede barrierer for uddannelsesvalg træder i baggrunden til fordel for et fokus på den enkeltes ansvar for sit eget uddannelsesvalg. Denne tendens i den politiske diskurs om ulighed kan måske bedst illustreres ved at det oplæg som håndboldtræneren Ulrik Wilbek holdt til videnskabsministerens konference om negativ social arv på universitetsområdet, havde titlen "Viljen til at ville".

Den neoliberalistiske, individualistiske subjektforståelse som er grundlaget for aktørforståelsen i den offentlige sektors administrative og økonomiske modernisering, præsenterer nogle særlige udfordringer for "lighedsspørgsmålet", specielt i de tilfælde hvor den kædes sammen med udgaver af modernitetsteori der overtematiserer individualiteten som refleksivt projekt. Som Ball et al. (2000, p. 3) skriver, er faren her at de underliggende klasseforskelle sløres og gøres tavse når økonomisk individualisme og individualisering som refleksivt identitetsskabende projekt 'arbejder' sammen.

Der har for eksempel konkret været meget fokus på studievejledning som i stigende grad er blevet betragtet som en art 'teknisk fix' der kan få flere unge ind på alle niveauer af uddannelsessystemet. Det er næppe realistisk at strukturelt betingede problemer skal adresseres gennem individuel vejledning, det vil sige hvis uddannelsesvalget ses som et individuelt problem som den unge og studievejlederen bærer ansvaret for at løse.

Det kan være et problem at adgangsvejene til universitetsuddannelserne samtidigt er blevet færre, og at de er blevet akademiseret i ret traditionel forstand. Der er kommet flere specifikke akademiske adgangskrav, og fra 2009 kan uddannelsessøgende gange deres adgangsgivende gennemsnit med 1,08 hvis de søger optagelse på en videregående uddannelse indenfor to år. Danmark har ikke en formaliseret optagelsesprøve til de videregående uddannelser som alle til enhver tid kan tage, som det eksempelvis kendes fra den svenske högskole-prøve. I Danmark er en gymnasial uddannelse en 'livstidsdom'; den kan ikke tages om, hvis man ønsker at forbedre sit gennemsnit, og det er klart at dette problem forværres af de få kvote 2 pladser der i dag tilbydes. Disse pladser der oprindeligt var målrettet unge fra mere uddannelsesfremmede hjem som ikke havde de formelle akademiske kvalifikationer til at komme ind, er reduceret kraftigt de seneste år. Uanset hvordan kvote 2-optaget er blevet praktiseret, er det er et problem for de lige adgangsmuligheder at den eneste ordning der vægter andre kvalifikationer end karaktergen-

nemsnittet fra den adgangsgivende eksamen, er skåret næsten væk, selvom det aldrig er blevet undersøgt om kvote 2 rent faktisk gjorde en forskel. Der har nyligt været positive erfaringer med at gøre brug af optagelsessamtaler, men det er svært at sige hvilken effekt en større udbredelse af samtaler vil have. Erfaringer fra eliteuniversiteter i USA (Soares, 2007) peger på at optagelsessamtaler favoriserer unge fra højtuddannede hjem, men omvendt er rekrutteringen blevet bredere på lægeuddannelsen på SDU efter optagelsessamtaler er blevet introduceret her (Hørder & Wallstedt, 2006). Måske kan optagelsessamtalerne ligefrem have den sideeffekt at unge med meget høje gennemsnit i højere grad motiveres til at tænke over deres uddannelsesvalg mere end de gør i dag, hvor deres høje snit automatisk giver dem adgang til de fleste uddannelser.

Der har i årevis været en politisk målsætning om at 50 % af en ungdomsårgang skal have en videregående uddannelse. Man kan med E. J. Hansen (2002) betragte uddannelse i et kvalifikationsperspektiv og forholde sig kritisk til at uddannelseskravene stiger og stiger - hvilket blot resulterer i at uddannelserne inflationeres. Omvendt kan man argumentere for at der er civilisatoriske gevinster ved at have en højtuddannet befolkning, og at det er for snævert kun at anlægge et kvalifikationsperspektiv. Målsætningen om at halvdelen af en ungdomsårgang skal have en videregående uddannelse kunne her meningsfuldt suppleres med en målsætning om at en vis andel af de 50 % skulle være børn af kortuddannede forældre, og man kunne her konkret tilskynde institutionerne til at rekruttere bredt via de udviklingskontrakter universiteterne skal lave med ministeriet. Det er dog ingen enkel sag at udtænke en sådan model: universiteterne har i forvejen mange ministerielt dikterede forpligtigelser, og man ville blandt andet blive nødt til at udtænke metoder der tager højde for de store sociogeografiske forskelle i landet. Og det ville ikke mindst afhænge af at uddannelsesinstitutioner fik lov til at bruge flere varierede optagelsesmetoder end tilfældet er i dag (hvor der for eksempel skal søges om dispensation hver gang en uddannelsesinstitution vil optage studerende på baggrund af samtaler).

Didaktikken og den pædagogiske praksis på universiteterne er et oplagt sted at rette opmærksomheden i forhold til ambitionen om at øge bredden i den sociale rekruttering til uddannelserne, da den er en betydningsfuld faktor i forhold til hvad der kræves af den studerende for at mestre undervisningssituationen. En udfordring er her at bestemte forestillinger om de unge studerende fra uddannelsesinstitutionens side kan risikere at blive en selvopfyldende profeti, hvis disse mere eller mindre stereotype forhåndsantagelser bliver bestemmende for den måde man planlægger uddannelser og tilrettelægger

undervisningen på - med den effekt at de unge der ikke svarer til dette billede ekskluderes.

Som udgangspunkt er det svært at sige noget autoritativt om, hvorvidt didaktikken på uddannelserne er en selvstændig socialt differentierende faktor. På den ene side kan vi se at eksempelvis etniske minoriteter vælger uddannelser som er statusgivende og internationalt orienterede, med en pædagogik der er relativt synlig og hvor uddannelsen ikke forudsætter nogle bestemte kulturelle forforståelser. Omvendt vælges uddannelser som kræver en høj grad af kulturel forforståelse af studerende der kommer fra hjem hvor denne kulturelle ballast er til stede.

På den anden side er det svært at sige om den del af didaktikken der handler om uddannelsernes rammesætning gør en forskel socialt. I dagbladet Information, d. 29. maj 2006, var Aalborgs studiechef citeret for at sige at en af grundene til at AAU er så god til at rekruttere bredt, er fordi der er meget gruppe- og problemorienteret projektarbejde - det er målrettet og de studerende gennemfører hurtigere. Det er imidlertid ikke slået igennem på RUC som er at de relativt snævert rekrutterende universiteter (ligeså snævert som KU), og forklaringen skal nok nærmere søges dels i sociogeografiske forskelle, dels i AAU's store andel af naturvidenskabelig-tekniske uddannelser.

Mentorer eller individuelle faglige vejledere, der igennem det meste af den studerendes studietid kunne følge, rådgive og sparre med den enkelte studerende, kunne være en måde at hjælpe studerende til at afkode uddannelsen, hvad der måske kunne have en socialt inkluderende effekt. I det hele taget kan lidt mere synlig pædagogik måske have et vist lighedsskabende potentiale generelt, og det at forsøge at gøre undervisningssituationen mere gennemskuelig behøver ikke stå i modsætning til de reformpædagogiske overvejelser der har præget det danske uddannelsessystem. Frykman (1998) antyder dog at det var den 'sorte skole' der øgede mobiliteten i Sverige efter krigen og at mobiliteten stoppede med reformpædagogikken, og et tilsvarende argument kunne fremføres for danske forhold. Men omvendt kunne man også argumentere for at mobiliteten var størst under den sorte skole *på trods* af den sorte skole, idet det er mere nærliggende at antage at det jævnfør kapitel 2 er den økonomiske vækst efter krigen og det deraf følgende behov for mere veluddannet arbejdskraft der har øget mobiliteten.

I afsnit 7.4 citerede jeg Nadja for at sige at: "selvom man læser Litteraturvidenskab, og det har en sådan vis subjektivitet over sig fordi det er et humanistisk fag, så synes jeg stadig godt at man må benytte rationalitet". Jeg tror i mere generaliseret forstand at Nadja har en pointe: en vis 'rationalisering' af den pædagogiske praksis betyder ikke nødvendigvis at uddannelsesinstitutio-

nerne skal gå på kompromis med hverken reformpædagogik, faglighed eller det der opfattes som fagets ethos. Det sidste knytter an til spørgsmålet om uddannelsernes mere eller mindre implicitte selvforståelse, og her er det specielt vigtigt at gøre opmærksom på faren for at forveksle usynlig pædagogik med et fags egenart eller ethos, det vil sige at tro at det er fagets egenart der fordrer en særlig usynlig pædagogik.

Det er et principielt problem at et velfærdssamfund som det danske ikke i højere grad har opfyldt målsætningen om at give dets borgere reelt lige muligheder for uddannelsesvalg. Danmark har sammen med de øvrige nordiske lande gode forudsætninger for at ændre universitetsuddannelsernes rekrutteringsmønster og fremstå som 'de gode eksempler'. Forudsætningen er dog en væsentlig mere ambitiøs politisk indsats i forhold til uddannelsessystemet generelt og universitetsuddannelserne specifikt.

# Appendiks

## 8.1 Noter omkring registerdata og konstruktion af variable

### 8.1.1 Etik

Jeg har erhvervet de nødvendige autorisationer i forhold til at arbejde med registerdata fra Danmarks Statistik, ligesom jeg har fulgt deres diskretionspolitik der grundlæggende drejer sig om at det ikke må være muligt at identificere enkeltpersoner ud fra data. Dette betyder primært at data kun må præsenteres i aggregeret form, som statistikker, tabeller, el., og at enkelte celler skal have en numerisk størrelse der gør at identifikation af enkeltpersoner ikke er mulig i den konkrete sammenhæng. Jeg har desuden fået særlig tilladelse af Danmarks Statistik til at kunne identificere institutioner (universiteterne), under forudsætning af at diskretionspolitikken kan overholdes. Forskningsprojektet indeholder ikke følsomme oplysninger om direkte eller indirekte identificerbare personer, hvorfor projektet ikke har krævet anmeldelse til datatilsynet, men persondatalovens bestemmelser er iagttaget i forskningsprojektet.

### 8.1.2 Om selve datasættet – råvariable og karakteristik

Datasættet indeholder oplysninger om indskrevne studerende på danske universitetsinstitutioner pr. 1. november 2002, i alt ca. 100.000. I datasættet findes følgende oplysninger:

**Oplysninger om de studerende**

- Uddannelsesretning
- Hovedfagområde
- Uddannelsesinstitution
- Ungdomsuddannelse
- Adgangsgivende eksamenskvotient
- Grundskoletype
- Køn

- Alder
- Oprindelsesland
- Bopælskommune

**Oplysninger om forældrene**

- SOCIO (socioøkonomisk status)
- DISCO (fagklassifikation)
- Offentlig/privat sektor
- Alder
- Bopælskommune
- Oprindelsesland
- Højest fuldførte uddannelse
- Bruttoindkomst

Der ligger et omfattende arbejde i at klargøre registerdata i rå form så de kan bruges statistisk og præsenteres i analyser og tabeller. De rå variable er alle blevet kategoriseret om til mere arbejdstilgængelige variable, ofte kategoriseret på flere niveauer (eksempelvis karaktergennemsnit med henholdsvis 2 og 5 kategorier). De variable jeg derudover har konstrueret på baggrund af registerdata er:

- Specifikke universitetsuddannelser
- Forældrenes sociale grupper (på flere niveauer)

### 8.1.3 Noter til kodninger og kategoriseringer af udvalgte variable

**Kategorisering af universitetsuddannelser**

Der skelnes i de fleste tilfælde ikke mellem bachelor- og kandidatuddannelser (således at der eksempelvis ikke skelnes mellem bachelor- eller kandidatstuderende på Sociologi på KU, de optræder som sociologistuderende på KU). Der er visse unøjagtigheder i Danmarks Statistiks uddannelsesklassifikation der knytter sig til dels indberetningsusikkerheder, dels at et universitet som RUC ikke entydigt kan identificere sine studerende på et hovedfag (som er den måde Danmarks Statistik registrerer de studerende), dels at der ikke er fuldstændig overensstemmelse mellem Danmarks Statistiks fagområderegistrering og de benævnelser uddannelsesstederne benytter. Specifikke uddannelser med under 100 studerende er enten slået sammen med lignende uddannelser, eller

udeladt, da de indeholder alt for få studerende til at blive brugt i de kvantitative analyser. De små uddannelser omfatter her i alt ca. 2 % af alle studerende.

**Kategorisering af universitetsinstitutioner**
Universitetsinstitutionerne er klassificeret efter hvordan de var organiseret i 2002. Første relativt langt henne i PhD-forløbet, besluttede Danmarks Statistik at give tilladelse til at institutionsnavnene måtte udleveres (som de ellers af anonymitetshensyn hidtil ikke havde givet tilladelse til). Det havde ellers ikke været muligt at skelne mellem forskellige uddannelsesinstitutioner (om man eksempelvis læste Sociologi på KU eller AAU). I forhold til afhandlingens centrale spørgsmål havde det været næsten umuligt at gennemføre den kvantitative del af afhandlingen hvis ikke Danmarks Statistik havde givet adgang til institutionskoder.

**Klassificering af etnicitet**
Vestlige lande omfatter EU-lande, Andorra, Island, Liechtenstein, Monaco, Norge, San Marino, Schweiz, Vatikanstaten, Canada, USA, Australien og New Zealand. Ikke-vestlige lande omfatter alle andre lande.

**Klassificering og kategorisering af forældrenes sociale grupper**
Inddelingen i sociale grupper er om muligt søgt foretaget med hensyntagen til at de enkelte kategorier skal være differentierede nok til at honorere betingelserne i forhold til det teoretiske klasseperspektiv og i forhold til beskæftigelsesmønstret for de universitetsstuderendes forældre, samtidig med at kategorierne ikke numerisk må blive for små. Da mødrenes arbejdsområder i mit materiale er mindre heterogent end fædrenes, er de konstrueret med 25 kategorier mod fædrenes 33 kategorier. Data tillader desværre ikke at operere med familiens eller husstandens uddannelse og beskæftigelse samlet (jeg har ikke oplysninger om husstanden).

Socialgrupperne er konstrueret ved en omfattende omkodning af DISCO-variablen som det vil føre for vidt at gengive her. Principperne for omkodningen har været at søge en optimal repræsentation af kategorier med hensyn til forskellige uddannelsesniveauer, forskellig arbejdsstilling og forskellige beskæftigelsesområder, for dermed at give mulighed for at kunne indfange de mulige differentieringer (i kapitalmængde og sammensætning) der kan være nødvendige for en kvalificeret socialklassekonstruktion. Ved yderligere at indføre en sektorvariabel ville man kunne skelne mellem privat og offentlig sektor, men datasættets karakter og relativt lille størrelse gør dette uhensigts-

mæssigt. Det er desuden en diskussion om det i samfundet i dag længere giver væsentlig information at skelne mellem arbejde i offentlig og privat sektor for en række arbejdsstillinger (spørgsmålet er om der eksempelvis er væsentlig forskel på den sociale position og positionering for en kontorarbejder i henholdsvis det offentlige og i det private).

Datakvaliteten begrænses af flere ting: De tilgængelige variable hos Danmarks Statistik, begrænsninger i hvor detaljeret enkelte kategorier lader sig bryde ned, og i kvaliteten af indberetningerne om indplacering til Danmarks Statistik (eksempelvis indberetter små virksomheder under 10 ansatte ikke via lønstatistikken, hvorfor deres oplysninger er mangelfulde, da de ikke kan brydes ned på detaljeret niveau (email-korrespondence med Danmarks Statistik-medarbejder). Manglende oplysninger om for eksempel DISCO eller forældrenes uddannelsesniveau er desuden til dels afhængig af forældrenes alder (jo ældre de er, jo mere mangelfulde oplysninger), dels mangler der ofte oplysninger for etniske minoritetsforældre.

Personer udenfor arbejdsstyrken er i sagens natur ikke med i beskæftigelsesvariablen DISCO, og i SOCIO kan de ikke brydes særligt detaljeret ned (eksempelvis kan man kun se at man er "studerende", men ikke hvilken form for studerende, og tilsvarende med andre personer udenfor arbejdsstyrken). Dette er dog konkret ikke et stort problem i forbindelse med de studerendes forældre, der langt overvejende er i beskæftigelse. Men hvis man skulle søge at konstruere sociale grupper der skulle danne grundlag for analyse af sociale klasse for hele befolkningen, ville det være en mangel om kun beskæftigede kunne inddrages i konstruktionen af de sociale klasser (DISCO har også den svaghed at den er integreret med uddannelsesniveau, hvor det kunne have givet flere kombinationsmuligheder at have en ren uddannelsesvariabel, en ren fagområdevariabel, og en variabel der udelukkende sagde noget om arbejdsstilling).

# 8.2 Udvalgte tabeller over de studerende og deres forældre

## 8.2.1 Uddannelser (over 100 studerende) og antal studerende

| Uddannelser | N |
|---|---|
| DTU-Civilingeniør | 3527 |
| KU.Jura | 3489 |
| HHK-Cand.merc. | 3080 |
| KU-Læge | 2829 |
| DPU | 2510 |
| HA-HHK | 2082 |
| AU-Læge | 2002 |
| AU-Jura | 1911 |
| Erhvervssproglig bach.-HHK | 1780 |
| Ma/fy/ke-KU | 1693 |
| HHA-Cand.merc. | 1545 |
| RUC-SAMBAS | 1476 |
| RUC-HUMBAS | 1472 |
| KU-Statsvidenskab/Økonomi | 1396 |
| AU-Statskundskab | 1369 |
| AAU-Civilingeniør, bygge/anlæg | 1318 |
| SDU-Læge | 1244 |
| KU-Biologi | 1205 |
| KU-Statskundskab | 1183 |
| KVL-Jordbrug | 1169 |
| KU-Dansk | 1116 |
| KU-Psykologi | 1105 |
| DFU-Farmaceut | 1090 |
| Kunstakademiets arkitektskole | 1081 |
| HA-HHA | 1053 |
| AU-Psykologi | 1029 |
| KU-Historie | 1023 |
| AAU-Civilingeniør | 998 |
| KU-Romansk/Germansk | 980 |
| AU-Biologi | 980 |
| IT-Univ.-IT | 921 |
| Arkitektskolen i Aarhus | 917 |
| KU-Andre sprog | 902 |
| AAU-Samfundsvidenskab | 843 |
| Erhvervssproglig bach.-HHA | 825 |
| KU-Engelsk | 821 |
| AU-Historie | 814 |
| KU-Datalogi | 801 |
| AU-Dansk | 750 |
| HHK-Cand.merc.revision | 712 |
| KVL-Veterinær | 704 |
| KU-Litteraturvidenskab | 687 |
| RUC-Samfundsvidenskab | 685 |
| AU-Teologi | 664 |
| KU-Teologi | 658 |
| AU-Engelsk | 654 |
| AU-Romansk/Germansk | 650 |
| KU-Antropologi | 636 |
| datmatHA-HHK | 626 |
| Ma/fy/ke-AU | 610 |
| AAU-Naturvidenskab | 608 |
| AU-Fil/Ide | 597 |
| HA-SDU | 588 |
| HHK-Cand. Ling. Merc. | 587 |
| HA-AAU | 577 |
| SprogHA-HHK | 538 |
| KU-Film- og medievidenskab | 536 |
| SDU-Historie | 522 |
| AU-Geografi | 502 |
| KU-Musikvidenskab | 491 |
| AAU-Hum informatik | 490 |
| AU-Etnografi | 481 |
| Oekonomi-AU | 470 |
| ErhvervsretHA-HHK | 457 |
| NATBAS | 454 |
| AU-Hum informatik/informationsvidenskab | 446 |
| KU-Sprogvidenskab/Retorik | 446 |
| SDU-Cand.merc. | 438 |
| AU-Kunsthistorie | 433 |
| KU-Tandlæge | 433 |
| KU-Sociologi | 420 |
| Erhvervssproglig bach.-SDU | 418 |
| KU-Fil | 409 |
| SDU-Dansk | 409 |
| HHA-Cand. Ling. Merc. | 405 |
| AU-Naturvidenskab | 405 |
| KU-Idræt | 398 |

| | |
|---|---|
| AAU-Engelsk | 391 |
| RUC-Psykologi | 390 |
| AU-Arkæologi | 384 |
| AU-Datalogi | 380 |
| AAU-Dansk | 378 |
| KU-Kunsthistorie | 369 |
| SDU-Naturvidenskab | 369 |
| SDU-Sundhedsvidenskab | 369 |
| KU-Arkæologi | 368 |
| AU-Andre sprog | 368 |
| KU-Religion | 360 |
| KVL-Ernæring | 360 |
| AU-Musikvidenskab | 358 |
| SDU-Engelsk | 351 |
| AAU-Historie | 350 |
| AU-Religion | 340 |
| KU-Geografi | 326 |
| AAU-Cand.merc. | 326 |
| RUC-Hum informatik/kommunikation | 325 |
| Sprog.bach.negot.-SDU | 323 |
| AU-Sundhedsvidenskab | 319 |
| ErhvervsretHA-HHA | 316 |
| AAU-Psykologi | 306 |
| KVL-Landskab/skov/havebrug | 303 |
| AU-Tandlæge | 301 |
| SDU-Idræt | 295 |
| SDU-Jounalistik | 285 |
| RUC-IU | 282 |
| SDU-Litteraturvidenskab | 281 |
| AAU-Sociologi | 281 |
| Statskundskab-SDU | 280 |
| DKM-Klassisk musik | 279 |
| SDU-Fil | 277 |
| SDU-Cand.merc.revision | 274 |
| AU-Litteraturvidenskab | 273 |
| SprogHA-HHA | 263 |
| SDU-Romansk/Germansk | 257 |
| Ma/fy/ke-SDU | 255 |
| AU-Teatervidenskab | 254 |
| KU-Sundhedsvidenskab | 252 |
| AU-Film- og medievidenskab | 245 |
| SDU-Økonomi | 244 |
| Erhvervssproglig bach.-AAU | 235 |
| AAU-Cand.merc.revision | 230 |
| KU-Pæd | 228 |
| AAU-Romansk/Germansk | 223 |
| AAU-Landinspektør | 223 |
| Danmarks biblioteksskole | 202 |
| SDU-Kulturformidling | 194 |
| RUC-Virksomhedsstudier | 190 |
| SDU-Cand. Negot. | 186 |
| ErhvervsretHA-SDU | 178 |
| SDU-Biologi | 175 |
| KDK-Billledkunst | 172 |
| SDU-Civilingeniør | 167 |
| AAU-Musikvidenskab | 166 |
| DJM-Klassisk musik | 164 |
| RUC-Journalistik | 163 |
| Idraet-AU | 162 |
| RUC-Pæd | 159 |
| SDU-Religion | 156 |
| KU-Teatervidenskab | 150 |
| AU-Sprogvidenskab/Retorik | 148 |
| RM-Rytmisk musik | 147 |
| RUC-Historie | 146 |
| RUC-Fil | 125 |
| RUC-Humanistisk | 124 |
| AAU-Økonomi | 111 |
| DJM-Rytmisk musik | 93 |
| AU-Kulturformidling | 91 |
| RUC-Fysik/Kemi/Mat | 89 |
| DFM-Klassisk musik | 79 |
| Total | 94756 |

## 8.2.2 Uddannelser og køn

| Uddannelser | Andel kvinder (%) |
|---|---|
| KU-Sundhedsvidenskab | 91 |
| HHK-Cand. Ling. Merc. | 88 |
| AU-Sundhedsvidenskab | 85 |
| AU-Kunsthistorie | 85 |
| HHA-Cand. Ling. Merc. | 85 |
| KU-Pæd | 83 |
| KU-Teatervidenskab | 83 |
| Erhvervssproglig bach.-SDU | 82 |
| KVL-Veterinær | 82 |
| KU-Kunsthistorie | 81 |
| AAU-Romansk/Germansk | 81 |
| KU-Antropologi | 81 |
| AAU-Sociologi | 80 |
| RUC-Pæd | 79 |
| Erhvervssproglig bach.-HHK | 79 |
| AU-Romansk/Germansk | 79 |
| KVL-Ernæring | 79 |
| AU-Psykologi | 78 |
| AU-Kulturformidling | 78 |
| KU-Romansk/Germansk | 78 |
| RUC-Humanistisk | 77 |
| Erhvervssproglig bach.-AAU | 77 |
| KU-Sprogvidenskab/Retorik | 77 |
| SDU-Kulturformidling | 77 |
| KU-Psykologi | 77 |
| AU-Tandlæge | 76 |
| AU-Etnografi | 76 |
| AAU-Psykologi | 76 |
| Erhvervssproglig bach.-HHA | 75 |
| DPU | 74 |
| KU-Dansk | 74 |
| SDU-Religion | 74 |
| RUC-Psykologi | 74 |
| SDU-Romansk/Germansk | 74 |
| AU-Dansk | 73 |
| SDU-Dansk | 71 |
| SDU-Sundhedsvidenskab | 71 |
| DFU-Farmaceut | 70 |
| KU-Tandlæge | 70 |
| SprogHA-HHK | 70 |
| Danmarks biblioteksskole | 70 |
| AAU-Engelsk | 70 |
| AU-Teatervidenskab | 69 |
| KU-Sociologi | 69 |
| SDU-Engelsk | 69 |
| KU-Religion | 68 |
| AU-Religion | 68 |
| KU-Engelsk | 68 |
| AU-Engelsk | 68 |
| RUC-HUMBAS | 68 |
| RUC-IU | 67 |
| KU-Litteraturvidenskab | 67 |
| AAU-Dansk | 66 |
| AU-Litteraturvidenskab | 65 |
| KU-Andre sprog | 64 |
| AU-Sprogvidenskab/Retorik | 64 |
| KU-Biologi | 63 |
| KU-Teologi | 62 |
| AU-Teologi | 62 |
| KU-Arkæologi | 62 |
| Sprog.bach.negot.-SDU | 62 |
| KU-Læge | 62 |
| AU-Læge | 62 |
| RUC-Journalistik | 60 |
| RUC-Hum inform./kommunikation | 60 |
| AU-Andre sprog | 59 |
| Arkitektskolen i Aarhus | 58 |
| SDU-Litteraturvidenskab | 58 |
| SDU-Læge | 58 |
| AU-Film- og medievidenskab | 57 |
| KU.Jura | 57 |
| DJM-Klassisk musik | 57 |
| AU-Jura | 57 |
| SDU-Cand. Negot. | 56 |
| AU-Biologi | 56 |
| SDU-Biologi | 55 |
| DKM-Klassisk musik | 54 |
| KVL-Jordbrug | 54 |
| AU-Arkæologi | 54 |
| SprogHA-HHA | 54 |
| Kunstakademiets arkitektskole | 53 |
| KU-Film- og medievidenskab | 53 |
| ErhvervsretHA-SDU | 52 |
| AU-Musikvidenskab | 52 |
| AAU-Hum informatik | 52 |
| DFM-Klassisk musik | 52 |
| RUC-Samfundsvidenskab | 52 |
| SDU-Jounalistik | 52 |
| KDK-Billledkunst | 51 |

| | |
|---|---|
| KU-Musikvidenskab | 51 |
| RUC-SAMBAS | 50 |
| SDU-Naturvidenskab | 50 |
| RUC-Fysik/Kemi/Mat | 49 |
| ErhvervsretHA-HHA | 49 |
| RUC-Virksomhedsstudier | 48 |
| KU-Geografi | 48 |
| KVL-Landskab/skov/havebrug | 48 |
| ErhvervsretHA-HHK | 47 |
| AAU-Musikvidenskab | 46 |
| KU-Statskundskab | 46 |
| SDU-Idræt | 45 |
| Ma/fy/ke-SDU | 45 |
| RUC-Historie | 45 |
| HA-AAU | 45 |
| AU-Geografi | 43 |
| AAU-Civilingeniør, bygge/anlæg | 43 |
| HA-SDU | 42 |
| KU-Idræt | 42 |
| Statskundskab-SDU | 41 |
| KU-Historie | 41 |
| HHK-Cand.merc. | 40 |
| AAU-Cand.merc. | 40 |
| AAU-Samfundsvidenskab | 39 |
| SDU-Cand.merc. | 39 |
| SDU-Økonomi | 39 |
| Ma/fy/ke-AU | 37 |
| AU-Statskundskab | 37 |
| Ma/fy/ke-KU | 37 |
| NATBAS | 37 |
| Idraet-AU | 37 |
| IT-Univ.-IT | 37 |
| SDU-Historie | 37 |
| AU-Historie | 36 |
| HA-HHK | 35 |
| RUC-Fil | 34 |
| AAU-Historie | 34 |
| HHA-Cand.merc. | 34 |
| SDU-Cand.merc.revision | 33 |
| AAU-Cand.merc.revision | 33 |
| HHK-Cand.merc.revision | 32 |
| AU-Fil/Ide | 32 |
| HA-HHA | 31 |
| KU-Statsvidenskab/Økonomi | 30 |
| DJM-Rytmisk musik | 30 |
| KU-Fil | 30 |
| Oekonomi-AU | 30 |
| SDU-Fil | 29 |
| AU-Hum. inform./informationsvid. | 27 |
| RM-Rytmisk musik | 27 |
| AAU-Landinspektør | 25 |
| DTU-Civilingeniør | 23 |
| SDU-Civilingeniør | 23 |
| datmatHA-HHK | 22 |
| AU-Naturvidenskab | 21 |
| AAU-Økonomi | 21 |
| AAU-Naturvidenskab | 13 |
| KU-Datalogi | 8 |
| AAU-Civilingeniør | 8 |
| AU-Datalogi | 6 |
| Total | 53 |

## 8.2.3 De studerendes fagområder og køn

| **Fagområder** | **Andel kvinder (%)** |
|---|---|
| Pædagogisk | 72 |
| Sundhed | 65 |
| Humanistisk og teologisk | 64 |
| Humanistisk | 64 |
| Jordbrugsvidenskabelig | 62 |
| Samfundsvidenskabelig | 48 |
| Kunstnerisk | 46 |
| Naturvidenskabelig | 39 |
| Teknisk | 32 |
| Total | 53 |

## 8.2.4 Uddannelsesinstitutioner, antal studerende, køn og karakterer

| Uddannelsesinstitution | Antal studerende (N) | Andel kvinder (%) | Studerende med gennemsnit fra adgangsgivende eksamen over 9,4 (%) |
|---|---|---|---|
| Københavns Universitet | 26204 | 57 | 33 |
| Rytmisk Musikkonservatorium | 147 | 27 | 33 |
| Kunstakademiets Arkitektskole | 1081 | 53 | 31 |
| Århus Universitet | 18622 | 55 | 30 |
| Det Jyske Musikkonservatorium | 257 | 47 | 29 |
| Det Kgl. Danske Musikkonservatorium | 279 | 54 | 28 |
| Danmarks Tekniske Universitet | 3573 | 24 | 26 |
| Den Kgl. Veterinær- og Landbohøjskole | 2649 | 64 | 23 |
| IT Universitetet i København | 1028 | 36 | 19 |
| Arkitektskolen i Århus | 917 | 58 | 17 |
| Det Fynske Musikkonservatorium | 122 | 38 | 17 |
| Det Kgl. Danske Kunstakademi - Billedkunst | 172 | 51 | 16 |
| Vestjysk Musikkonservatorium | 102 | 42 | 16 |
| Danmarks Farmaceutiske Universitet | 1090 | 70 | 15 |
| Handelshøjskolen i København (CBS) | 10092 | 49 | 13 |
| Roskilde Universitetscenter | 6486 | 57 | 13 |
| Syddansk Universitet | 8002 | 53 | 13 |
| Handelshøjskolen i Århus (ABS) | 4530 | 48 | 12 |
| Ålborg Universitet | 8117 | 43 | 11 |
| Danmarks Biblioteksskole | 202 | 70 | 10 |
| Danmarks Pædagogiske Universitet | 2510 | 74 | 8 |
| Nordjysk Musikkonservatorium | 111 | 41 | 7 |

## 8.2.5 Faderens stilling og de studerendes grundskole

| Fars socioøkonomiske klassifikation | Andel stud. med privatskole (%) |
|---|---|
| Selvstændige med over ni ansatte | 25,7 |
| Selvstændige med 1-9 ansatte | 25,4 |
| Selvstændige uden ansatte | 23,8 |
| Topledere | 21,2 |
| Lønmodtagere på højeste niveau | 21,2 |
| Lønmodtagere på mellemniveau | 18,5 |
| Lønmodtagere på grundniveau | 14,2 |

Anm.: billedet er det samme for moderen.

## 8.2.6 De studerendes fagområder og deres grundskole

| Fagområder | Andel stud. med privatskole (%) |
|---|---|
| Skabende kunst | 26,7 |
| Hård samfundsvidenskab | 24,6 |
| Jura | 24,3 |
| Tandlæge | 23,9 |
| Arkitekt | 23,6 |
| Hum-generelt | 23,5 |
| Lægevidenskab | 23,4 |
| Teologi og religion | 22,4 |
| Æstetiske fag | 21,7 |
| Psykologi | 20,7 |
| Datalogi-IT | 20,6 |
| Veterinær | 20,6 |
| Samfundsøkonomi | 20,4 |
| Erhvervssprog | 20,3 |
| Erhvervsøkonomi | 20,3 |
| Jordbrug, mv. | 20,3 |
| Humaniora, klassisk | 19,7 |
| Blød samfundsvidenskab | 19,6 |
| Anden sprogvidenskab | 19,0 |
| Samfundsvidenskab-generelt | 19,0 |
| Ingeniørfag | 18,7 |
| Hård naturvidenskab | 18,3 |
| Blød naturvidenskab | 17,8 |
| kommunikation | 17,7 |
| Dansk-nordisk | 17,2 |
| Farmaceut | 17,2 |
| Engelsk | 17,0 |
| Sundhedsvidenskab | 17,0 |
| Naturvidenskab-generelt | 16,1 |
| Pædagogik | 15,2 |

## 8.2.7 Etnicitet på de største uddannelser

| Uddannelser | Studerende fra ikke-vestlige lande (%) |
|---|---|
| DFU-Farmaceut | 15,6 |
| IT-Univ.-IT | 10,7 |
| KU-Andre sprog | 10,2 |
| KU-Læge | 8,7 |
| Erhvervssproglig bach.-HHK | 8,7 |
| DTU-Civilingeniør | 8,5 |
| HA-HHK | 8,4 |
| SDU-Læge | 7,5 |
| AAU-Civilingeniør | 7,4 |
| AAU-Samfundsvidenskab | 7,1 |
| Ma/fy/ke-KU | 6,3 |
| HHK-Cand.merc. | 6,2 |
| KU-Romansk/Germansk | 6,1 |
| KU-Statsvidenskab/Økonomi | 5,9 |
| HHA-Cand.merc. | 5,8 |
| HA-HHA | 5,7 |
| KU-Engelsk | 5,7 |
| KU-Datalogi | 5,7 |
| AAU-Civilingeniør, bygge/anlæg | 5,5 |
| AU-Læge | 3,9 |
| KU.Jura | 3,8 |
| KU-Psykologi | 3,5 |
| Erhvervssproglig bach.-HHA | 3,4 |
| RUC-SAMBAS | 3,0 |
| KVL-Jordbrug | 2,3 |
| KU-Historie | 2,2 |
| AU-Biologi | 2,0 |
| AU-Jura | 1,9 |
| KU- Statskundskab | 1,9 |
| KU-Biologi | 1,7 |
| RUC-HUMBAS | 1,6 |
| AU-Psykologi | 1,5 |
| Kunstakademiets arkitektskole | 1,4 |
| AU- Statskundskab | 1,2 |
| DPU | 1,1 |
| Arkitektskolen i Aarhus | 0,9 |
| KU-Dansk | 0,3 |
| AU-Dansk | 0,1 |
| AU-Historie | 0,0 |
| Total | 4,3 |

## 8.2.8 Etnicitet på fagområder

| Fagområder | Studerende fra ikke-vestlige lande (%) |
|---|---|
| Tandlæge | 20,4 |
| Farmaceut | 15,6 |
| Ingeniørfag | 8,3 |
| Datalogi-IT | 7,5 |
| Lægevidenskab | 6,9 |
| Anden sprogvidenskab | 6,8 |
| Erhvervsøkonomi | 6,4 |
| Erhverssprog | 6,0 |
| Samfundsøkonomi | 5,8 |
| Hård naturvidenskab | 5,7 |
| Naturvidenskab-generelt | 5,7 |
| Engelsk | 4,8 |
| Skabende kunst | 4,3 |
| Jura | 3,1 |
| Hård samfundsvidenskab | 2,9 |
| Samfundsvidenskab-generelt | 2,8 |
| Psykologi | 2,4 |
| Jordbrug, mv | 2,0 |
| Hum-generelt | 1,9 |
| Sundhedsvidenskab | 1,9 |
| Humaniora, klassisk | 1,6 |
| Blød naturvidenskab | 1,6 |
| Blød samfundsvidenskab | 1,6 |
| kommunikation | 1,3 |
| Arkitekt | 1,2 |
| Pædagogik | 1,1 |
| Æstetiske fag | 1,0 |
| Teologi og religion | 0,8 |
| Veterinær | 0,7 |
| Dansk-nordisk | 0,2 |
| Total | 4,4 |

## 8.2.9 Fædrenes SOCIO

| SOCIO | N | % |
|---|---|---|
| Selvstændige, over ni ansatte | 718 | 0,9 |
| Selvstændige, 1-9 ansatte | 3554 | 4,4 |
| Selvstændige uden ansatte | 5870 | 7,3 |
| Topledere | 6018 | 7,5 |
| Lønmodtagere, højeste niveau | 20773 | 25,9 |
| Lønmodtagere, mellemniveau | 7943 | 9,9 |
| Lønmodtagere, grundniveau | 12316 | 15,3 |
| Andre lønmodtagere | 8758 | 10,9 |
| Arbejdsløse | 2166 | 2,7 |
| Pensionister mv. | 10118 | 12,6 |
| Andre personer | 2039 | 2,5 |
| Total | 80273 | 100 |

## 8.2.10 Mødrenes SOCIO

| SOCIO | N | % |
|---|---|---|
| Selvstændige, over ni ansatte | 113 | 0,1 |
| Selvstændige, 1-9 ansatte | 901 | 1,1 |
| Selvstændige uden ansatte | 2660 | 3,1 |
| Topledere | 1941 | 2,3 |
| Lønmodtagere, højeste niveau | 18590 | 21,8 |
| Lønmodtagere, mellemniveau | 17546 | 20,6 |
| Lønmodtagere, grundniveau | 17558 | 20,6 |
| Andre lønmodtagere | 7926 | 9,3 |
| Arbejdsløse | 2941 | 3,5 |
| Pensionister mv. | 11152 | 13,1 |
| Andre personer | 3771 | 4,4 |
| Total | 85099 | 100 |

## 8.2.11 Forældrenes uddannelsesniveau

| Uddannelsesniveau | Fars højeste uddannelse | | Mors højeste uddannelse | | Forældrenes højeste uddannelse | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % | N | % |
| Folkeskoleniveau | 11580 | 14,7 | 15351 | 18,3 | 4664 | 6,2 |
| Gymnasialt niveau | 3732 | 4,7 | 3313 | 4,0 | 1231 | 1,6 |
| EUD-niveau | 25096 | 31,9 | 24064 | 28,8 | 21483 | 28,4 |
| KVU-niveau | 3625 | 4,6 | 4950 | 5,9 | 4544 | 6,0 |
| MVU-niveau | 16901 | 21,5 | 27594 | 33,0 | 24638 | 32,5 |
| LVU (inkl. PhD) | 17742 | 22,6 | 8426 | 10,1 | 19148 | 25,3 |
| Total | 78676 | 100,0 | 83698 | 100,0 | 75708 | 100,0 |

## 8.2.12 Mødrenes sociale grupper

| Mødrenes sociale grupper – 25 niveauer | N | % |
|---|---|---|
| Virksomhedsledelse med ti eller flere beskæftigede | 1803 | 2,6 |
| Virksomhedsledelse med mindre end ti beskæftigede | 1137 | 1,7 |
| Forskning/anvendelse af færdigheder indenfor naturvidenskab 4 | 2873 | 4,2 |
| Arkitekt/ingeniør 4 | 349 | 0,5 |
| Lægearbejde 4 | 1102 | 1,6 |
| Undervisning højere læreanstalter 4 | 675 | 1,0 |
| Undervisning Gymnasium/EUD, mv. 4 | 2026 | 3,0 |
| Undervisning folkeskoler, o.l. 4 | 7473 | 10,9 |
| Anden undervisning, museums- og biblioteksarbejde 4 | 2197 | 3,2 |
| Konsulentarbejde 4 | 1432 | 2,1 |
| Juridisk arbejde 4 | 460 | 0,7 |
| Forskning/anvendelse af færdigheder indenfor samfundsvidenskab/humaniora 4 | 1353 | 2,0 |
| Andet arbejde 4 | 730 | 1,1 |
| Teknikerarbejde 3 | 3087 | 4,5 |
| Sygeplejearbejde 3 | 4014 | 5,9 |
| Helse- og omsorgsarbejde 3 | 2847 | 4,2 |
| Pædagogisk arbejde 3 | 3516 | 5,1 |
| Salgs og servicearbejde 3 | 5353 | 7,8 |
| Andet arbejde 3 | 973 | 1,4 |
| Kontorarbejde 2 | 12184 | 17,8 |
| Salgs- og servicearbejde 2 | 1863 | 2,7 |
| Omsorgs-/plejearbejde 2 | 6012 | 8,8 |
| Håndværkspræget arbejde, samt proces-, transport- og anlægsarbejde 2 | 1557 | 2,3 |
| Service-, produktions- og råstofarbejde 1 | 3284 | 4,8 |
| Andet arbejde 1 | 199 | 0,3 |
| Total | 68499 | 100,0 |

Anmærkninger: Tal (4-1) efter kategorier angiver færdighedsniveau (manglende tal: færdighedsniveau kan ikke angives).

## 8.2.13 Fædrenes sociale grupper

| Fædrenes sociale grupper – 33 niveauer | N | % |
|---|---|---|
| Militært arbejde | 445 | 0,7 |
| Lovgivningsarbejde, ledelse i det offentlige/organisationer | 488 | 0,7 |
| Virksomhedsledelse med ti eller flere beskæftigede | 5599 | 8,5 |
| Virksomhedsledelse med mindre end ti beskæftigede | 2739 | 4,1 |
| Forskning/anvendelse af færdigheder indenfor naturvidenskab 4 | 1227 | 1,9 |
| EDB-arbejde 4 | 907 | 1,4 |
| Arkitekt/ingeniør 4 | 1739 | 2,6 |
| Arkitekt 4 | 647 | 1,0 |
| Ingeniør 4 | 2016 | 3,0 |
| Lægearbejde 4 | 2959 | 4,5 |
| Undervisning højere læreanstalter 4 | 1569 | 2,4 |
| Undervisning Gymnasium/EUD, mv. 4 | 2580 | 3,9 |
| Undervisning folkeskoler, o.l. 4 | 3963 | 6,0 |
| Anden undervisning, museums- og biblioteksarbejde 4 | 1372 | 2,1 |
| Konsulentarbejde 4 | 2543 | 3,8 |
| Juridisk arbejde 4 | 915 | 1,4 |
| Forskning/anvendelse af færdigheder indenfor samfundsvid./humaniora 4 | 870 | 1,3 |
| Kunstnerisk- og skrivearbejde 4 | 354 | 0,5 |
| Uspecificeret arbejde 4 | 1122 | 1,7 |
| Teknikerarbejde 3 | 2739 | 4,1 |
| Pædagogisk- og omsorgsarbejde 3 | 1143 | 1,7 |
| Salgs og servicearbejde 3 | 3826 | 5,8 |
| Uspecificeret arbejde 3 | 1318 | 2,0 |
| Kontorarbejde 2 | 2481 | 3,7 |
| Salgs- og servicearbejde 2 | 1268 | 1,9 |
| Omsorgs-/plejearbejde 2 | 471 | 0,7 |
| Landbrug, mv. 2 | 2113 | 3,2 |
| Bygningshåndværk 2 | 2821 | 4,3 |
| Metal- og maskinarbejde 2 | 3060 | 4,6 |
| Præcisionshåndværk og grafisk arbejde 2 | 451 | 0,7 |
| Uspecificeret håndværkspræget arbejde 2 | 2479 | 3,7 |
| Maskinoperatør, proces-, transport- og anlægsarbejde 2 | 2925 | 4,4 |
| Service-, produktions- og råstofarbejde 1 | 5073 | 7,7 |
| Total | 66222 | 100,0 |

Anmærkninger: Tal (4-1) efter kategorier angiver færdighedsniveau (manglende tal: færdighedsniveau kan ikke angives).

## 8.2.14 Forældrenes højeste indkomst på de største uddannelser

| Uddannelser | Forældrenes højeste bruttoindkomst (%) | | | |
|---|---|---|---|---|
| | <200.000 | 2-299.999 | 3-399.999 | ≥400.000 |
| KU-Læge | 7,1 | 10,3 | 21,2 | 61,3 |
| KU-Statsvidenskab/Økonomi | 5,4 | 13,4 | 22,0 | 59,2 |
| HA-HHK | 5,4 | 15,1 | 23,0 | 56,5 |
| KU- Statskundskab | 5,3 | 13,6 | 27,1 | 54,0 |
| DTU-Civilingeniør | 5,9 | 13,6 | 26,5 | 53,9 |
| HHK-Cand.merc. | 5,8 | 15,7 | 25,3 | 53,2 |
| AU-Læge | 5,0 | 14,7 | 27,0 | 53,2 |
| KU.Jura | 7,5 | 15,8 | 24,9 | 51,8 |
| Ma/fy/ke-KU | 7,5 | 15,1 | 26,7 | 50,7 |
| Kunstakademiets arkitektskole | 7,4 | 17,1 | 25,8 | 49,8 |
| AU- Statskundskab | 6,4 | 15,5 | 28,5 | 49,5 |
| RUC-SAMBAS | 3,7 | 17,1 | 31,3 | 48,0 |
| KU-Biologi | 5,9 | 17,0 | 29,1 | 48,0 |
| SDU-Læge | 8,0 | 17,1 | 27,2 | 47,7 |
| HHA-Cand.merc. | 5,6 | 20,1 | 26,7 | 47,6 |
| IT-Univ.-IT | 10,0 | 17,0 | 25,4 | 47,6 |
| HA-HHA | 3,5 | 18,2 | 31,5 | 46,8 |
| RUC-HUMBAS | 4,5 | 17,6 | 32,4 | 45,5 |
| Arkitektskolen i Aarhus | 6,7 | 17,0 | 30,8 | 45,5 |
| AU-Jura | 6,9 | 21,8 | 26,5 | 44,8 |
| KU-Dansk | 6,6 | 18,0 | 31,0 | 44,4 |
| KVL-Jordbrug | 8,9 | 17,8 | 30,0 | 43,3 |
| KU-Datalogi | 6,8 | 20,1 | 30,5 | 42,6 |
| KU-Psykologi | 10,6 | 21,6 | 25,7 | 42,1 |
| KU-Historie | 7,4 | 17,4 | 33,2 | 42,0 |
| Erhvervssproglig bach.-HHK | 8,7 | 21,7 | 28,8 | 40,8 |
| KU-Romansk/Germansk | 11,5 | 20,6 | 27,9 | 40,1 |
| AAU-Civilingeniør | 5,0 | 25,7 | 29,9 | 39,3 |
| DFU-Farmaceut | 9,7 | 21,0 | 30,3 | 39,0 |
| Erhvervssproglig bach.-HHA | 6,9 | 25,6 | 28,7 | 38,9 |
| AU-Psykologi | 9,4 | 21,3 | 31,7 | 37,5 |
| KU-Engelsk | 9,0 | 20,2 | 33,2 | 37,5 |
| AU-Biologi | 5,7 | 25,0 | 32,0 | 37,3 |
| AAU-Civilingeniør, bygge/anlæg | 5,3 | 22,7 | 35,2 | 36,8 |
| AAU-Samfundsvidenskab | 8,1 | 27,0 | 29,2 | 35,7 |
| AU-Historie | 8,6 | 21,3 | 36,7 | 33,4 |
| KU-Andre sprog | 12,9 | 27,0 | 27,7 | 32,4 |
| DPU | 30,5 | 28,3 | 21,0 | 20,2 |
| Total | 7,8 | 19,5 | 28,7 | 43,9 |

## 8.2.15 Køn og karakterer

| Køn | De studerendes eksamenskvotient fra adgangsgivende eksamen (%) | | | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Under 7 | 7-7.9 | 8-8.7 | 8.8-9.4 | Over 9.4 | |
| Mand | 2,6 | 16,4 | 30,8 | 28,8 | 21,5 | 100 |
| Kvinde | 1,6 | 12,4 | 29,3 | 32,7 | 24,0 | 100 |
| Total | 2,1 | 14,3 | 30,0 | 30,9 | 22,8 | 100 |

## 8.2.16 Forældrenes uddannelse og de studerendes karakterer

| Forældres højeste uddannelse | De studerendes eksamenskvotient fra adgangsgivende eksamen (%) | | | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | <7 | 7-7.9 | 8-8.7 | 8.8-9.4 | >9.4 | |
| Folkeskoleniveau | 3,8 | 21,9 | 32,3 | 26,2 | 15,7 | 100 |
| Gymnasialt niveau | 2,5 | 16,1 | 28,6 | 31,0 | 21,7 | 100 |
| EUD-niveau | 2,8 | 17,3 | 32,6 | 29,5 | 17,8 | 100 |
| KVU-niveau | 2,1 | 15,5 | 32,0 | 31,8 | 18,6 | 100 |
| MVU-niveau | 1,4 | 12,6 | 30,3 | 32,6 | 23,0 | 100 |
| LVU (inkl. phd) | 1,0 | 9,6 | 25,8 | 32,6 | 31,0 | 100 |
| Total | 1,9 | 13,8 | 29,9 | 31,4 | 23,2 | 100 |

## 8.2.17 Uddannelseschancer for de 40 største uddannelser

| Uddannelser | N | Chancer alle | Chancer kvinder og forældre | Chancer mænd og forældre | Chancer kvinder og mødre | Chancer kvinder og fædre | Chancer mænd og mødre | Chancer mænd og fædre |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| KU-Læge | 2829 | 21 | 19 | 25 | 25 | 16 | 29 | 24 |
| KU-Litteraturvidenskab | 687 | 17 | 17 | 18 | 26 | 12 | 21 | 20 |
| KU- Statskundskab | 1183 | 17 | 20 | 16 | 25 | 17 | 18 | 14 |
| AU-Læge | 2002 | 15 | 13 | 18 | 16 | 11 | 18 | 18 |
| Kunstakademiets arkitektskole | 1081 | 14 | 14 | 15 | 14 | 14 | 16 | 15 |
| KU-Statsvidenskab/Økonomi | 1396 | 14 | 13 | 14 | 17 | 10 | 14 | 15 |
| RUC-SAMBAS | 1476 | 13 | 12 | 13 | 14 | 11 | 15 | 13 |
| DTU-Civilingeniør | 3527 | 13 | 13 | 13 | 14 | 12 | 14 | 13 |
| KU-Biologi | 1205 | 11 | 11 | 10 | 15 | 9 | 10 | 12 |
| IT-Univ.-IT | 921 | 10 | 13 | 9 | 14 | 13 | 8 | 9 |
| KU-Dansk | 1116 | 10 | 11 | 7 | 12 | 11 | 6 | 8 |
| RUC-HUMBAS | 1472 | 10 | 10 | 11 | 13 | 8 | 11 | 11 |
| KU-Datalogi | 801 | 9 | 3 | 9 | 7 | 1 | 10 | 9 |
| Arkitektskolen i Aarhus | 917 | 9 | 10 | 7 | 10 | 9 | 8 | 7 |
| KU-Historie | 1023 | 9 | 9 | 9 | 11 | 9 | 10 | 8 |
| SDU-Læge | 1244 | 9 | 7 | 11 | 9 | 6 | 12 | 11 |
| AU-Statskundskab | 1369 | 9 | 9 | 9 | 12 | 8 | 11 | 8 |
| HA-HHK | 2082 | 9 | 8 | 9 | 7 | 9 | 10 | 8 |
| KU.Jura | 3489 | 9 | 8 | 12 | 8 | 8 | 11 | 12 |
| AU-Dansk | 750 | 8 | 8 | 8 | 10 | 7 | 6 | 9 |
| KU-Psykologi | 1105 | 8 | 8 | 6 | 9 | 8 | 7 | 5 |
| KVL-Veterinær | 704 | 7 | 6 | 8 | 9 | 5 | 8 | 9 |
| HHK-Cand.merc. | 3080 | 7 | 7 | 8 | 7 | 6 | 7 | 8 |
| AU-Historie | 814 | 6 | 5 | 7 | 5 | 4 | 7 | 7 |
| KU-Engelsk | 821 | 6 | 5 | 10 | 5 | 5 | 14 | 8 |
| AU-Biologi | 980 | 6 | 5 | 7 | 5 | 5 | 8 | 7 |
| DFU-Farmaceut | 1090 | 6 | 6 | 9 | 7 | 5 | 9 | 10 |
| AU-Jura | 1911 | 6 | 5 | 7 | 4 | 4 | 7 | 8 |
| AU-Psykologi | 1029 | 5 | 4 | 6 | 4 | 4 | 5 | 7 |
| KVL-Jordbrug | 1169 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 7 | 3 |
| AAU-Samfundsvidenskab | 843 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| HA-HHA | 1053 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| Erhvervssproglig bach.-HHK | 1780 | 4 | 3 | 6 | 3 | 4 | 8 | 5 |
| Erhvervssproglig bach.-HHA | 825 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 |
| AAU-Civilingeniør | 998 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| AAU-Civilingen., bygge/anlæg | 1318 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| HHA-Cand.merc. | 1545 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 |
| HHK-Cand.merc.revision | 712 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| DPU | 2510 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 |

Anm.: ”chancer alle” udregnet som antal forældre med LVU ift forældregenerationen med LVU over antal ufaglærte forældre ift forældregenerationen af ufaglærte. Herefter fordelt på forældre/fædre/mødre til henholdsvis kvindelige og mandlige studerende. ”Chancer kvinder og mødre” betyder eksempelvis at chancer er udregnet som antal LVU-mødre til kvindelige studerende ift mødregenerationen med LVU over antal ufaglærte mødre til kvindelige studerende ift forældregenerationen af ufaglærte mødre.

## 8.2.18 Uddannelseschancer fordelt på institutioner

| Institutioner | chancer alle | chancer kvinder og forældre | chancer mænd og forældre | chancer kvinder og mødre | chancer kvinder og fædre | Chancer mænd og mødre | Chancer mænd og fædre |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Rytmisk Musikkonservatorium | 17 | 11 | 21 | 15 | 9 | 26 | 20 |
| Det Jyske Musikkonservatorium | 14 | 12 | 16 | 17 | 9 | 17 | 15 |
| Det Kgl. Danske Musikkonservatorium | 14 | 18 | 11 | 19 | 16 | 17 | 8 |
| Kunstakademiets Arkitektskole | 14 | 14 | 15 | 14 | 14 | 16 | 15 |
| Danmarks Tekniske Universitet | 13 | 13 | 13 | 13 | 12 | 14 | 13 |
| Københavns Universitet | 11 | 10 | 12 | 12 | 9 | 13 | 12 |
| Roskilde Universitetscenter | 11 | 10 | 11 | 12 | 9 | 12 | 11 |
| Arkitektskolen i Aarhus | 9 | 10 | 7 | 10 | 9 | 8 | 7 |
| IT Universitetet i København | 9 | 11 | 8 | 11 | 14 | 7 | 9 |
| Kgl. danske Kunstakademi - Billedkunst | 7 | 5 | 9 | 7 | 4 | 9 | 16 |
| Aarhus Universitet | 7 | 6 | 8 | 7 | 6 | 8 | 8 |
| Danmarks Farmaceutiske Universitet | 6 | 6 | 9 | 7 | 5 | 9 | 10 |
| Den Kgl. Veterinær- og Landbohøjskole | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 7 | 4 |
| Handelshøjskolen i København | 6 | 5 | 7 | 5 | 5 | 7 | 7 |
| Nordjysk Musikkonservatorium | 6 | 8 | 5 | 10 | 6 | 6 | 4 |
| Vestjysk Musikkonservatorium | 6 | 10 | 4 | 10 | 9 | 4 | 3 |
| Danmarks Biblioteksskole | 5 | 5 | 5 | 2 | 6 | 5 | 5 |
| Det Fynske Musikkonservatorium | 5 | 6 | 5 | 7 | 5 | 2 | 6 |
| Syddansk Universitet | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 5 |
| Handelshøjskolen i Århus | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 |
| Aalborg Universitet | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Danmarks Pædagogiske Universitet | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 |

Anm.: ”chancer alle” udregnet som antal forældre med LVU ift forældregenerationen med LVU over antal ufaglærte forældre ift forældregenerationen af ufaglærte. Herefter fordelt på forældre/fædre/mødre til henholdsvis kvindelige og mandlige studerende. ”Chancer kvinder og mødre” betyder eksempelvis at chancer er udregnet som antal LVU-mødre til kvindelige studerende ift mødregenerationen med LVU over antal ufaglærte mødre til kvindelige studerende ift forældregenerationen af ufaglærte mødre.

## 8.2.19 Fædrenes sociale grupper og de tre uddannelser

| Fædrenes sociale grupper – 33 niveauer | KU-Litteratur-videnskab | KU-Stats-kundskab | HHK-Erhvervs-sproglig bach. | Totalt for samtlige uddannel-ser |
|---|---|---|---|---|
| | | ----procent---- | | |
| Militært arbejde | 0,2 | 0,5 | 1,2 | 0,7 |
| Lovgivningsarb., ledelse i det offentlige/organisationer | 0,6 | 2,4 | 0,4 | 0,7 |
| Virksomhedsledelse med ti eller flere beskæftigede | 7,1 | 11,5 | 8,3 | 8,5 |
| Virksomhedsledelse med mindre end ti beskæftigede | 4,7 | 3,7 | 4,7 | 4,2 |
| Forskning/anvendelse af færdigheder, naturvidenskab 4 | 2,1 | 1,1 | 0,9 | 1,9 |
| EDB-arbejde 4 | 1,3 | 1,7 | 1,8 | 1,4 |
| Arkitekt/ingeniør 4 | 3,2 | 2,6 | 1,6 | 2,6 |
| Arkitekt 4 | 1,3 | 1,1 | 0,9 | 1,0 |
| Ingeniør 4 | 2,8 | 3,1 | 2,9 | 3,1 |
| Lægearbejde 4 | 6,2 | 4,9 | 2,5 | 4,5 |
| Undervisning højere læreanstalter 4 | 4,7 | 4,2 | 1,1 | 2,4 |
| Undervisning Gymnasium/EUD, mv. 4 | 8,1 | 5,8 | 3,0 | 3,9 |
| Undervisning folkeskoler, o.l. 4 | 8,1 | 8,8 | 4,6 | 6,0 |
| Anden undervisning, museums- og biblioteksarbejde 4 | 3,2 | 3,0 | 1,9 | 2,1 |
| Konsulentarbejde 4 | 4,1 | 3,7 | 4,1 | 3,9 |
| Juridisk arbejde 4 | 1,5 | 2,9 | 1,2 | 1,4 |
| Forskning/anvend. af færdigheder, samfund/humaniora 4 | 2,4 | 2,0 | 0,7 | 1,3 |
| Kunstnerisk- og skrivearbejde 4 | 2,1 | 0,4 | 0,5 | 0,5 |
| Uspecificeret arbejde 4 | 3,4 | 2,3 | 0,7 | 1,7 |
| Teknikerarbejde 3 | 4,1 | 3,6 | 4,8 | 4,1 |
| Pædagogisk- og omsorgsarbejde 3 | 1,1 | 1,6 | 1,5 | 1,7 |
| Salgs og servicearbejde 3 | 4,3 | 5,5 | 8,0 | 5,8 |
| Uspecificeret arbejde 3 | 1,7 | 2,0 | 2,7 | 2,0 |
| Kontorarbejde 2 | 4,1 | 3,0 | 5,6 | 3,7 |
| Salgs- og servicearbejde 2 | 1,9 | 1,2 | 2,7 | 1,9 |
| Omsorgs-/plejearbejde 2 | 0,6 | 0,5 | 0,7 | 0,7 |
| Landbrug, mv. 2 | 1,7 | 2,2 | 1,3 | 3,2 |
| Bygningshåndværk 2 | 2,4 | 1,7 | 4,1 | 4,2 |
| Metal- og maskinarbejde 2 | 1,7 | 2,8 | 4,4 | 4,6 |
| Præcisionshåndværk og grafisk arbejde 2 | 0,6 | 0,4 | 0,7 | 0,7 |
| Uspecificeret håndværkspræget arbejde 2 | 2,8 | 2,8 | 5,0 | 3,7 |
| Maskinoperatør, proces-, transport- og anlægsarbejde 2 | 3,0 | 2,6 | 5,7 | 4,3 |
| Service-, produktions- og råstofarbejde 1 | 2,8 | 4,4 | 10,0 | 7,5 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

## 8.2.20 Mødrenes sociale grupper og de tre uddannelser

| Mødrenes sociale grupper – 25 niveauer | KU-Litteratur-videnskab | KU-Stats-kundskab | HHK-Erhvervs-sproglig bach. | Totalt for samtlige uddannel-ser |
|---|---|---|---|---|
| | | ----procent---- | | |
| Virksomhedsledelse med ti eller flere beskæftigede | 3,1 | 3,0 | 2,6 | 2,7 |
| Virksomhedsledelse med mindre end ti beskæftigede | 1,4 | 2,1 | 1,7 | 1,7 |
| Forskning/anvendelse af færdigheder, naturvidenskab 4 | 4,7 | 5,3 | 3,0 | 4,2 |
| Arkitekt/ingeniør 4 | 1,6 | 0,3 | 0,4 | 0,5 |
| Lægearbejde 4 | 3,1 | 2,9 | 0,8 | 1,7 |
| Undervisning højere læreanstalter 4 | 3,1 | 1,9 | 0,6 | 1,0 |
| Undervisning Gymnasium/EUD, mv. 4 | 6,5 | 5,3 | 2,0 | 3,0 |
| Undervisning folkeskoler, o.l. 4 | 11,9 | 14,1 | 7,5 | 11,0 |
| Anden undervisning, museums- og biblioteksarbejde 4 | 4,7 | 4,5 | 2,3 | 3,2 |
| Konsulentarbejde 4 | 1,4 | 2,4 | 1,7 | 2,1 |
| Juridisk arbejde 4 | 1,2 | 1,0 | 0,4 | 0,7 |
| Forskning/anvend. af færdigheder, samfund/humaniora 4 | 5,3 | 4,3 | 1,7 | 2,0 |
| Andet arbejde 4 | 2,0 | 2,9 | 0,6 | 1,1 |
| Teknikerarbejde 3 | 1,4 | 3,6 | 4,7 | 4,5 |
| Sygeplejearbejde 3 | 4,9 | 3,9 | 4,6 | 5,8 |
| Helse- og omsorgsarbejde 3 | 3,7 | 3,9 | 3,9 | 4,2 |
| Pædagogisk arbejde 3 | 6,5 | 5,4 | 5,0 | 5,1 |
| Salgs og servicearbejde 3 | 5,9 | 7,5 | 9,6 | 7,9 |
| Andet arbejde 3 | 1,2 | 1,5 | 1,6 | 1,4 |
| Kontorarbejde 2 | 15,1 | 13,5 | 23,7 | 17,7 |
| Salgs- og servicearbejde 2 | 3,1 | 1,7 | 3,5 | 2,7 |
| Omsorgs-/plejearbejde 2 | 5,3 | 5,0 | 10,2 | 8,7 |
| Håndværkspr. arb., proces-, transport- og anlægsarbejde 2 | 0,8 | 1,8 | 2,4 | 2,2 |
| Service-, produktions- og råstofarbejde 1 | 1,2 | 1,6 | 5,3 | 4,7 |
| Andet arbejde 1 | 1,2 | 0,5 | 0,2 | 0,3 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

# 8.3 Noter og tabeller til korrespondanceanalyserne

## 8.3.1 Noter til korrespondanceanalyserne

I det følgende vil jeg kommentere nogle centrale begreber indenfor korrespondenceanalysen (CA) og hvordan de er blevet appliceret i afhandlingens analyser. Der henvises generelt til uddybende litteratur (Benzecri, 1992; Greenacre, 1993; Hjellbrekke, 1999; Jambu, 1991; Le Roux & Rouanet, 2004; Lebart et al., 1984; Munk, 1999a).

Analyserne præsenterede i kapitel 5 er simple CA, det vil sige analyser af datasæt med to variable (konkret: Universitetsuddannelser og forældres sociale grupper). De registerdata der er til rådighed gør ikke multible CA (MCA), det vil sige analyser med flere end to variable, oplagte. MCA bruges ofte eksempelvis i surveys, hvor der er adgang til mange variable der kan sige noget om relationerne mellem individers positioneringer (eksempelvis i forhold til politisk opfattelse, kulturforbrug, eller andet), og hvor individernes baggrundsoplysninger (de sociale positioner) så kan projiceres ind som *passive* eller *illustrative* punkter (det vil sige at de ikke øver indflydelse på konstruktionen af kortet, men at de aktive variabelkategorier "trækker" i dem med forskellig kraft). Data i herværende afhandling er imidlertid registerdata (og ikke data om positioneringer (præferencer eller dispositioner)), og samtidig er de af en sådan karakter at det ikke umiddelbart er oplagt at bruge MCA. Det skyldes at det er begrænset hvor mange variable der kan puttes ind i analysen inden der opstår enten redundans (variablene udtrykker det samme) eller stor skævhed i materialet. Eksempelvis vil variable om forældrenes løn, uddannelsesniveau og beskæftigelse have en stor grad af redundans, hvorfor det ikke er oplagt at bruge dem alle i samme analyse. Samtidig vil variable som for eksempel etnicitet trække materialet skævt da der er meget få etniske minoriteter i datamaterialet.

*Den totale inerti* for den krydstabel der ligger til grund for CA, siger noget om styrken på sammenhængene mellem variablene i tabellen. Mens den totale inerti populært sagt siger noget om hvor meget af materialet der er forklaret i analysen, så siger aksernes *egenværdier* noget om hvor meget af *den samlede akseinerti* de enkelte akser repræsenter. Hvis de to første akser eksempelvis forklarer 45 % er det 45 % af *den totale inerti* og ikke af tabellens samlede varians, så

at sige (i MCA udregnes *modificerede egenværdier* for akserne, hvilket skyldes andre måder at konstruere datatabellerne på).

Udvælgelsen af akserne er en central del af korrespondanceanalysen. Det drejer sig kort fortalt om at vælge de akser der er i stand til at opsummere mest mulig information om den givne datatabel. Ofte vil de to første akser fremstille de centrale strukturer i materialet, men de følgende akser kan også være interessante, eksempelvis kan de fremstille for forskeren interessante substrukturer. Som det væsentligste kriterium for at udvælge akser til fremstillingen af analysen, er "albue"-kriteriet, det vil sige at man tager de akser i betragtning hvor afstanden til den næste akse mindskes meget i værdi (hvis aksernes værdier fremstilles grafisk vil de danne en albueform, og man tager de akser i betragtning der ligger inden albuen "knækker"). Hertil kommer flere forskellige tommelfingerregler: for CA angiver Le Roux & Rouanet (2004, p. 49) et kriterium for at tage akser i betragtning på de akser > (den totale inerti/(det mindste antal af kolonner eller rækker – 1). Munk (1999a, p. 369) angiver en tærskelværdi på 0,1 for simpel CA, og for MCA en tærskelværdi på (1/antal variable). Hjellbrekke (1999, p. 45) angiver at de vigtigste akser summeret op til ca. 80 % forklaret inerti, bør tages i betragtning, eller som en anden regel at akser hvis procentværdi > 100/(p(mindste antal af kolonner eller rækker – 1) tages i betragtning. Jambu (1991, p. 213ff) angiver lignende regler og understreger at eksempelvis 80 % kriteriet ovenfor må afhænge af datatypen (for nogle datatyper bør kriteriet være lavere). I det hele taget fremhæver flere forfattere at reglerne ikke må tolkes rigidt men kan bruges som rettesnore i kombination med stabilitetstests, forskerens sociologiske viden og erfaring med at lave CA og MCA.

Det er nødvendig at vide noget om hvilke punkter (eller modaliteter) der bidrager hvor meget til konstruktionen af akserne. Dette kaldes punkternes CTR-værdier. Normalt vil man sige at bidrag med en tærskelværdi > (1000/antal aktive modaliteter) bidrager til at forklare den givne akse (Munk, 1999a, p. 368) (i den her brugte software (SPAD) er det (100/antal aktive modaliteter)). For simpel CA anvendes også de CTR-værdier der bidrager mere end gennemsnittet for henholdsvis række- og kolonnefrekvenser. CTR-værdierne listes i tabeller hørende til analyserne opstillet for hver akse i to kolonner for henholdsvis negative og positive koordinater, ordnet faldende efter deres bidragsværdi. Hermed bliver det muligt at se hvilke punkter eller variabelkategorier der øver de største bidrag til den givne akse og om de er placeret på den negative eller positive side af aksen. Le Roux & Rouanet (2004, p. 49) skriver at de fleste punkter eller modaliteter (> 0,5) helst skal være repræsenteret af akserne, og at det er et problem hvis enkelte CTR øver ekstreme

bidrag til akserne. De må da gøres passive, hvis analysen stadig er stabil (ellers må man prøve andre analysemodeller).

Korrespondanceanalysemetoden kan også give mulighed for at fremstille rummet af individer, det vil sige hvor det er de konkrete individer der afbildes som punkter i kortet. Herved kan man eksempelvis se den konkrete spredning af individer som samler sig i punktet "ku-læge", som er en gennemsnitsprofil af alle ku-læge-studerende. Interessen i herværende analyser er imidlertid netop at fremstille variabelkategoriernes relationer til hinanden, og desuden ville det numerisk store datamateriale og de mange kategorier i variablene gøre rummet af individer svært overskueligt.

*Stabilitet* er et væsentligt begreb i korrespondanceanalysen, og en stabil analyse skal helst give nogenlunde det samme billede, selvom for eksempel enkelte punkter gøres illustrative eller om enkelte variable tages ud. Analysen skal repræsentere materialet godt og må ikke afgøres af isolerede, meget tungtvejende dele af data. Mønstret skal kort sagt være stabilt, der skal være samme grundlæggende struktur og system af relationer i analyserne selvom de ændres en smule (Greenacre, 1993, p. 171ff; Lebart et al., 1984, p. 176ff).

Aksernes egenværdier og den totale inerti er relativt lave i de simple korrespondanceanalyser der er præsenteret i kapitel 5 og beskrevet i tabellerne 8.3.2 og 8.3.3. Dette skyldes givetvis datatabellens størrelse - de mange kategorier og det at kategoriantallet i de to variable er relativt heterogent. Dette har imidlertid været betingelserne, når det sociologisk interessante spørgsmål er hvordan strukturen i universitetsfeltet ser ud, forstået som *alle* danske universitetsuddannelser og forældrenes arbejde på et differentieret socialgruppeniveau. Aksernes egenværdier og den totale inerti er tillige stadig indenfor de tærskelværdier Lebart (1984, p. 171) angiver. Han skriver at selvom den totale varians i en tabel er lav, eksempelvis i forhold til en chi2-test (hvilket *ikke* er tilfældet her), kan akseværdierne godt være signifikant høje, derfor kan korrespondanceanalysen godt bruges, men er mindre velegnet hvis det omvendte er tilfældet, altså at den totale varians i en tabel er høj, mens akseværdierne ikke er signifikant høje. Her er korrespondanceanalysen simpelthen bare ikke velegnet til at beskrive tabellen og repræsentere data. Lebart (1984, p. 171ff) har gennem simuleringer af randomiserede kontingenstabeller fundet middelværdier for egenværdier (for forskellige antal rækker og kolonner). Ved at sammenligne med disse værdier gives en ide om hvorvidt aksens egenværdi er signifikant eller ej. I forhold til disse værdier er korrespondanceanalyserne gengivet i 8.3.2 og 8.3.3 signifikante (signifikante i betydningen: værd at tolke på).

Analysernes stabilitet er videre testet ved at gøre punkter illustrative der øvede ekstrem indflydelse på akserne (lægestuderende og lægesønner), og stabiliteten er testet ved at lave analyser med færre uddannelser (over ca. 300 studerende) og ved at prøve med fædre og mødre separat, og forældre socialgrupper på mere aggregeret niveau. I analysen i 8.3.3 (universitetsuddannelser og forældres sociale grupper), figur 5.2 i kapitel 5, er lægeforældre-kategorien gjort illustrativ, det vil sige at den ikke øver indflydelse på konstruktionen af kortet. Disse kategorier havde ekstreme CTR-værdier. Stabiliteten er testet og strukturerne i analysen er praktisk taget identisk med en analyse med lægeforældre aktive, men med en bedre repræsentation af de øvrige kategorier (og dermed er det testet om lægeforældrene skævvred strukturen i analysen, dette er ikke tilfældet – strukturen er den samme). Stabiliteten er desuden testet ved at lave en multibel korrespondanceanalyse med seks variable: Begge forældres sociale grupper på 14 niveauer (en aggregeret udgave af de 33 og 25 sociale grupper), bruttoindkomst og uddannelsesniveau. De studerendes uddannelser og faders og moders sociale grupper på 33 og 25 niveauer er her føjet ind som illustrative punkter. Denne analyses tabelresultater er gengivet i 8.3.4. Som det fremgår af tabellerne her, er strukturen i materialet den samme som i 8.3.3.

Da der her er tale om en totalpopulation er de sædvanlige signifikanstest i og for sig irrelevante (og det er sociologisk næppe overraskende at sammenhængen mellem variablene ikke er tilfældige/afviger fra en normalfordeling). Desuden advarer Le Roux og Rouanet (2004, p. 64) mod (i stikprøver) at vægte signifikanstest for højt: De giver normalt signifikans til langt flere akser end det er meningsfuldt at tolke, og de henviser til Benzecri der skriver at vægten skal lægges på *fortolkningen*.

**Anmærkninger til tabel 8.3.2**

Simpel CA af uddannelser og forældrenes sociale grupper på 25 og 33 niveauer fordelt på de studerendes køn. 'S' og 'D' angiver henholdsvis 'søn af' og 'datter af' og 'M-' og 'F-' angiver henholdsvis mødre og fædres sociale grupper. Tal umiddelbart efter forældrekategorier angiver færdighedsniveau i henhold til DISCO-klassificering. I analysen er kun medtaget punkter (kategorier) med en bidragsværdi over 0,5 og CTR-værdier over tærskelværdien (over gennemsnittet af aktive punkter) er sat i fed. Akse 1 og 2 er valgt i analysen.

**Anmærkninger til tabel 8.3.3**

Simpel CA af uddannelser og forældrenes sociale grupper på 25 og 33 niveauer. 'M-' og 'F-' angiver henholdsvis mødre og fædres sociale grupper. Tal

umiddelbart efter forældrekategorier angiver færdighedsniveau i henhold til DISCO-klassificering. I analysen er kun medtaget punkter (kategorier) med en bidragsværdi over 0,5 og CTR-værdier over tærskelværdien (over gennemsnittet af aktive punkter) er sat i fed. Akse 1 og 2 er valgt i analysen (akse tre har ekstreme CTR-værdier, og giver ikke mening at tolke). Efter tabellerne er gengivet en uredigeret grafisk præsentation af analysen (obs: alle kategorier er her afbildede, inklusiv de hvis bidragsværdi er under tærskelværdien).

**Anmærkninger til tabel 8.3.4**

Multibel CA af forældrene. Seks variable: Henholdsvis faders og moders: Sociale grupper på 14 niveauer, bruttoindkomst og uddannelsesniveau. Illustrative variable: De studerendes uddannelser og faders og moders sociale grupper på 33 og 25 niveauer. Med hensyn til uddannelse er her kun, af pladshensyn, medtaget de 25 punkter der har de største koordinatværdier.

## 8.3.2 Simpel korrespondanceanalyse af universitetsuddannelser og forældres sociale grupper opdelt på de studerendes køn – akseværdier og bidrag

**Tabel 8.3.2.1: Egenværdier (første ti akser) (Trace=0,398)**

| Akse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Egenværdi | 0,1524 | 0,0464 | 0,0198 | 0,0167 | 0,0104 | 0,0093 | 0,0068 | 0,0058 | 0,0055 | 0,0050 |
| % | 38,31 | 11,65 | 4,98 | 4,20 | 2,62 | 2,34 | 1,70 | 1,46 | 1,37 | 1,26 |

**Tabel 8.3.2.2: Universitetsuddannelser, første dimension (akse 1)**

| Uddannelser | Koordinat | CTR | Uddannelser | Koordinat | CTR |
|---|---|---|---|---|---|
| **HHK-Erhvervssproglig bach.** | **-0,49** | **3,2** | **DTU-Civilingeniør** | **0,59** | **9,0** |
| **AU-Psykologi** | **-0,55** | **1,9** | **AAU-Civilingeniør** | **0,95** | **6,6** |
| **HHK-Cand.ling.merc.** | **-0,68** | **1,8** | **KU-Datalogi** | **0,90** | **4,7** |
| **KU-Romansk/germansk** | **-0,56** | **1,8** | **AAU-Naturvidenskab** | **0,87** | **3,5** |
| **KU-Dansk** | **-0,47** | **1,8** | **AU-Datalogi** | **0,96** | **2,7** |
| **KU-Psykologi** | **-0,52** | **1,7** | **HHK-HA** | **0,40** | **2,4** |
| **AU-Romansk/germansk** | **-0,63** | **1,6** | **HHA-Cand.merc.** | **0,46** | **2,2** |
| **KU-Antropologi** | **-0,61** | **1,6** | **KU-Cand.polit.** | **0,46** | **2,2** |
| **KVL-Veterinær** | **-0,53** | **1,4** | **HHA-HA** | **0,50** | **2,0** |
| **HHA-Erhvervssproglig bach.** | **-0,44** | **1,3** | **HHK-Cand.merc.** | **0,30** | **1,9** |
| **AU-Kunsthistorie** | **-0,66** | **1,2** | **HHK-HA-dat.mat.** | **0,63** | **1,9** |
| **HHA-Cand.ling.merc.** | **-0,66** | **1,2** | **HHK-Cand.merc. revision** | **0,47** | **1,1** |
| **RUC-HUMBAS** | **-0,33** | **1,2** | **KU-Matematik/fysik/kemi** | **0,29** | **1,0** |
| **KU-Sundhedsvidenskab** | **-0,75** | **1,1** | **AU-Naturvidenskab** | **0,60** | **1,0** |
| **AU-Dansk** | **-0,46** | **1,1** | **AU-Filosofi/idehistorie** | **0,44** | **0,8** |
| **DFU-Farmaceut** | **-0,38** | **1,1** | **AU-Økonomi** | **0,47** | **0,8** |
| **AU-Etnografi** | **-0,50** | **0,9** | **AU-Statskundskab** | **0,25** | **0,7** |
| **DPU** | **-0,36** | **0,9** | **AU-Hum. inform./inf.vid.** | **0,46** | **0,7** |
| **KU-Sprogvidenskab** | **-0,49** | **0,8** | **KU-Filosofi** | **0,49** | **0,7** |
| **KU-Læge** | **-0,20** | **0,8** | AAU-Landinspektør | 0,56 | 0,6 |
| **KU-Kunsthistorie** | **-0,58** | **0,7** | AU-Historie | 0,29 | 0,5 |
| **AAU-Sociologi** | **-0,56** | **0,7** | AAU-Cand.merc. revision | 0,53 | 0,5 |
| **SDU-Erhvervssproglig bach.** | **-0,55** | **0,7** | SDU-Civilingeniør | 0,74 | 0,5 |
| **KVL-Ernæring** | **-0,51** | **0,7** | | | |
| KU-Pædagogik | -0,65 | 0,6 | | | |
| AAU-Psykologi | -0,53 | 0,6 | | | |
| AU-Tandlæge | -0,53 | 0,6 | | | |
| RUC-Psykologi | -0,48 | 0,6 | | | |
| AU-Læge | -0,21 | 0,6 | | | |
| AAU-Erhvervssproglig bach. | -0,52 | 0,5 | | | |
| HHK-HA-Sprog | -0,34 | 0,5 | | | |
| KU-Engelsk | -0,32 | 0,5 | | | |
| SDU-Religion | -0,40 | 0,5 | | | |

**Tabel 8.3.2.3: Universitetsuddannelser, anden dimension (akse 2)**

| Uddannelser | Koor-dinat | CTR | Uddannelser | Koor-dinat | CTR |
|---|---|---|---|---|---|
| **SDU-Erhvervssproglig bach.** | **-0,66** | **3,6** | **KU-Læge** | **0,45** | **12,9** |
| **AAU-HA** | **-0,47** | **3,5** | **AU-Læge** | **0,26** | **3,3** |
| **SDU-HA** | **-0,44** | **2,7** | **KU-Statskundskab** | **0,33** | **3,1** |
| **HHK-Cand.merc. revision** | **-0,38** | **2,5** | **DTU-Civilingeniør** | **0,17** | **2,5** |
| **HHK-Erhvervssproglig bach.** | **-0,24** | **2,4** | **KU-Litteraturvidenskab** | **0,37** | **2,3** |
| **HHA-Erhvervssproglig bach.** | **-0,33** | **2,3** | **KU-Musikvidenskab** | **0,39** | **1,7** |
| **AAU-Cand.merc. revision** | **-0,62** | **2,1** | **KU-Matematik/fysik/kemi** | **0,19** | **1,5** |
| **HHA-Cand.merc.** | **-0,24** | **2,0** | **RUC-SAMBAS** | **0,2** | **1,5** |
| **AAU-Erhvervssproglig bach.** | **-0,55** | **1,9** | **Kunstakad. arkitektskole** | **0,22** | **1,2** |
| **SDU-Cand.merc. revision** | **-0,54** | **1,9** | **KU-Cand.polit.** | **0,18** | **1,1** |
| **HHA-Cand.ling.merc.** | **-0,46** | **1,9** | **KU-Sociologi** | **0,32** | **1,1** |
| **DPU** | **-0,28** | **1,9** | **AU-Statskundskab** | **0,15** | **0,8** |
| **AAU-Civilingeniør** | **-0,21** | **1,5** | **KU-Biologi** | **0,16** | **0,8** |
| **KVL-Jordbrug** | **-0,22** | **1,4** | **RUC-HUMBAS** | **0,14** | **0,7** |
| **SDU-Cand.merc.** | **-0,35** | **1,2** | **KU-Datalogi** | **0,19** | **0,7** |
| **HHA-HA** | **-0,21** | **1,2** | **IT-Univ.** | **0,19** | **0,7** |
| **AAU-Romansk/germansk** | **-0,46** | **1,1** | **KU-Antropologi** | **0,22** | **0,7** |
| **AAU-Dansk** | **-0,34** | **1,1** | **KU-Film- og medievidenskab** | **0,24** | **0,7** |
| **AAU-Cand.merc.** | **-0,37** | **1,0** | **AU-Musikvidenskab** | **0,29** | **0,7** |
| **AAU-Engelsk** | **-0,32** | **1,0** | **RM-Rytmisk musik** | **0,44** | **0,7** |
| **HHA-HA-Erhvervsret** | **-0,34** | **0,9** | KU-Historie | 0,15 | 0,5 |
| **AAU-Historie** | **-0,32** | **0,9** | RUC-Samfundsvidenskab | 0,17 | 0,5 |
| **SDU-Historie** | **-0,28** | **0,9** | RUC-Journalistik | 0,35 | 0,5 |
| **AAU-Naturvidenskab** | **-0,24** | **0,9** | | | |
| **SDU-HA-Erhvervsret** | **-0,41** | **0,8** | | | |
| **HHK-Cand.ling.merc.** | **-0,25** | **0,8** | | | |
| **AU-Jura** | **-0,13** | **0,8** | | | |
| **SDU-Religion** | **-0,46** | **0,7** | | | |
| **SDU-Sprog.bach.negot.** | **-0,31** | **0,7** | | | |
| **DFU-Farmaceut** | **-0,17** | **0,7** | | | |
| HHA-HA-Sprog | -0,27 | 0,5 | | | |
| AU-Romansk/germansk | -0,2 | 0,5 | | | |
| AAU-Samfundsfag | -0,16 | 0,5 | | | |
| AAU-Civilingeniør | -0,15 | 0,5 | | | |

**Tabel 8.3.2.4: Sociale grupper, første dimension (akse 1)**

| Sociale grupper | Koor-dinat | CTR | Sociale grupper | Koor-dinat | CTR |
|---|---|---|---|---|---|
| **DM-Kontorarbejde 2** | **-0,37** | **4,3** | **SM-Kontorarbejde 2** | **0,43** | **5,1** |
| **DM- Underv. folkeskole, mv. 4** | **-0,42** | **3,4** | **SF-Virksomhedsled. ≥ 10 ans.** | **0,47** | **3,0** |
| **DM-Sygeplejearbejde 3** | **-0,45** | **2,0** | **SM-Omsorgs-/plejearbejde 2** | **0,44** | **2,7** |
| **DF-Underv. folkeskole, mv. 4** | **-0,44** | **1,9** | **SM-Salgs og servicearbejde 3** | **0,43** | **2,3** |
| **DM-Omsorgs-/plejearbejde 2** | **-0,35** | **1,9** | **SF-Salgs og servicearbejde 2** | **0,48** | **2,0** |
| **DF-Service, produktion 1** | **-0,36** | **1,8** | **SM-Underv. folkeskole, mv. 4** | **0,33** | **1,8** |
| **DM-Pædagogisk arbejde 3** | **-0,44** | **1,8** | **SM-Service, produktion 1** | **0,51** | **1,8** |
| **DM-Helse- og omsorgsarb. 3** | **-0,44** | **1,4** | **SM-Teknikerarbejde 3** | **0,49** | **1,8** |
| **DF-Lægearbejde 4** | **-0,43** | **1,3** | **SF-Service, produktion 1** | **0,40** | **1,8** |
| **DF-Virksomhedsled. ≥ 10 ans.** | **-0,30** | **1,2** | **SF-Ingeniør 4** | **0,60** | **1,7** |
| **DF-Salgs og servicearbejde 3** | **-0,34** | **1,1** | **SM-Sygeplejearbejde 3** | **0,42** | **1,7** |
| **DM-Salgs og servicearbejde 3** | **-0,29** | **1,1** | **SF-Bygningshåndværk 2** | **0,52** | **1,6** |
| **DM-Anden undervisning 4** | **-0,44** | **1,1** | **SF-Maskinoperatør, mv. 2** | **0,49** | **1,5** |
| **DM-Service, produktion 1** | **-0,35** | **1,1** | **SF-Metal- og maskinarbejde 2** | **0,47** | **1,5** |
| **DF-Underv. Gymnasium, mv. 4** | **-0,40** | **1,0** | **SF-Konsulentarbejde 4** | **0,50** | **1,5** |
| **DF-Kontorarbejde 2** | **-0,40** | **1,0** | **SM-Forskning/anv. nat 4** | **0,45** | **1,4** |
| **DF-Uspecificeret håndv. arb. 2** | **-0,38** | **0,9** | **SF-Teknikerarbejde 3** | **0,46** | **1,3** |
| **DF-Maskinoperatør, p** | **-0,34** | **0,9** | **SF-Landbrug, mv. 2** | **0,51** | **1,2** |
| **DF-Virksomhedsled. < 10 ans.** | **-0,35** | **0,9** | **SF-Virksomhedsled. < 10 ans.** | **0,42** | **1,1** |
| DM-Underv. gymnasium, mv. 4 | -0,40 | 0,8 | **SF-EDB-arbejde 4** | **0,69** | **1,0** |
| DF-Teknikerarbejde 3 | -0,34 | 0,8 | **SF-Uspecificeret håndv. arb. 2** | **0,43** | **1,0** |
| DF-Bygningshåndværk 2 | -0,33 | 0,8 | **SM-Håndværkspr. arb., mv. 2** | **0,54** | **1,0** |
| DF-Metal- og maskinarbejde 2 | -0,31 | 0,8 | **SF-Arkitekt/ingeniør 4** | **0,47** | **0,9** |
| DF-Anden undervisning 4 | -0,48 | 0,8 | **SF-Kontorarbejde 2** | **0,39** | **0,9** |
| DF-Pædagogisk/omsorgsarb. 3 | -0,48 | 0,7 | **SM-Helse- og omsorgsarbejde 3** | **0,36** | **0,9** |
| DF-Konsulentarbejde 4 | -0,32 | 0,7 | SF-Underv. folkeskole, mv. 4 | 0,29 | 0,8 |
| DM-Forskning/anv. nat 4 | -0,30 | 0,6 | SM-Pædagogisk arbejde 3 | 0,31 | 0,8 |
| DM-Forskning/anv. hum/sam 4 | -0,43 | 0,6 | SM-Konsulentarbejde 4 | 0,45 | 0,7 |
| DF-Underv. højere læreanst. 4 | -0,40 | 0,6 | SF-Underv. gymnasium, mv. 4 | 0,33 | 0,6 |
| DF-Forskning/anv. nat 4 | -0,45 | 0,6 | SM-Salgs- og servicearbejde 2 | 0,39 | 0,6 |
| DF-Uspecificeret arbejde 4 | -0,46 | 0,6 | SM-Virksomhedsled. ≥ 10 ans. | 0,38 | 0,6 |
| DM-Salgs- og servicearbejde 2 | -0,34 | 0,6 | SM-Virksomhedsled. < 10 ans. | 0,44 | 0,5 |
| DF-Salgs- og servicearbejde 2 | -0,40 | 0,6 | SM-Underv. gymnasium, mv. 4 | 0,31 | 0,5 |
| DF-Landbrug, mv. 2 | -0,30 | 0,5 | SF-Uspecificeret arbejde 3 | 0,38 | 0,5 |
| DM-Teknikerarbejde 3 | -0,26 | 0,5 | SF-Salgs- og servicearbejde 2 | 0,41 | 0,5 |
| DF-Arkitekt/ingeniør 4 | -0,33 | 0,5 | | | |

**Tabel 8.3.2.5: Sociale grupper, anden dimension (akse 2)**

| Sociale grupper | Koor-dinat | CTR | Sociale grupper | Koor-dinat | CTR |
|---|---|---|---|---|---|
| **DM-Service, produktion 1** | **-0,43** | **5,3** | **DF-Lægearbejde 4** | **0,53** | **6,6** |
| **DM-Omsorgs-/plejearbejde 2** | **-0,29** | **4,1** | **SF-Lægearbejde 4** | **0,51** | **6,4** |
| **DF-Service, produktion 1** | **-0,29** | **3,8** | **DM-Lægearbejde 4** | **0,65** | **3,8** |
| **DF-Maskinoperatør, mv. 2** | **-0,37** | **3,5** | **SM-Lægearbejde 4** | **0,53** | **2,5** |
| **SM-Omsorgs-/plejearbejde 2** | **-0,23** | **2,4** | **DF-Underv. højere læreanst. 4** | **0,38** | **1,9** |
| **DM-Håndværkspr. arb., mv. 2** | **-0,42** | **2,3** | **DM-Underv. gymnasium, mv. 4** | **0,31** | **1,6** |
| **DF-Bygningshåndværk 2** | **-0,31** | **2,3** | **SF-Underv. højere læreanst. 4** | **0,35** | **1,5** |
| **SM-Service, produktion 1** | **-0,31** | **2,2** | **DM-Forskning/anv. hum/sam 4** | **0,36** | **1,5** |
| **SF-Landbrug, mv. 2** | **-0,38** | **2,2** | **DM-Underv. højere læreanst. 4** | **0,49** | **1,3** |
| **DM-Kontorarbejde 2** | **-0,14** | **2,0** | **SM-Forskning/anv. hum/sam 4** | **0,35** | **1,3** |
| **DF-Metal- og maskinarbejde 2** | **-0,27** | **2,0** | **DF-Forskning/anv. hum/sam 4** | **0,42** | **1,3** |
| **SF-Metal- og maskinarbejde 2** | **-0,27** | **1,7** | **SM-Underv. gymnasium, mv. 4** | **0,28** | **1,2** |
| **SF-Maskinoperatør, mv. 2** | **-0,28** | **1,6** | **SM-Underv. folkeskole, mv. 4** | **0,15** | **1,2** |
| **SF-Service, produktion 1** | **-0,20** | **1,4** | **SM-Forskning/anv. nat 4** | **0,23** | **1,2** |
| **DF-Landbrug, mv. 2** | **-0,27** | **1,4** | **DM-Underv. folkeskole, mv. 4** | **0,13** | **1,1** |
| **SF-Bygningshåndværk 2** | **-0,22** | **1,0** | **SM-Anden undervisning 4** | **0,25** | **1,1** |
| **DF-Uspecificeret håndv. arb. 2** | **-0,22** | **1,0** | **SM-Andet arbejde 4** | **0,42** | **1,0** |
| **DM-Salgs- og servicearbejde 2** | **-0,24** | **0,9** | **SF-Forskning/anv. hum/sam 4** | **0,37** | **0,9** |
| **SM-Håndværkspr. arb., mv. 2** | **-0,28** | **0,9** | DM-Andet arbejde 4 | 0,37 | 0,8 |
| SM-Kontorarbejde 2 | -0,08 | 0,6 | DM-Forskning/anv. nat 4 | 0,18 | 0,8 |
| SF-Uspecificeret håndv. arb. 2 | -0,17 | 0,6 | SF-Uspecificeret arbejde 4 | 0,30 | 0,8 |
| | | | SF-Underv. folkeskole, mv. 4 | 0,15 | 0,7 |
| | | | DM-Anden undervisning 4 | 0,20 | 0,7 |
| | | | SM-Underv. højere læreanst. 4 | 0,35 | 0,7 |
| | | | SF-Juridisk arbejde 4 | 0,29 | 0,6 |
| | | | SF-Ingeniør 4 | 0,19 | 0,6 |
| | | | SF-Arkitekt/ingeniør 4 | 0,20 | 0,6 |
| | | | DM-Virksomhedsled. ≥ 10 ans. | 0,19 | 0,5 |
| | | | DM-Juridisk arbejde 4 | 0,37 | 0,5 |
| | | | DF-Underv. gymnasium, mv. 4 | 0,15 | 0,5 |
| | | | SM-Helse- og omsorgsarbejde 3 | 0,15 | 0,5 |
| | | | SM-Virksomhedsled. ≥ 10 ans. | 0,19 | 0,5 |
| | | | DF-Uspecificeret arbejde 4 | 0,23 | 0,5 |
| | | | SF-Underv. gymnasium, mv. 4 | 0,15 | 0,5 |

## 8.3.3 Simpel korrespondanceanalyse af universitetsuddannelser og forældres sociale grupper – akseværdier og bidrag

**Tabel 8.3.3.1: Egenværdier (første ti akser) (Trace=0,154)**

| Akse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Egenværdi | 0,0411 | 0,0193 | 0,0120 | 0,0066 | 0,0055 | 0,0045 | 0,0039 | 0,0035 | 0,0032 | 0,0030 |
| % | 26,67 | 12,52 | 7,78 | 4,26 | 3,57 | 2,89 | 2,51 | 2,28 | 2,08 | 1,96 |

**Tabel 8.3.3.2: Universitetsuddannelser, første dimension (akse 1)**

| Uddannelser | Koordinat | CTR | Uddannelser | Koordinat | CTR |
|---|---|---|---|---|---|
| **HA-AAU** | **-0,46** | **3,8** | **KU-Samfundsvidenskab** | **0,34** | **3,8** |
| **HA-SDU** | **-0,47** | **3,5** | **KU-Læge** | **0,23** | **3,3** |
| **HHK-Cand.merc.revision** | **-0,41** | **3,2** | **KU-Litteraturvidenskab** | **0,41** | **3,0** |
| **SDU-Erhvervssproglig bach.** | **-0,58** | **3,2** | **KU-Musikvidenskab** | **0,45** | **2,5** |
| **AAU-Cand.merc.revision** | **-0,69** | **3,0** | **RUC-SAMBAS** | **0,23** | **2,2** |
| **HHA-Cand.merc.** | **-0,27** | **2,9** | **RUC-HUMBAS** | **0,22** | **2,0** |
| **SDU-Cand.merc.revision** | **-0,58** | **2,6** | **Kunstakad. arkitektskole** | **0,26** | **2,0** |
| **HA-HHA** | **-0,24** | **1,7** | **DTU-Civilingeniør** | **0,13** | **1,5** |
| **HHA-Erhvervssproglig bach.** | **-0,26** | **1,7** | **KU-Film- og medievidenskab** | **0,30** | **1,3** |
| **AAU-Civilingeniør, bygge/anl..** | **-0,20** | **1,6** | **KU-Sociologi** | **0,33** | **1,3** |
| **AAU-Erhvervssproglig bach.** | **-0,47** | **1,6** | **Ma/fy/ke-KU** | **0,17** | **1,2** |
| **KVL-Jordbrug** | **-0,22** | **1,6** | **KU-Antropologi** | **0,27** | **1,1** |
| **HHA-Cand. Ling. Merc** | **-0,39** | **1,5** | **AU-Musikvidenskab** | **0,35** | **1,1** |
| **SDU-Cand.merc.** | **-0,35** | **1,4** | **RM-Rytmisk musik** | **0,50** | **1,1** |
| **AAU-Civilingeniør** | **-0,23** | **1,4** | **KU-Historie** | **0,19** | **0,9** |
| **HHK-Erhvervssproglig bach.** | **-0,17** | **1,4** | **KU-Dansk** | **0,17** | **0,9** |
| **AAU-Cand.merc.** | **-0,41** | **1,4** | **KU-Biologi** | **0,16** | **0,8** |
| **AAU-Naturvidenskab** | **-0,28** | **1,4** | **RUC-Samfundsvidenskab** | **0,21** | **0,8** |
| **DPU** | **-0,21** | **1,2** | **IT-Univ.-IT** | **0,20** | **0,8** |
| **HHA-HA, Erhvervsret** | **-0,35** | **1,1** | **AU-Samfundsvidenskab** | **0,14** | **0,8** |
| **AAU-Historie** | **-0,30** | **0,9** | **RUC-Journalistik** | **0,42** | **0,7** |
| **SDU-Historie** | **-0,26** | **0,8** | KU-Statsvidenskab/Økonomi | 0,13 | 0,6 |
| **AAU-Romansk/Germansk** | **-0,38** | **0,8** | KU-Sprogvidenskab/Retorik | 0,22 | 0,6 |
| **AAU-Dansk** | **-0,27** | **0,8** | AU-Dansk | 0,17 | 0,6 |
| **SDU-HA-Erhvervsret** | **-0,39** | **0,8** | RUC-Humanistisk | 0,41 | 0,5 |
| **SDU-Sprog.bach.negot.** | **-0,30** | **0,8** | DKM-Klassisk musik | 0,30 | 0,5 |
| AAU-Engelsk | -0,25 | 0,6 | | | |
| HHA-HA-Sprog | -0,28 | 0,6 | | | |
| DFU-Farmaceut | -0,14 | 0,6 | | | |
| AU-Jura | -0,10 | 0,6 | | | |
| HHK-Cand. ling. merc. | -0,19 | 0,5 | | | |
| SDU-Ma/fy/ke | -0,28 | 0,5 | | | |

**Tabel 8.3.3.3: Universitetsuddannelser, anden dimension (akse 2)**

| Uddannelser | Koor-dinat | CTR | Uddannelser | Koor-dinat | CTR |
|---|---|---|---|---|---|
| **AU-Dansk** | **-0,28** | **3,2** | **HHK-Cand.merc.** | **0,25** | **10,5** |
| **AU-Musikvidenskab** | **-0,36** | **2,5** | **KU.Jura** | **0,23** | **9,5** |
| **AU-Historie** | **-0,22** | **2,3** | **HHK-HA** | **0,27** | **8,6** |
| **DJM-Klassisk musik** | **-0,50** | **2,1** | **DTU-Civilingeniør** | **0,16** | **5,0** |
| **SDU-Historie** | **-0,26** | **1,8** | **KU-Statsvidenskab/Økonomi** | **0,25** | **5,0** |
| **AU-Romansk/Germansk** | **-0,23** | **1,7** | **HHK-HA-datmat** | **0,26** | **2,6** |
| **KU-Musikvidenskab** | **-0,24** | **1,5** | **KU-Læge** | **0,11** | **1,5** |
| **AU-Religion** | **-0,26** | **1,3** | **HHA-Cand.merc.** | **0,13** | **1,4** |
| **KU-Dansk** | **-0,14** | **1,3** | **HHK-HA-Sprog** | **0,18** | **1,1** |
| **AU-Teologi** | **-0,20** | **1,2** | **HHK-Cand. ling. merc** | **0,17** | **0,9** |
| **AAU-Dansk** | **-0,23** | **1,2** | **HHK-Erhvervsret** | **0,18** | **0,8** |
| **SDU-Dansk** | **-0,23** | **1,2** | **HHK-Cand.merc.revision** | **0,14** | **0,8** |
| **DKM-Klassisk musik** | **-0,31** | **1,2** | **HHK-Erhvervssproglig bach.** | **0,08** | **0,7** |
| **RM-Rytmisk musik** | **-0,35** | **1,1** | KU-Ma/fy/ke | 0,07 | 0,5 |
| **AU-Engelsk** | **-0,16** | **0,9** | | | |
| **AU-Litteraturvidenskab** | **-0,23** | **0,8** | | | |
| **AU-Kunsthistorie** | **-0,19** | **0,8** | | | |
| **AU-Psykologi** | **-0,12** | **0,8** | | | |
| **AU-Fil/Idehistorie** | **-0,16** | **0,8** | | | |
| **AU-Etnografi** | **-0,16** | **0,7** | | | |
| **DJM-Rytmisk musik** | **-0,37** | **0,7** | | | |
| **AAU-Landinspektør** | **-0,21** | **0,7** | | | |
| **DFM-Klassisk musik** | **-0,40** | **0,7** | | | |
| **AU-Arkæologi** | **-0,18** | **0,7** | | | |
| **DPU** | **-0,11** | **0,7** | | | |
| AU-Teatervidenskab | -0,22 | 0,6 | | | |
| AU-Andre sprog | -0,18 | 0,6 | | | |
| AAU-Engelsk | -0,16 | 0,6 | | | |
| SDU-Filosofi | -0,20 | 0,6 | | | |
| SDU-Romansk/Germansk | -0,23 | 0,6 | | | |
| Ma/fy/ke-AU | -0,11 | 0,5 | | | |

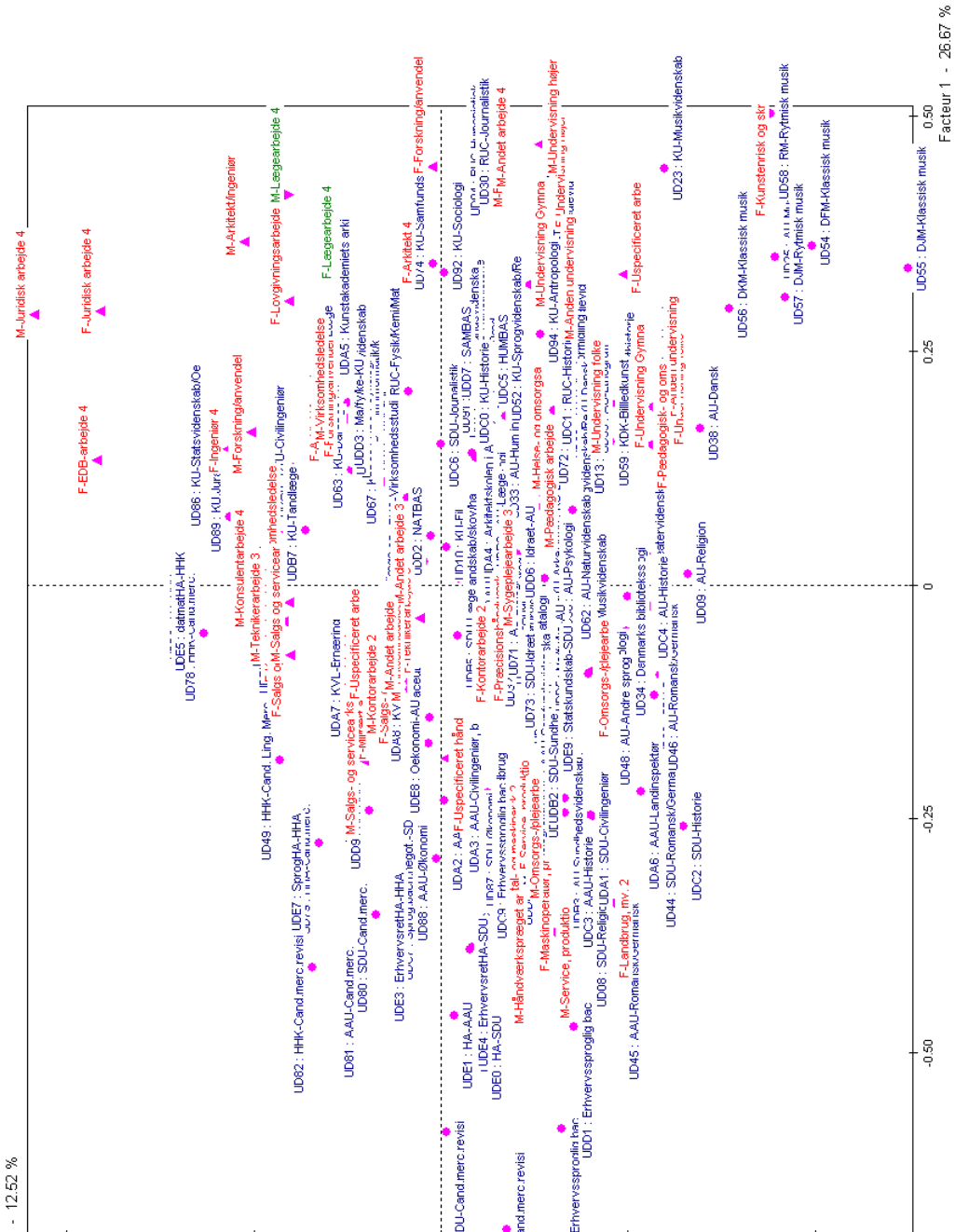
**Tabel 8.3.3.4: Sociale grupper, første dimension (akse 1)**

| Sociale grupper | Koor-dinat | CTR | Sociale grupper | Koor-dinat | CTR |
|---|---|---|---|---|---|
| **M-Service-, produktionsarb. 1** | **-0,37** | **8,3** | **F-Undervisning højere læreanst. 4** | **0,39** | **4,6** |
| **M-Omsorgs-, plejearbejde 2** | **-0,25** | **6,8** | **M-Undervisning folkeskole, o.l. 4** | **0,18** | **4,5** |
| **F-Maskinoperatør, mv. 2** | **-0,32** | **5,6** | **M-Forskning/anv. sam/hum 4** | **0,41** | **4,3** |
| **F-Service, produktion 1** | **-0,23** | **4,8** | **M-Underv. gymnasium, EUD, mv. 4** | **0,32** | **4,0** |
| **F-Landbrug, mv. 2** | **-0,34** | **4,5** | **M-Anden undervisning 4** | **0,29** | **3,5** |
| **F-Metal- og maskinarbejde 2** | **-0,27** | **4,1** | **F-Forskning/anv. sam/hum 4** | **0,45** | **3,2** |
| **M-Håndv.præget arb. mv. 2** | **-0,36** | **3,7** | **M-Undervisning højere læreanst. 4** | **0,47** | **2,8** |
| **F-Bygningshåndværk 2** | **-0,26** | **3,4** | **F-Undervisning folkeskole, o.l. 4** | **0,19** | **2,6** |
| **M-Kontorarbejde 2** | **-0,10** | **2,2** | **M-Andet arbejde 4** | **0,43** | **2,6** |
| F-Uspecificeret håndv. arb. 2 | -0,19 | 1,6 | **F-Uspecificeret arbejde 4** | **0,33** | **2,3** |
| M-Salgs- og servicearbejde 2 | -0,19 | 1,2 | F-Undervisning gymnasium/EUD, mv. 4 | 0,19 | 1,7 |
| | | | F-Juridisk arbejde 4 | 0,29 | 1,5 |
| | | | M-Forskning/anv. nat 4 | 0,16 | 1,4 |
| | | | F-Arkitekt 4 | 0,33 | 1,3 |
| | | | M-Virksomhedsledelse ≥ 10 ans. | 0,20 | 1,3 |
| | | | F-Anden undervisning 4 | 0,22 | 1,2 |
| | | | M-Helse- og omsorgsarbejde 3 | 0,15 | 1,2 |
| | | | F-Kunstnerisk- og skrivearbejde 4 | 0,41 | 1,1 |
| | | | F-Arkitekt/ingeniør 4 | 0,17 | 0,9 |
| | | | M-Arkitekt/ingeniør 4 | 0,37 | 0,9 |
| | | | F-Lovgivningsarb., ledelse off./org. | 0,30 | 0,8 |
| | | | F-Ingeniør 4 | 0,15 | 0,8 |
| | | | F-Forskning/anv. nat 4 | 0,18 | 0,7 |
| | | | M-Juridisk arbejde 4 | 0,29 | 0,7 |
| | | | M-Pædagogisk arbejde 3 | 0,10 | 0,6 |
| | | | F-Lægearbejde 4 | 0,34 | illustra-tiv |
| | | | M-Lægearbejde 4 | 0,42 | illustra-tiv |

**Tabel 8.3.3.5: Sociale grupper, anden dimension (akse 2)**

| Sociale grupper | Koor-dinat | CTR | Sociale grupper | Koor-dinat | CTR |
|---|---|---|---|---|---|
| **F-Undervisning folkeskole, o.l. 4** | **-0,24** | **9,2** | **F-Virksomhedsledelse ≥ 10 ans.** | **0,17** | **6,1** |
| **M-Undervisning folkeskole, o.l. 4** | **-0,15** | **6,9** | **M-Salgs og servicearbejde 3** | **0,16** | **5,7** |
| **F-Underv. gymnasium, EUD, mv. 4** | **-0,20** | **4,1** | **F-Juridisk arbejde 4** | **0,36** | **4,9** |
| **F-Anden undervisning 4** | **-0,23** | **3,0** | **F-EDB-arbejde 4** | **0,37** | **4,9** |
| **F-Landbrug, mv. 2** | **-0,18** | **2,8** | **M-Forskning/anv. nat 4** | **0,20** | **4,8** |
| **F-Pædagogisk- og omsorgsarbejde 3** | **-0,22** | **2,2** | **F-Ingeniør 4** | **0,23** | **4,2** |
| **M-Service-, produktionsarb. 1** | **-0,12** | **1,8** | **M-Teknikerarbejde 3** | **0,18** | **4,2** |
| M-Omsorgs-/plejearbejde 2 | -0,09 | 1,7 | **F-Salgs og servicearbejde 3** | **0,16** | **4,0** |
| M-Pædagogisk arbejde 3 | -0,11 | 1,7 | **M-Juridisk arbejde 4** | **0,44** | **3,5** |
| F-Uspecificeret arbejde 4 | -0,20 | 1,7 | **F-Konsulentarbejde 4** | **0,17** | **2,9** |
| F-Kunstnerisk og skrivearbejde 4 | -0,33 | 1,5 | **M-Konsulentarbejde 4** | **0,20** | **2,3** |
| M-Anden undervisning 4 | -0,12 | 1,3 | M-Kontorarbejde 2 | 0,06 | 1,7 |
| F-Service, produktionsarb. 1 | -0,08 | 1,1 | F-Arkitekt/ingeniør 4 | 0,12 | 1,0 |
| F-Maskinoperatør, mv. 2 | -0,10 | 1,1 | M-Virksomhedsledelse ≤ 10 ans. | 0,11 | 1,0 |
| M-Helse- og omsorgsarbejde 3 | -0,09 | 0,9 | F-Virksomhedsledelse ≤ 10 ans. | 0,08 | 0,8 |
| F-Undervisning højere læreanst. 4 | -0,11 | 0,8 | M-Arkitekt/ingeniør 4 | 0,21 | 0,6 |
| M-Underv. gymnasium, EUD, mv. 4 | -0,09 | 0,7 | F-Forskning/anv. nat 4 | 0,11 | 0,5 |
| M-Sygeplejearbejde 3 | -0,06 | 0,5 | F-Lovgivningsarbejde, ledelse off./org. | 0,16 | 0,5 |
| F-Metal- og maskinarbejde 2 | -0,06 | 0,5 | F-Lægearbejde 4 | 0,11 | illustra-tiv |
| | | | M-Lægearbejde 4 | 0,16 | illustra-tiv |

**Figur 8.3.3.1: Simpel korrespondanceanalyse af universitetsuddannelser og forældres sociale grupper. Uredigeret grafisk præsentation.**



## 8.3.4 Multibel korrespondanceanalyse af forældre

**Tabel 8.3.4.1: Aksernes egenværdier**

| Akse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Egenværdi | 0,5248 | 0,3615 | 0,2740 | 0,2503 | 0,2333 | 0,2149 | 0,2102 | 0,2054 | 0,2014 | 0,1969 |
| Modificeret (%) | 53,2 | 15,7 | 4,8 | 2,9 | 1,8 | 1,0 | 0,8 | 0,6 | 0,5 | 0,4 |

**Tabel: 8.3.4.2: Forældres sociale grupper (14 kategorier), indkomst og uddannelse. Første dimension (akse 1)**

| | Koor-dinat | CTR | Uddannelser | Koor-dinat | CTR |
|---|---|---|---|---|---|
| **F-EUD-niveau** | **-0,70** | **5,1** | **F-LVU (inkl. phd)** | **1,13** | **9,5** |
| **M-Folkeskoleniveau** | **-0,95** | **5,1** | **M-LVU (inkl. phd)** | **1,59** | **8,8** |
| **M-EUD-niveau** | **-0,64** | **3,9** | **M-Højt kval arbejde** | **1,50** | **4,2** |
| **F-Folkeskoleniveau** | **-0,90** | **3,7** | **M-Undervisning gymn,mv.** | **0,89** | **4,0** |
| **M-100.000-199.999** | **-0,70** | **3,5** | **F-Læge** | **1,59** | **3,2** |
| **F-200.000-299.999** | **-0,71** | **3,3** | **M-MVU-niveau** | **0,49** | **2,7** |
| **F-Håndværksarbejde** | **-0,85** | **2,7** | **M-300.000-399.999** | **0,56** | **2,6** |
| **F-Ukval. service, prod.arb.** | **-1,10** | **2,6** | **M-400.000-499.999** | **1,06** | **2,4** |
| **F-100.000-199.999** | **-0,75** | **2,1** | **F-700.000-99.9999** | **0,91** | **1,8** |
| **M-Service, produktio** | **-1,22** | **2,0** | **F-Undervisning Gymna** | **0,72** | **1,8** |
| **M-Kontorarbejde** | **-0,60** | **1,9** | F-Undervisning højere læreanst. | 1,48 | 1,5 |
| **F-Maskinoper., procesarb.mv.** | **-0,88** | **1,7** | M-500.000-599.999 | 1,35 | 1,4 |
| M-Omsorg, helse, plejearb. | -0,56 | 1,2 | M-Højt kval. arbejde | 0,89 | 1,3 |
| M-200.000-299.999 | -0,31 | 1,1 | M-700.000-999.999 | 1,72 | 1,1 |
| M-0-99.999 | -0,58 | 0,8 | F-MVU-niveau | 0,38 | 1,0 |
| F-Kontor, salg og serviseARB. | -0,41 | 0,7 | F-Højt kval. arbejde | 0,61 | 0,9 |
| M-Håndværkspræget arB. | -0,98 | 0,6 | M-600.000-699.999 | 1,57 | 0,9 |
| F-0-99.999 | -0,70 | 0,6 | F-600.000-699.999 | 0,72 | 0,9 |
| | | | F-500.000-599.999 | 0,54 | 0,8 |
| | | | M-Undervisning højere læreans. | 1,73 | 0,8 |
| | | | F-400.000-499.999 | 0,40 | 0,8 |
| | | | F-Højt kval. arbejde | 0,93 | 0,8 |
| | | | F-Ledelse med > 10 pers. | 0,53 | 0,8 |
| | | | F-1.000.000 og opefter | 0,74 | 0,7 |
| | | | F-Arkitekt/ingeniør | 0,58 | 0,6 |

**Tabel: 8.3.4.3: Forældres sociale grupper (14 kategorier), indkomst og uddannelse. Anden dimension (akse 2)**

| | Koor-dinat | CTR | Uddannelser | Koor-dinat | CTR |
|---|---|---|---|---|---|
| **M-LVU (inkl. phd)** | **-1,33** | **8,9** | **M-MVU-niveau** | **0,79** | **10,4** |
| **M-Højt kval. arbejde** | **-1,28** | **4,4** | **F-MVU-niveau** | **0,97** | **9,7** |
| **F-LVU (inkl. phd)** | **-0,60** | **3,8** | **F-Undervisning gymn.mv.** | **1,29** | **8,4** |
| **F-Læge** | **-1,43** | **3,8** | **M-Undervisning gymn.mv.** | **1,01** | **7,5** |
| **M-700.000-999.999** | **-2,16** | **2,5** | **F-300.000-399.999** | **0,61** | **4,5** |
| **M-Folkeskoleniveau** | **-0,51** | **2,1** | **M-300.000-399.999** | **0,61** | **4,4** |
| **F-700.000-999.999** | **-0,80** | **2,0** | **M-Pædagogisk arbejde** | **1,01** | **2,2** |
| **M-600.000-699.999** | **-1,87** | **1,9** | M-Sygeplejearbejde | 0,79 | 1,5 |
| **M-500.000-599.999** | **-1,32** | **1,9** | M-200.000-299.999 | 0,22 | 0,9 |
| **M-Hoejt kval arbejde** | **-0,83** | **1,7** | F-Omsorg og plejearbejde | 0,85 | 0,7 |
| M-1.000.000 og opefter | -0,85 | 1,4 | | | |
| M-100.000-199.999 | -0,37 | 1,4 | | | |
| M-0-99.999 | -0,64 | 1,4 | | | |
| F-Folkeskoleniveau | -0,43 | 1,2 | | | |
| M-400.000-499.999 | -0,62 | 1,2 | | | |
| M-Service, produktion | -0,71 | 1,0 | | | |
| M-1.000.000 og opefter | -2,36 | 1,0 | | | |
| F-0-99.999 | -0,65 | 0,7 | | | |
| M-Undervisning højere lærean. | -1,29 | 0,7 | | | |
| F-Ukval Service, produktion | -0,47 | 0,7 | | | |
| F-600.000-699.999 | -0,50 | 0,6 | | | |
| F-Undervisning højere lærean. | -0,78 | 0,6 | | | |
| F-100.000-199.999 | -0,33 | 0,6 | | | |

**Tabel: 8.3.4.4: Illustrative variable: uddannelser og forældres sociale grupper på 25 og 33 niveauer. Første dimension (akse 1).**

| Uddannelser | Koordinater | M-Fars socialgruppe - 33 grupper | Koordinater | M-Mors socialgruppe - 25 grupper | Koordinater |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ------- Negative koordinater ------- | | | |
| AAU-Cand.merc.revision | -0,96 | F-Service, produktion 1 | -1,49 | M-Service, produktionsarb. 1 | -1,63 |
| SDU-Cand.merc.revision | -0,85 | F-Maskinoperat., mv. 2 | -1,36 | M-Håndværkspræget arb. 2 | -1,33 |
| AAU-Erhvervssproglig bach. | -0,77 | F-Metal- og maskinarb. 2 | -1,26 | M-Omsorgs-/plejearb. 2 | -1,12 |
| SDU-Erhvervssproglig bach. | -0,74 | F-Bygningshåndværk 2 | -1,22 | M-Salgs- og servicearb. 3 | -0,97 |
| HA-AAU | -0,64 | F-Uspecificeret håndarb. 2 | -1,04 | M-Kontorarbejde 2 | -0,84 |
| HA-SDU | -0,62 | F-Landbrug, mv. 2 | -1,01 | M-Andet arbejde 3 | -0,35 |
| AAU-Romansk/Germansk | -0,62 | F-Præcisionshåndværk 2 | -0,98 | M-Salgs og servicearb. 3 | -0,25 |
| HHK-Cand.merc.revision | -0,60 | F-Salgs- og servicearb. 2 | -0,86 | M-Andet arbejde 1 | -0,17 |
| AAU-Historie | -0,60 | F-Kontorarbejde 2 | -0,83 | M-Teknikerarbejde 3 | -0,13 |
| HHA-Cand. Ling. Merc | -0,57 | F-Omsorgs-/plejearb. 2 | -0,70 | | |
| SDU-Cand.merc. | -0,54 | F-Uspecificeret arb. 3 | -0,47 | | |
| ErhvervsretHA-SDU | -0,54 | F-Salgs og servicearb. 3 | -0,38 | | |
| AAU-Cand.merc. | -0,53 | F-Teknikerarbejde 3 | -0,34 | | |
| AAU-Dansk | -0,52 | F-Virksomhedsled. < 10 | -0,23 | | |
| AAU-Økonomi | -0,51 | F-Militært arbejde | -0,20 | | |
| SDU-Religion | -0,50 | F-Pæd.- og oms.arb. 3 | -0,01 | | |
| AU-Sundhedsvidenskab | -0,46 | | | | |
| SDU-Biologi | -0,46 | | | | |
| AAU-Engelsk | -0,44 | | | | |
| SDU-Historie | -0,43 | | | | |
| SDU-Økonomi | -0,42 | | | | |
| AAU-Naturvidenskab | -0,41 | | | | |
| HHA-Erhvervssproglig bach. | -0,40 | | | | |
| DPU | -0,39 | | | | |
| SDU-Romansk/Germansk | -0,39 | | | | |
| | | ------- Positive koordinater ------- | | | |
| RM-Rytmisk musik | 0,58 | F-Lægearbejde 4 | 2,20 | M-Lægearbejde 4 | 2,90 |
| KU-Læge | 0,56 | F-Undervisning højere 4 | 2,03 | M-Undervisning højere 4 | 2,34 |
| KU-Litteraturvidenskab | 0,49 | F-Forskning/anv. nat 4 | 1,60 | M-Juridisk arbejde 4 | 2,06 |
| KU-Samfundsvidenskab | 0,47 | F-Forskn./anv. sam/hum 4 | 1,41 | M-Arkitekt/ingeniør 4 | 1,92 |
| KU-Sociologi | 0,43 | F-Juridisk arbejde 4 | 1,41 | M-Undervisning gymn. 4 | 1,88 |
| RUC-Humanistisk | 0,41 | F-Undervisning gymn. 4 | 1,25 | M-Forskning/anv. nat 4 | 1,76 |
| KU-Musikvidenskab | 0,38 | F-Arkitekt 4 | 1,17 | M- Forskn./anv. sam/hum 4 | 1,47 |
| AU-Læge | 0,35 | F-Lovgivningsarb./led. | 1,08 | M-Andet arbejde 4 | 1,45 |
| RUC-Journalistik | 0,34 | F-Uspecificeret arb. 4 | 0,92 | M-Anden undervisning 4 | 1,11 |
| KU-Statsvidenskab/Økonomi | 0,33 | F-Undervisning folkesk. 4 | 0,90 | M-Undervisning folkesk. 4 | 1,07 |
| KU-Sundhedsvidenskab | 0,31 | F-EDB-arbejde 4 | 0,88 | M-Virksomhedsled.>10 | 1,02 |
| RUC-SAMBAS | 0,30 | F-Anden undervisning 4 | 0,87 | M-Konsulentarbejde 4 | 0,55 |
| KU-Film- og medievid | 0,29 | F-Ingeniør 4 | 0,78 | M-Sygeplejearbejde 3 | 0,47 |
| AU-Musikvidenskab | 0,27 | F-Kunstn.-, skrivearb. 4 | 0,78 | M-Virksomhedsled.<10 | 0,19 |
| DTU-Civilingeniør | 0,27 | F-Virksomhedsled.>10 | 0,71 | M-Pædagogisk arbejde 3 | 0,05 |
| Kunstakademiets arkitektsk. | 0,26 | F-Arkitekt/ingeniør 4 | 0,68 | M-Helse- og omsorgsarb. 3 | 0,01 |
| Ma/fy/ke-KU | 0,25 | F-Konsulentarbejde 4 | 0,42 | | |
| DJM-Klassisk musik | 0,24 | | | | |
| KU-Antropologi | 0,23 | | | | |
| KU-Teatervidenskab | 0,22 | | | | |
| AU-Film- og medievidenskab | 0,22 | | | | |
| KU-Biologi | 0,22 | | | | |
| AU-Samfundsvidenskab | 0,21 | | | | |
| RUC-HUMBAS | 0,21 | | | | |
| RUC-Samfundsvidenskab | 0,20 | | | | |

**Tabel: 8.3.4.5: Illustrative variable: uddannelser og forældres sociale grupper på 25 og 33 niveauer. Anden dimension (akse 2).**

| Uddannelser | Koordinater | M-Fars socialgruppe - 33 grupper | Koordinater | M-Mors socialgruppe - 25 grupper | Koordinater |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ------- Negative koordinater ------- | | | |
| KU-Læge | -0,42 | F-Lægearbejde 4 | -1,99 | M-Lægearbejde 4 | -3,41 |
| AAU-Cand.merc.revision | -0,31 | F-Undervisning højere 4 | -1,09 | M-Juridisk arbejde 4 | -2,20 |
| RUC-Fil | -0,27 | F-Forskning/anv. Nat 4 | -1,06 | M-Undervisning højere 4 | -1,77 |
| KU-Statsvidenskab/Økonomi | -0,26 | F-Juridisk arbejde 4 | -0,85 | M-Arkitekt/ingeniør 4 | -1,58 |
| HA-HHK | -0,23 | F-Service, produktion 1 | -0,64 | M-Andet arbejde 4 | -1,33 |
| KU.Jura | -0,22 | F-Landbrug, mv. 2 | -0,58 | M-Forskning/anv. nat 4 | -1,16 |
| KU-Tandlæge | -0,22 | F-Lovgivningsarb./led. | -0,55 | M-Forskn./anv. sam/hum 4 | -1,10 |
| SDU-Cand.merc.revision | -0,22 | F-EDB-arbejde 4 | -0,48 | M-Service, produktion 1 | -0,97 |
| HHK-Cand.merc.revision | -0,21 | F-Virksomhedsled.<10 | -0,48 | M-Konsulentarbejde 4 | -0,73 |
| datmatHA-HHK | -0,21 | F-Forskn./anv. hum/sam 4 | -0,38 | M-Virksomhedsled.<10 | -0,63 |
| KVL-Jordbrug | -0,18 | F-Maskinoperatør, mv. 2 | -0,37 | M-Andet arbejde 1 | -0,60 |
| DPU | -0,17 | F-Uspecificeret arb. 3 | -0,23 | M-Håndværkspræget arb. 2 | -0,50 |
| AU-Læge | -0,16 | F-Uspecificeret håndarb. 2 | -0,21 | M-Salgs- og servicearb.2 | -0,33 |
| SDU-Læge | -0,16 | F-Metal- og maskinarb. 2 | -0,10 | M-Virksomhedsled.>10 | -0,31 |
| HHK-Cand.merc. | -0,16 | F-Bygningshåndværk 2 | -0,09 | M-Kontorarbejde 2 | -0,31 |
| Ma/fy/ke-KU | -0,14 | F-Militært arbejde | -0,07 | M-Andet arbejde 3 | -0,22 |
| KU-Sociologi | -0,14 | F-Konsulentarbejde 4 | -0,05 | M-Omsorgs-/plejearb. 2 | -0,11 |
| SDU-Erhvervssproglig bach. | -0,14 | F-Virksomhedsled.>10 | -0,05 | M-Undervisning gymn. 4 | -0,04 |
| AU-Sundhedsvidenskab | -0,14 | F-Kontorarbejde 2 | -0,04 | | |
| ErhvervsretHA-HHA | -0,13 | F-Arkitekt 4 | -0,03 | | |
| ErhvervsretHA-SDU | -0,13 | F-Præcisionshåndværk 2 | -0,01 | | |
| NATBAS | -0,10 | | | | |
| KVL-Veterinær | -0,10 | | | | |
| HHA-Cand. Ling. Merc | -0,10 | | | | |
| AAU-Cand.merc. | -0,10 | | | | |
| | | ------- Positive koordinater ------- | | | |
| Idraet-AU | 0,52 | F-Undervisning folkesk. 4 | 2,42 | M-Undervisning folkesk. 4 | 1,82 |
| DJM-Rytmisk musik | 0,39 | F-Anden undervisning 4 | 1,80 | M-Pædagogisk arbejde 3 | 1,40 |
| RM-Rytmisk musik | 0,35 | F-Pædag.- og oms.arb. 3 | 1,41 | M-Anden undervisning 4 | 1,29 |
| AAU-Sociologi | 0,33 | F-Undervisning gymn. 4 | 0,87 | M-Sygeplejearbejde 3 | 1,08 |
| DFM-Klassisk musik | 0,33 | F-Omsorgs-/plejearb. 2 | 0,64 | M-Helse- og omsorgsar. 3 | 0,44 |
| SDU-Idræt | 0,30 | F-Ingeniør 4 | 0,56 | M-Teknikerarbejde 3 | 0,40 |
| AU-Dansk | 0,28 | F-Teknikerarbejde 3 | 0,54 | M-Salgs og servicearb. 3 | 0,12 |
| Danmarks biblioteksskole | 0,28 | F-Arkitekt/ingeniør 4 | 0,52 | | |
| KU-Idræt | 0,27 | F-Kunstn.- og skrivearb. 4 | 0,22 | | |
| DJM-Klassisk musik | 0,26 | F-Salgs- og servicearb. 3 | 0,20 | | |
| AU-Musikvidenskab | 0,24 | F-Salgs- og servicearb. 2 | 0,17 | | |
| AU-Teatervidenskab | 0,22 | F-Uspecificeret arb.3 | 0,02 | | |
| AAU-Dansk | 0,22 | | | | |
| AAU-Landinspektør | 0,21 | | | | |
| AU-Etnografi | 0,20 | | | | |
| KU-Teatervidenskab | 0,20 | | | | |
| AU-Film- og medievidenskab | 0,20 | | | | |
| AU-Historie | 0,20 | | | | |
| AU-Litteraturvidenskab | 0,20 | | | | |
| AU-Biologi | 0,19 | | | | |
| SDU-Dansk | 0,19 | | | | |
| AU-Kunsthistorie | 0,18 | | | | |
| KU-Film- og medievidenskab | 0,17 | | | | |
| AAU-Civilingeniør, bygge/anl | 0,17 | | | | |
| SDU-Kulturformidling | 0,16 | | | | |

# 8.4 Bilag til interview og observationer

Detaljeret information (herunder transskriptioner) om observationer og interviews er udeladt af anonymitetshensyn.

## 8.4.1 Interviewguide

| Forskningsinteresse | Interviewspørgsmål |
|---|---|
| Baggrundsoplysninger | Køn, alder, etnicitet, geografisk herkomst. |
| Uddannelsesbaggrund | Hvad er din uddannelsesbaggrund? |
| Social baggrund | Fortæl lidt om din opvækst/hvad dine forældre laver. |
| Familie og netværksstrategier, livshistorie | Har du diskuteret dit uddannelsesvalg med dine forældre/havde de nogen meninger om det? Hjalp de? Deres rolle? Familiær interaktion? Venner? Lærere, eller andre personer?<br>Hvordan fandt du vej til X-uddannelsen? |
| Uddannelsesvalg, uddannelsesrefleksioner | Hvad var dine overvejelser omkring valg af X-uddannelsen? |
| Status | Spørgsmål til prestige og status i forhold til X-uddannelsen, eventuelt (for eksempel for studieskiftere) i forhold til uddannelsesmæssige 'andetheder'. |
| Stil, æstetik, kropsudtryk, mv. | Hvilke elementer kendetegner X-studerende i forhold til andre, med tøjstil, musikstil, mv.? |
| Didaktik – den pædagogiske relation | Hvad synes du om studieformen – holdundervisning, gruppearbejde, mv.?<br>Hvilke fag er særlig svære/kedelige/andet, og hvorfor?<br>Er der nogle fagområder der er mere interessant end andre, og hvorfor?<br>Hvad betyder gruppearbejdet for studiet?<br>Beskrivelse/vurdering af holdundervisningen?<br>Beskrivelse/vurdering af eksaminerne?<br>Hvor meget snakker studerende uformelt med lærerne? |

| Forskningsinteresse | Interviewspørgsmål |
|---|---|
| Socialt miljø | Hvordan oplever du det sociale liv på X-uddannelsen? Hvor meget socialiserer du med andre studerende?<br>Andre sociale grupperinger, fællesskaber, el.? |
| Minoriteter – etnicitet (hvor relevant), køn | Betydningen af etniske minoriteter på X-uddannelsen?<br>Oplever du etnicitetsforskelle?<br>Oplever du kønsforskelle? |
| Koder, ritualer | Er der uudtalte ting, hellige køer eller tabuer på X-uddannelsen? |
| Den implicitte studerende | Hvad er den 'rigtige' X-studerende for en?<br>Har studiet en forventning til den rigtige studerende?<br>Er der en fælles oplevelse af den rigtige eller typiske studerende?<br>Hvad var dine forventninger til studiet og de andre studerende?<br>Hvad var dine forventninger til din egen rolle?<br>Hvad var dine forventninger underviserne?<br>Hvad er din oplevelse af undervisernes forestillinger om de studerende? |
| Fritidsaktiviteter, studiets fylde | Hvad laver du udenfor studiet?<br>Hvad 'fylder' studiet i hverdagslivet?<br>Hvordan forbinder du spørgsmål om identitet og personlighed med uddannelsen? |
| Strategier | Hvad vil du bruge uddannelsen til?<br>Hvad er dine fremtidsforventninger? |
| Glæder og sorger, stress | Er der nogle ting du er glad for, irriteret over ved uddannelsen?<br>Er der nogen typiske studieproblemer? |
| Markeringer | Hvad synes du selv er relevant at lægge mærke til som X-studerende?<br>Kan du selv identificere en kultur eller ånd på uddannelsen? |

Anmærkninger: Interviewguiden har fungeret som det rammesættende udgangspunkt for samtalerne, og de konkrete spørgsmål er blevet formuleret kontekstsensitivt, ligesom rækkefølgen i guiden har været underordnet informantens svar og hvad de lagde op til. Guidens overordnede spørgsmål og informantens svar har altid givet anledning til en række afledte underspørgsmål der ikke fremgår her.

## 8.4.2 Eksempel på brev til studerende

**ROSKILDE UNIVERSITY**
**Department of Educational Studies**
Ph.D. Student Jens Peter Thomsen
jpt@ruc.dk
http://www.ruc.dk/inst10_en/phd/current_projects/
P11 – PO Box 260 – DK-4000 ROSKILDE

Kære Statskundskabs-studerende

Mit navn er Jens Peter Thomsen og jeg er PhD-stipendiat ved Institut for Uddannelsesforskning på Roskilde Universitetscenter. I mit PhD-projekt arbejder jeg med unges valg af videregående uddannelse, kulturer på de forskellige uddannelser og de studerendes sociale baggrund.

En af de uddannelser jeg gerne vil kigge nærmere på, er jeres uddannelse, og derfor henvender jeg mig til jer.

Jeg interesserer mig specielt for hvordan det er at være studerende på forskellige videregående uddannelser, og hvorfor der er forskellige studiekulturer på forskellige uddannelser - hvad er det for et studieliv de studerende lever, hvordan ser deres studiemæssige hverdag ud, og hvor forskellige er studieliv på forskellige uddannelser?

Hvad det for kulturer der er på forskellige uddannelser? Hvad er det for ting i hverdagen man som studerende er fælles om? Hvilken betydning har eksempelvis uddannelsens form, undervisning, det sociale miljø, livsstil, fremtidsudsigter, med videre?

Jeg vil gerne interviewe jer som studerende om hvordan det at være studerende på en specifik uddannelse, og hvilke ting I opfatter som betydningsfulde i forhold til det at være studerende. Desuden vil jeg gerne følge undervisning og den daglige gang på uddannelsen for en periode på ca. en måned eller to. Alt foregår selvfølgeligt anonymt.

I den forbindelse planlægger jeg at tage kontakt til nogle hold på 4. semester, og jeg håber I vil tage positivt imod mine henvendelser.

Hvis I som studerende eller ansatte har nogle spørgsmål i forhold til mit projekt er i mere end velkomne til at kontakte mig: I kan maile på jpt@ruc.dk, eller ringe/sms'e på mobil 61 30 84 82.

På forhånd tak.

Mange venlige hilsner,

Jens Peter Thomsen

## 8.4.3 Eksempel på brev til studieledere

**ROSKILDE UNIVERSITY**
**Department of Educational Studies**
Ph.D. Student Jens Peter Thomsen
jpt@ruc.dk, tel: (+45) 46 74 21 92, fax: (+45) 46 74 30 70
http://www.ruc.dk/inst10_en/phd/current_projects/
P11 – PO Box 260 – DK-4000 ROSKILDE

Studieleder XXXX
Institut for Statskundskab
Øster Farimagsgade 5
DK-1353 København K

Til XXXX

Kære XXXX

Jeg er PhD-stipendiat ved Institut for Uddannelsesforskning på Roskilde Universitetscenter. I mit PhD-projekt arbejder jeg med sammenhængen mellem unges valg af universitetsuddannelse, studiekulturer og køn, etnicitet og social baggrund. Jeg interesserer mig specielt for de forskellige studenterkulturer på universitetsuddannelserne, det vil sige hvilke studieliv de studerende lever og hvordan deres studiemæssige hverdag ser ud. Hvad er det for ting i hverdagen man som studerende er fælles om, og hvilke ting opfattes som betydningsfulde i forhold til det at være studerende? Hvor forskellige er studieliv på forskellige uddannelser?

Mit mål er at interviewe og observere studerende på tre forskellige universitetsstudier og et af de studier jeg gerne ville kigge nærmere på, er Statskundskab.

Mit ønske ville være at kunne interviewe et mindre antal studerende og følge undervisning og den daglige gang på uddannelsen for en periode på et par måneder.

Jeg vil selvfølgelig gerne komme og diskutere projektet nærmere og svare på hvilke spørgsmål der nu måtte være i denne forbindelse. Med dette indledende brev ser jeg frem til dit svar. Mine kontaktoplysninger står øverst i brevet - jeg træffes nemmest på mail.

Mange venlige hilsner

Jens Peter Thomsen

### 8.4.4 Kodeliste

Liste over de koder der blevet brugt i forbindelse med kodning af interviewene.

| Kode | Forklaring |
|---|---|
| Bagop | Baggrundsoplysninger |
| Citat | Godt citat |
| Didaktik | Pædagogiske relationer |
| Elite | Orientering ift elite og ambitioner |
| Etnicitet | Etnicitet |
| Fagomr | Fagområdevurderinger |
| Forber | Tid brugt på studie og forberedelse |
| Fremudd | Fremtidigt uddannelsesvalg |
| Fritid | Fritidsinteresser |
| Fylde | Studiets fylde |
| Fysram | Fysiske rammer |
| Gym | Gymnasium |
| Hjem | Karakteristik af hjemmet |
| Jobfremtid | Overvejelser om fremtidigt job |
| Klasøk | Klasserumsøkonomi |
| Kæreste | Kæreste |
| Køn | Vurderinger af køn |
| Lærfor | Undervisernes forventninger |
| Læsegrup | Læsegruppers funktion |
| Osogdem | Relationer til andre studier/fag/institutioner |
| Polint | Politisk interesse |
| Polst | Politisk status |
| Ritualer | Ritualiserede handlinger |
| Sab | Tid mellem gymnasium og nuværende uddannelse |
| Selvvur | Selvvurderinger |
| Skole | Sprog om det at være studerende (elev/studerende, mv.) |
| Snit | Karaktergennemsnit |
| Socfor | Sociale forskelle på de studerende |
| Soclær | Socialisering med lærere |
| Socstud | Det sociale på studiet |
| Stereo | Opfattelser af stereotype studerende |
| Stfr | Opdeling studie/fritid |
| Stress | Oplevelser af stress |
| Studakt | Aktiviteter ifm studiet |
| Studieskift | Studieskift |
| Studjob | Studiejobs |
| Tidstud | Tid brugt på studiet |
| Uddfor | Uddannelsesforventninger |
| Uddinfl | Indflydelse på uddannelsesvalg |
| Uddint | Uddannelsesinteresse |
| Uddkar | Uddannelseskarakteristik |
| Uddkval | Uddannelsens kvalitet |
| Uddor | Orientering i uddannelsesmuligheder |
| Uddover | Overvejelser om uddannelsesvalg |
| Uddvalg | Uddannelsesvalg |
| Udloph | Udlandsophold |
| Valgref | Valgrefleksioner |
| Værop | Værdier i opvæksten |
| Æstetik | Æstetik (tøjstil, mv.) |

# Resumé

Denne afhandlings overordnede forksningsspørgsmål er: hvad er sammenhængen mellem studerendes valg af universitetsuddannelse, deres sociale oprindelse og den kulturelle praksis på udvalgte universitetsuddannelser? De seneste 40 år er antallet af universitetsstuderende eksploderet, og en stigende andel af en ungdomsårgang tager en universitetsuddannelse. Med denne udvikling er der grund til at antage at uddannelsessystemet inflationeres, og at den sociale differentiering og kamp om positioner i samfundet flytter opad i uddannelsessystemet, hvilket gør universitetsfeltet til en arena for nye sociale differentieringsprocesser. Masseuniversitetet nødvendiggør således et mere detaljeret blik på de sociale differentieringsmekanismer internt på universitetsuddannelserne – såvel i forhold til de studerendes oprindelsesklasse, som i forhold til de forskellige strategier og praktikker der findes blandt de studerende på de enkelte uddannelser. Samtidig med at den sociale rekruttering til universitetsuddannelserne stadig er socialt skæv er der således grund til at antage at universitetsuddannelserne internt præges af store variationer i forhold til hvor skævt rekrutterende de enkelte uddannelser er. Ved at anlægge en 'mixed method' tilgang adresseres det overordnede forskningsspørgsmål gennem dels makrosociologiske analyser af det danske universitetsfelt, dels gennem mikrosociologiske analyser af kulturelle praktikker på udvalgte universitetsuddannelser. Det undersøges videre til hvilken grad der er en samvariation mellem de studerendes uddannelsesvalg, deres oprindelsesklasse og de kulturelle praktikker på uddannelserne.

Kapitel 2 etablerer en historisk ramme for de danske uddannelsespolitiske lighedsbestræbelser siden anden verdenskrig. Selvom der har været en vedvarende politisk konsensus omkring det at give uddannelsessøgende lige muligheder for at træffe uddannelsesvalg, er der sket nogle uddannelsespolitiske skift med konsekvenser for "lighedsspørgsmålet". Overordnet kan man tale om at der særligt i 1960'erne blev formuleret mange lighedspolitiske bestræbelser, og her gik økonomisk højkonjunktur og manglen på højtuddannet arbejdskraft hånd i hånd med socialdemokratiske ideer om uddannelsernes demokratisering. To store udfordringer til uddannelsespolitikker omkring lige muligheder identificeres: den ene har klare økonomiske årsager i 1970'ernes recession, og den anden kan siges at være kommet mere gradvist med moderniseringsprocessen af den offentlige sektor (new public management), og

blev, set ud fra et universitetspolitisk perspektiv, særlig markeret med regeringsskiftet i 2001. Imidlertid viser de allernyeste politiske udviklinger et fornyet fokus på at imødegå 'den negative sociale arv' på universitetsuddannelserne, eksplicit begrundet i bekymringen for Danmarks konkurrenceevne i en globaliseret vidensøkonomi, og dermed begrundet i den samme mangel på højtuddannet arbejdskraft der også leverede mulighedsbetingelserne for lighedspolitikken i 1960'erne.

Kapitel 3 etablerer klasse og kulturel praksis som afhandlingens grundlæggende teoretiske redskaber. Klasseforståelsen fremført her er en der ser klasseformering som en dynamisk proces, hvor sociale klasser er resultater af historiske kampe mellem grupper i samfundet. Der anlægges grundlæggende et perspektiv der følger Weber og Bourdieu og som betragter klasserelationer som konstitueret historisk gennem deres relation til hinanden i det sociale rum. Heraf følger at klasser ikke kan bestemmes ex ante, men må konstrueres ex post, ud fra de aktuelle styrkeforhold mellem de sociale positioner. Men hermed også sagt at visse grundlæggende samfundsmæssige strukturer som den kapitalistiske økonomi, stiller nogle helt bestemte betingelser for disse klasseformationer.

Begrebet kulturel praksis søger at kombinere teoretiske perspektiver fra Bourdieu, Skeggs, og den engelske cultural studies tradition, og begrebet er at forstå som en bestemt teoretisk og analytisk konstrueret vinkel på forskningsobjektet, der i denne forbindelse skal tjene til at indfange det som de studerende i den konkrete sammenhæng er fælles om at tilskrive betydning på studiet. En kulturel praksis på de enkelte universitetsuddannelser er altså grundlæggende at forstå som de studerendes måde at skabe betydning i deres sociale omstændigheder - ud fra logikker som afgrænser det betydningsfællesskab der konstituerer denne praksis. En kulturel praksis skal forstås som alt det der gør en forskel i forhold til studiet, og som alt det de studerende har en fælles interesse i. Det er den sociale praksis som de studerende er stakeholders i; det de er fælles om at betragte og anerkende som arena for kulturel udfoldelse i relation til deres uddannelse. Hvilke sociale elementer der er del af den kulturelle praksis, kommer an på om de gør en forskel i forhold til den specifikke studie-kulturelle praksis - og det vil igen sige om det gives betydning og anerkendelse blandt de medstuderende. Det understreges i kapitlet at de studerendes kulturel praksis som sociale positioneringer, må forstås i forhold til de deres oprindelsesklasse: i forhold til forældrenes sociale positioner.

Kapitel 4 beskæftiger med spørgsmål om social klassificering, og fungerer som metodetekniske overvejelser i forhold til kapitel 5. Kapitlet diskuterer kritisk forskellige danske socialklassifikationsmetoder, hvoraf de fleste savner

solide teoretiske fundamenter og repræsenterer endimensionale kategoriseringer af enten beskæftigelse, uddannelse eller indkomst. Der etableres en mere kontekstsensitiv klassifikation der kan honorere kravene til de flerdimensionale sociale differentieringer i det danske universitetsfelt.

I kapitel 5 præsenteres den makrosociologiske analyse af de danske universitetsuddannelser og universitetsfeltet på baggrund af registerdata fra Danmarks Statistik. En række sammenhænge undersøges og præsenteres på baggrund af beregninger af forskellige uddannelseschancer og gennem korrespondanceanalytiske metoder. Forskellige mønstre og strukturer fremtræder. De studerendes uddannelsesvalg er kønnede efter et genkendeligt mønster: de mest mandsdominerede fag er naturvidenskabelige, tekniske og økonomiske fag, mens de mest kvindedominerede er sundhedsvidenskab, erhvervssprog, æstetiske fag og bløde samfundsvidenskabelige fag. De etniske minoritetsstuderende vælger langt overvejende professionsorienterede, statusgivende uddannelser som ikke kræver de samme kulturelle forforståelser som andre uddannelser. Rekrutteringen til lange videregående uddannelser er stadig socialt selektiv: der er for eksempel syv gange så få ufaglærte forældre blandt de studerende, som der burde være, hvis forældreandelen af ufaglærte forældre skulle modsvare landsandelen af ufaglærte forældre. Analyserne viser at det er nødvendigt at differentiere de studerende på specifikke universitetsuddannelser, og at arbejde mere kontekstsensitivt og detaljeret med sociale klasser. Der er stor forskel på den generelle sammenhæng mellem social baggrund og det at læse på universitetet, og så på de specifikke sammenhænge mellem social baggrund og konkrete universitetsuddannelser. Den sociale differentiering er regionalt, institutionelt og uddannelsesmæssigt betinget - nogle uddannelser er socialt yderst selektive, mens andre rekrutterer meget bredt. Tabellerne over uddannelseschancerne viser også at de 'samme' uddannelser, som eksempelvis Sociologi på KU og Sociologi på AAU, rekrutterer meget forskelligt, ligesom institutioner med de 'samme' pædagogisk principper, som for eksempel RUC og AAU rekrutterer meget forskelligt.

Relationerne i denne regionalt, institutionelt og uddannelsesmæssigt betingede sociale differentiering vises gennem korrespondanceanalyserne. Her gives en grafisk præsentation af de strukturelle sammenhænge mellem forældrenes sociale positioner og de studerendes uddannelsesvalg. Analyserne afslører nogle markante sociale struktureringer indenfor danske universitetsuddannelser, og tilsvarende fremtræder for de studerendes forældre et såvel vertikalt som horisontalt klassehierarki, med ulige fordelinger af såvel økonomisk som kulturel kapital og med ulige fordelinger af kapitalmængder. Studerende fra den kulturelle overklasse vælger overvejende kunstneriske, humanistisk og

bløde samfundsfaglige uddannelser med høje adgangskrav. Studerende fra den økonomiske overklasse vælger overvejende natur-, lægevidenskabelige, og hårde samfundsvidenskabelige fag med høje adgangskrav. Studerende fra de lavere klasser vælger erhvervssproglige uddannelser og uddannelser på nyere universiteter, hvor der kræves et mindre eller intet bestemt karaktergennemsnit for at komme ind.

I kapitel 6 diskuteres de mikrosociologiske undersøgelsers forskningsdesign og metode. Baseret på analyserne i kapitel 5, udvælges tre uddannelse strategisk til nærmere mikrosociologiske studier: Litteraturvidenskab (KU), Statskundskab (KU) og Erhvervssprog (CBS). Analysen af uddannelserne skal forstås eksemplarisk, som eksempler på interaktionsprocesser hvis dynamikker gerne skulle have en mere almen samfunds- og uddannelsesmæssig relevans. En række metodiske overvejelser i forbindelse med de etnografisk baserede observationer og interviews diskuteres, herunder principper for deltagende observation, for de semi-strukturerede interview, kodning, forskerrolle, mv.

I kapitel 7 præsenteres analysen af de tre uddannelsers kulturelle praksis. Der fokuseres i de enkelte afsnit på forskellige aspekter af kulturel praksis. Kapitlet indledes i afsnit 7.1 med en mere faktapræget generel præsentation af uddannelserne og af de studerende. 7.2 fokuserer på familiens rolle i uddannelsesvalget, 7.3 omhandler de unges overvejelser omkring uddannelsesvalg, mens 7.4 koncentrerer sig om pædagogikken og interaktioner i 'klasserummet'. 7.5 omhandler fag og fagidentitet, mens 7.6 beskæftiger sig med de studerendes sociale liv i tilknytning til studiet. Slutteligt fokuserer 7.7 på betydningen af køn på uddannelserne, mens hele kapitlet opsummeres i 7.8.

Af de tre uddannelser, har de erhvervssprogsstuderende de kortest uddannede forældre beskæftiget indenfor kontor- og serviceorienterede jobs. De litteraturvidenskabsstuderende har højtuddannede forældre hvis beskæftigelsesprofil ligner de statskundskabsstuderendes forældre (det kulturelt/administrative område), men de litteraturvidenskabsstuderendes forældre er i lidt højere grad beskæftiget indenfor undervisningsområdet, og de statskundskabsstuderendes forældre indenfor ledelse og administration. Disse to uddannelser er meget selektive – der kræves et højt karaktergennemsnit for at komme ind på uddannelserne.

Igennem de studerendes fortællinger er det muligt at identificere forskellige uddannelsesstrategier i familierne. De litteraturvidenskabs- og statskundskabsstuderende kommer fra hjem med mange sociale og kulturelle ressourcer, hvor familien har været aktivt socialt involveret i det konkrete uddannelsesvalg, såvel gennem implicitte som mere eksplicitte strategier. For begge

uddannelser gælder det at de relativt klare uddannelsesstrategier kan ses som tegn på at forældrene er bevidste om uddannelsens betydning som formidler af positioner i samfundet. Omvendt er sådanne strategier tilsyneladende fraværende blandt de erhvervssprogsstuderendes forældre som er kortere uddannet, og dette kan ses som udtryk for at uddannelsesvalget ikke opfattes som værende af samme strategiske vigtighed - familiens kapital sættes her ikke i spil i forhold til selve uddannelsesvalget.

De erhvervssprogsstuderende begrunder deres valg af videregående uddannelse med at uddannelsen skal have et klart jobsigte. De litteraturvidenskabsstuderendes uddannelsesvalg er derimod præget af en ambivalens mellem det eksistentielt begrundede studievalg og det store engagement i litteraturen på den ene side, og på den anden side den usikre fremtid hvor overvejelser om det senere arbejdsliv er enten fraværende, eller hvor arbejdslivet fremstår diffust og uhåndgribeligt. I de statskundskabsstuderendes overvejelser om uddannelsesvalg vægtes såvel jobmuligheder som det stærke faglige engagement. De er forventningsfulde omkring deres karriere og jobfremtid, og i deres fortællinger ligger der en selvsikkerhed der kommer af at læse en velrenommeret, selektiv uddannelse der betragtes som alsidigt arbejdsmarkedsforberedende til relativt eksklusive positioner.

De studerende udtrykker alle at personlig interesse har været centralt for deres uddannelsesvalg, og jeg har søgt at argumentere for at dette på den ene side er en konsekvens af mere almene samfundsmæssige moderniseringsprocesser, men på den anden side også må forstås diskursivt, som en naturaliseret del af den normalfortælling om uddannelse og uddannelsesvalg som uddannelsessøgende i dag praktiserer. Det er vigtigt at understrege at de studerende her betydningslægger interessen forskelligt: i én kulturel praksis er det legitimt at have en nøgtern, instrumentel tilgang til uddannelsen (som middel til et fremtidigt job), mens en sådan tilgang vil blive ekskluderet de steder hvor den legitime praksis er at betragte uddannelsen som vigtig i sig selv, og hvor det valoriseres at gøre uddannelsen til sin egen ved at have en investeret, personlig og original til gang til studiet. Disse forskelle er i denne afhandling knyttet til uddannelserne og de studerendes oprindelsesklasse på den måde at det er de erhvervssprogsstuderende med de kortest uddannede forældre indenfor det økonomiske felt, der passer dårligst på de senmoderne karakteristika, og det er de litteraturvidenskabsstuderende med højtuddannede forældre indenfor det kulturelle felt, der passer bedst på denne karakteristik. Det at en afgrænset gruppe af de studerende her tilkendegiver et forhold til deres uddannelse som kan forstås senmodernitetsteoretisk, kan også ses som udtryk for bestemte sociale gruppers gensidigt anerkendende måde at tilskrive ud-

dannelsesvalget betydning på. Det kan således ses som en praksis hvor de studerende sprogligt-kulturelt gensidigt og rituelt bekræfter hinanden ved at ytre sig på en måde der udtrykker et socialt tilhørsforhold og tillægges betydning og anerkendelse i gruppen.

I de erhvervssprogsstuderendes kulturelle praksis optræder det erhvervsøkonomiske fakultet konsekvent som en praksiskonstituerende andethed, og fagidentiteten har her slet ikke samme fremtrædende rolle som på de to andre uddannelser. På Statskundskab er studiet en meget integreret del af den studerendes hverdagsliv, og billedet af den typiske statskundskabsstuderende er et af en ambitiøs studerende med mange talenter og interesser der går i mange retninger, hvilket ses i de studerendes intensive og varierede fritidsaktiviteter. Uddannelsen opfattes som prestigefyldt, og fra institutionens side mødes de studerende med forventninger om at de er eliten. Uddannelsen og fagidentiteten tillægges også stor betydning i de litteraturvidenskabsstuderendes kulturelle praksis hvor det personliggjorte engagement valoriseres. Fritidsaktiviteterne domineres massivt af forbrug og produktion af kunst og kultur, og såvel i forhold til pensum som i aktiviteter der knytter til faget i mere ekstracurriculær forstand, gælder det grundlæggende at det er svært at adskille studie og fritid.

De erhvervssprogsstuderendes sociale liv er relativt afkoblet uddannelse og faglighed, hvilket kan aflæses i det forhold at det studiesociale ikke er forbundet med nogen specielle forventninger. De har mere erhvervsarbejde end de studerende på de to andre uddannelser, og dette kan forstås på den måde at de studerende investerer tid i hvad der for dem er de facto studierelevante aktiviteter; i den økonomiske kapitals og det fremtidige arbejdslivs betydning. På Statskundskab er det studiesociale liv i sig selv en central del af den kulturelle praksis på uddannelsen, som de studerende forventes at tage aktiv del i – her valoriseres den socialt aktive, udadvendte og involverede studerende. Her genereres og kvalificeres sociale kompetencer, eller social kapital, som i denne sammenhæng kan ses som en væsentlig kvalifikation i forhold til opnåelsen af fremtidige sociale positioner. Det sociale liv på Litteraturvidenskab fremtræder relativt mere fragmenteret end på Statskundskab. Eftersom det er den personliggjorte og individuelle uddannelsestilegnelse der valoriseres i den kulturelle praksis, er oparbejdelsen af social kapital derfor ikke så fremtrædende som på Statskundskab – på Litteraturvidenskab her kan man sige at fremtidige positioner opnås gennem individuelle kvaliteter der i højere grad knytter til oparbejdelsen af forskellige former for kropsliggjort kulturel kapital. Strategisk forberedes de studerende her til de fremtidige positioner indenfor det litterært/kulturelle felt hvor det ikke er de formelle kvalifikationer de bliver

bedømt på (men som skal være til stede), men derimod talentet og det originale eller karismatiske. Samtidig kan man se at de studerende er delt mellem at læse "litteraturvidenskab" og "moderne kultur" på uddannelsens overbygning – på den måde kan uddannelsen populært sagt ses som værende delt mellem to strategier: mellem de studerende der har litterære ambitioner, og de studerende der vil være kulturarbejdere. Man kan for de tre uddannelser samlet sige at kapitalbegreberne bidrager til at forstå ikke bare det sociale livs betydning i studiefællesskabet, men hvilke faktorer der ligger til grund for at det sociale har *forskellige* betydninger på de tre uddannelser; hvorfor de studerende vælger at lægge arbejde og energi i forskellige ting, afhængig af om de kan bruges som ressourcer i kampen om sociale positioner.

Som en anden væsentlig del af den kulturelle praksis fungerer de forskellige æstetiske udtryk og mængden af arbejde der er lagt ned i dem distingverende – som samlende og afgrænsende i forhold til gruppemedlemskabet. De symbolske virkninger af det æstetiske udtryk anerkendes forskelligt: blandt de statskundskabsstuderende hvor det relativt varierede æstetiske udtryk er et aspekt af den flerhed af strategier i forhold til uddannelse og arbejde der findes her (hvor de studerende eksempelvis orienterer sig i forhold til ministerier, NGO'er, journalistisk eller politisk arbejde, mv.). Og blandt de litteraturvidenskabsstuderende hvor den individuelle stil signalerer personlighed og original bearbejdning af det æstetiske udtryk, og som sådan skal signalere de personligt kultiverede kvaliteter som er adgangstegn til fremtidige positioner.

Kønskategorien optræder socialt forskelsgørende i de studerendes kulturelle praksis: den kvindedominerede erhvervssproglige uddannelse der opleves som et "hyggeligt" sted med bløde feminine værdier, har relativt lavere status end den mandsdominerede, konkurrenceprægede og "maskuline" erhvervsøkonomiske uddannelse. På Statskundskab oplever nogle kvinder at man skal være en "hård pige" for at læse uddannelsen, og det er kvinderne der udtrykker stress-problemer. På Litteraturvidenskab ses den kønnede forskel i klasserummet mellem de "stille piger" og de ekspressive mænd der herigennem netop viser den originale tilegnelse af faget. Disse forskelle knytter til den pædagogiske relation som man på Litteraturvidenskab kan karakterisere som præget af en elaboreret sprogkode og en usynlig pædagogik, hvor det at være original og ekstra-curriculær opfattes som tegn på at have inderlig- og personliggjort uddannelsen. Erhvervssprog har derimod en relativ mere synlig pædagogik og en mindre elaboreret sprogkode. I den pædagogiske relation virker forskellige opfattelser af den implicitte studerende således forskelsgørende: det er bestemte måder at praktisere faget på som tilsvarende valoriseres forskelligt. Det er her i mere generel forstand muligt at forstå forskellene i

den sociolingvistiske struktur i den pædagogiske relation på de tre uddannelser i sammenhæng med de studerendes sociale baggrund, og i sammenhæng med de sociale positioner som uddannelserne forbereder til.

Kapitel 8 konkluder på afhandlingen. De studerendes kulturelle praksis sættes i forhold til deres oprindelsesklasse, og en række forhold vedrørende sammenhængen mellem studerendes valg af universitetsuddannelse, deres sociale oprindelse, og den kulturelle praksis diskuteres her afslutningsvis syntetiserende.

Det danske universitetsfelt er meget mere differentieret end tidligere antaget, og dette er en effekt af de sidste 40 års massificering af uddannelsessystemet. Der er distinkte sammenhænge mellem de studerendes uddannelsesmæssige positioneringer og deres sociale udgangspositioner, og dette viser sig i distinkte forskelle i kulturel praksis på de tre uddannelser, hvor uddannelsesspecifikke orienteringer og strategier valoriseres og betydningslægges på bestemte måder. De erhvervssprogsstuderende er i vid udstrækning førstegenerations-universitetsstuderende, og har typisk forældre som, i forhold til de øvrige studerendes forældre, er kortere uddannet og i langt højere grad beskæftiget indenfor kontor- og serviceorienterede jobs. Her har uddannelse ikke haft så strategisk fremtrædende en plads i familien. Af de tre uddannelser, finder vi her den kulturelle praksis der er relativt mest afkoblet uddannelsen. De studerende har et funktionelt forhold til uddannelsen der først og fremmest skal kvalificere til det arbejdsliv de orienterer sig i forhold til. Eftersom de har et relativt instrumentelt syn på uddannelsen, er den kulturelle praksis heller ikke præget af de samme investerede strategier som på de øvrige uddannelser, hvor der så at sige er mere 'på spil' for de studerende.

Sammenlignet med de erhvervssprogsstuderendes forældre har de litteraturvidenskabsstuderendes højtuddannede forældre en helt anden beskæftigelsesprofil. De er ligesom de statskundskabsstuderendes forældre beskæftiget indenfor det kulturelt/administrative område, omend i højere grad indenfor undervisningsområdet. Her tillægges uddannelse stor strategisk værdi i familien, som da også har spillet en stor rolle i de unges uddannelsesvalg her. I forhold til de studerendes sociale udgangsposition, udnytter de her deres kapital i en kulturel praksis hvor uddannelse og fag fylder meget, og som kendetegnes af personliggørelsen af faget, og af det originale og ekstra-curriculære, hvor de studerende strategisk orienterer sig mod beskæftigelse indenfor områder hvor talent og originalitet er væsentlige kvalifikationer.

De statskundskabsstuderende har som de litteraturvidenskabsstuderende højtuddannede forældre som i lidt højere grad end de litteraturvidenskabsstuderendes forældre er beskæftiget indenfor ledelse og administration. Uddan-

nelse tillægges også her stor strategisk værdi i familien der har en betydelig og ofte meget eksplicit rolle i de unges uddannelsesvalg. De studerende er en del af en kulturel praksis hvor studiet og det studiesociale liv udgør en betydelig og integreret del af den studerendes hverdagsliv som generelt præges af mangesidede interesser og aktiviteter. Billedet af den involverede og socialt ressourcefulde studerende knytter strategisk til fremtidige positioner hvor kommunikative kompetencer og etablering af sociale netværk er væsentlige, og de studerendes sociale kapital har her en vigtig funktion. De studerende har måske relativt forskellige arbejdslivsstrategier (om de for eksempel satser på arbejde i ministerier, NGO'er, med politik, mv.), men fælles for dem er de relativt elitære træk som kendetegner de statskundskabsstuderende generelt.

Uddannelserne er markante eksempler fra det bredere danske universitetsfelt som er distinkt internt differentieret og struktureret socialt, når man betragter forældrenes sociale positioner. Dette kan til dels også ses i de store forskelle i uddannelseschancer der blev præsenteret i kapitel 5. Danske universitetsuddannelser har således en markant intern differentiering, men der erindres om at rekrutteringen til universiteter generelt stadig er socialt skæv. Slutteligt i afhandlingen præsenteres nogle overvejelser over hvad der kan være af barrierer og muligheder i forhold til at styrke rekrutteringen til de videregående uddannelser. Det gælder om at adressere problemerne på alle niveauer, fra det overordnede strukturelle og ideologiske niveau, over det institutionelle niveau, til vejledningsniveauet og det specifikke uddannelsesniveau. Forskellige konkrete problemer og muligheder indenfor de enkelte niveauer diskuteres afslutningsvis.

De mikrosociale interaktioner er på en og samme tid fællesskabsformende og med til at producere de forskelle der stratificerer samfundet – som hos de studerendes forældrene når det at gøre det bedste for sit barn blive en klasseformativ handling, og som hos de studerende når deres praksis på en gang er 'livsverdensorienteret' og med til at forberede dem til kampen om fremtidige sociale positioner.

# Summary: Social differentiation and cultural practice in Danish higher education

This dissertation deals with the persistence of social class in higher education (HE), and focuses specifically on the relationship between educational choices, educational cultures and social origin among students in Danish higher education (i.e. university level) programs. Statistically and sociologically HE students are often treated as a homogenous group, but the ever increasing number of university students demands a closer examination of the sociocultural differences within HE - of the 'hidden' heterogeneity in social background as well as in cultural practices and educational strategies. The increasing percentage of a youth cohort attending university warrants the hypothesis that social struggle and differentiation moves upwards in the educational system, making the universities a new site of processes of social differentiation.

Using a mixed method approach (statistical methods, ethno-graphic observations and interviews) the dissertation focuses on the class origins and different cultural practices of students in three Danish HE Pro-grams. The statistical data serves as a large-scale investigation into the social structure of higher education out of which relationally interesting HE pro-grams are chosen for in-depth, qualitative, ethnographic studies. These qualitative investigations take an empathetic approach and seek to understand the strategies and everyday lives of students. Here, questions about the constitution of cultural practices and the degree to which they are 'classed' are ad-dressed.

The dissertation shows that HE students in the three pro-grams have different class origins, that the educational settings are characterized by distinctively different cultural practices and that the students (correspondingly) have distinctively different strategies towards education and future employment. The Danish university field is much more socially differentiated than previously assumed, and this is an effect of the last 40 years of educational massification.

Chapter 2 gives a brief historical outline of (the changing) educational policies seeking to foster equal opportunities in Denmark. Even though a

massive political consensus has existed around the issue of equality of access to education, some policy shifts have occurred the last 30 years. The 1960's were the heydays of equal opportunity policies, and economic growth and the need for a highly educated work force went hand in hand with social democratic ideas about the democratization of education. Two major challenges to equal opportunity policies can be identified, one originating in economy, in the beginning the 1970's with the economic recession, and the other one caused by policy changes associated with new public management – clearly visible in the beginning of the 2000s when a right wing government took office in Denmark. However, during the last couple of years the labour shortage has led the same right wing government to take up the issue of equal opportunities again. The need for a widening participation in HE has once again been put on the agenda, now referring exclusively to the concern for the competitiveness of the Danish economy in a globalized world.

Chapter 3 establishes class and cultural practice as the theoretical foundations of the dissertation. The class approach adopted here understands class formation as a dynamic process arising out of historical struggles between groups in society. This class perspective mainly follows Weber and Bourdieu and considers class positions to be the results of a market struggle - constituted historically by their relation to each other in social space. From this follows that classes can not be theoretically deduced a priori, but must be constructed out of the empirical investigation of a given social space.

The concept of cultural practice represents an attempt to combine two perspectives: the sociology of Bourdieu and inspirations from the British Cultural Studies tradition. The combination of these perspectives provides the analytical tools used to investigate the symbolic exchanges in peer groups - founded on mechanisms of recognition and meaning making, as well as being sites of social struggles (Skeggs). By the analytical construct 'cultural practice' I am referring to the social interaction the students are 'stakeholders' in and to the specific 'logic' of that practice: what is mutually considered and recognized as meaningful, that is, what is given meaning and recognition among the peers. Thus, the boundaries of a cultural practice can be defined as being where the 'members' of that practice no longer has a common interest in the creation and recreation of it. It is stressed that the concept of cultural practice always must be understood in relation to its socio-structural foundations – to social class.

Chapter 4 outlines the social classification used in the quantitative analysis in chapter 5. The chapter discusses critically the most commonly used so-

cial classification schemes in Denmark. Most of the classification schemes lack a theoretical foundation and they represent a one-dimensional hierarchical categorization of occupations, educational level or income. These classifications are insufficient tools if one wants to examine social differentiations within the Danish university field. In contrast this dissertation presents an alternative 33-group classification scheme, which caters to the demand for a more context-sensitive and fine-meshed classification scheme when working with a multidimensional – vertically as well as horizon-tally – understanding of social space.

Chapter 5 examines the social space of the Danish university programs - the Danish university field - using correspondence analysis. This is the quantitative part of the thesis, consisting of data from Statistics Den-mark on students enrolled in university programs in 2002, their ethnic origin, sex, parents' education and occupation, income, etc.

Some general figures on the social profile of Danish university students are presented, along with more detailed calculations of educational chances. These reveal that only one out of twenty university students has un-skilled parents (only primary school), while every third student has parents with a university degree. When comparing the different programs, the differences in educational chances (by disparity ratios) are surprisingly large. Social differentiation is widespread within programs as well as within institutions – 'old' traditional institutions in Copenhagen have the largest inequality in educational chances, while new institutions far from Copenhagen provide more equal opportunities. These social differences point to the need to differentiate between specific programs when addressing the problems of in- and exclusion in HE. As mentioned earlier, these differences mark the historic move from small and few elite institutions to mass institutions with new elites and internal differentiations.

Using simple correspondence analysis, the dissertation maps the field of higher education with respect to the students' choice of subjects and programs, seen in relation to their social background (represented by their parents' occupation). The correspondence analysis reveals highly structured social differences within Danish university programs. A vertical and horizontal class hierarchy emerges. One dimension clearly differentiates between parents with manually unskilled or semi-skilled jobs to the left and parents in highly skilled jobs to the right. When looking at the students' choice of university programs, we find programs in provincial and new university institutions to the left, and programs in old institutions (plus the newer Roskilde University) in Copenhagen and Aarhus to the right. In short, this dimension can be in-

terpreted as amounts of capital. A second dimension differentiates predominantly between economic and 'hard'-social science pro-grams at the top and humanistic, aesthetic and soft social science at the bottom. As to the parent's occupations, parents with jobs in the economic and managerial sphere is at the top, and parents with jobs in the cultural and social sphere at the bottom. This dimension can be interpreted as a differentiation between economic capital at the top and cultural capital at the bottom.

Chapter 6 outlines the ethnographic methodology of the qualitative analysis of cultural practice in three different university programs, based on the findings in chapter 5: the Literature Studies Program (LS) and the Political Science Program (PS), both at University of Copenhagen (KU), and the International Business Communications Program (IBC) at Copenhagen Business School (CBS). Principles of participant observation and semi-structured interviews are discussed, and technical details of the fieldwork are described. The programs have been strategically selected after a principle of exemplarity; as examples of sites of processes of interaction whose dynamics have a more general relevance for HE studies. Hence, it is not a 'representative' study in (any common sense of the word) – we can not generalize from the students and programs studied here to all HE students and programs in Denmark. Rather, the programs are of comparative interest; in relation to each other, as examples of more universal social dynamics and cultural practices within university programs generally.

Chapter 7 explores the cultural practices at play in the three programs, focusing on different aspects of student life, such as the student's accounts of parental influence in choice of HE, reflections on HE choice, the role of the field of study and curriculum, student social life, gender, and class-room interactions. Out of the three programs, IBC students have the least educated parents, predominantly working as office clerks, in the service sec-tor, or doing manual labour. PS students have highly educated parents with an occupational profile similar to the parents of the LS students, but with a slightly higher proportion of parents having managerial jobs and a smaller proportion having teaching positions. Like PS, LS is highly selective (a high grade point average is needed).

Comparing the students at the three programs, some differences appear: the families of the IBC students have not played a prominent part in the choice of HE, whereas the LS and PS students see their parents as highly influential in relation to their educational pathway, both in terms of educational interest and choice of education. The PS and LS students' highly educated parents are familiar with the educational system and its possibilities, they have

a wide social network, and they provide a cultural milieu which supports and encourages their children in their choice of university education, thus preparing them for the practical mastery of the culture there. For the IBC students, education is seen as a means to an end - their choice of a particular program is not seen as important in itself; several students describe it more as a process of eliminating programs where future job opportunities are uncertain. The PS students describe their choice of education as a mixture of interest and career considerations. Most LS students see their choice of education as a necessity, springing from an existential interest in literature, and future work life considerations play a minuscule role. For the PS and LS students, leisure activities are often linked to academic life and to the subject matter they study – being a LS student is described as a lifestyle, as an integral part of the students' personality. Most of the PS students take an active part in student life at university and several are politically active. The PS students are involved in many diverse activities – they have a lot of social activities, and they describe themselves as 'entrepreneurial'. For the IBC students, their social life is not in any way linked to their field of study.

To sum up, we might talk of different educational strategies linked to different cultural practices among the students at the three pro-grams. PS contains a hybrid of strategies (from the more goal-oriented public management career, to the political, working with communication, in NGO's, etc.) but the common denominator is an elite attitude preparing for elite jobs. In lack of a better word, we might talk about 'invested' strategies, where the cultural practice is an integral part of everyday life. The boundaries between study and leisure time are blurred, and the build-up of social capital and net-works constitutes a much larger part of the PS student life than it does for the IBC students. At IBC we might talk of a more instrumental approach to education - a more 'detached' strategy, where the student culture does not play as important a part in student life as for the PS students. Education is first and foremost a formal qualification and a prerequisite for the work life that lies ahead. The LS students seem to have educational strategies where 'the love of literature' is the key dynamic. The cultural practice at the LS program can be characterized as evolving around a personalized or existential attitude towards the subject - a 'charismatic' attitude, which also constitutes a pedagogical code valued in the classroom by teachers and students.

Chapter 8 concludes on the previous chapters. First, that university access in Denmark remains highly socially selective. Second, that educational chance varies greatly: there are very large differences in the specific programs' degree of selectiveness. The social differentiation is regional, institutional and

program-based. Third, that the correspondence analysis shows that relations in the Danish university field consist mainly of groups of social positions structured according to their composition and amounts of capital. Fourth, that the programs revolve around markedly different cultural practices and the students employ different strategies vis-a-vis education and future work life. Fifth, it might further be possible to talk of the different cultural practices as different cultural logics, inasmuch as the different practices constitute specific coherent and, to a certain degree, ritualized 'logical' ways of interacting. One logic might see education as the means to an end (a job), while another logic might only accept a personalized, interest-driven attitude towards education as legitimate. In a cultural theoretical perspective, the expression of such sociocultural affiliations is part of the peer socialization, where the specific cultural practice supplies intersubjective meaning as well as social recognition. This also implies that when young students, such as the LS students, emphasize their education as part of ongoing identity work, this is to be understood as a ritualized cultural interaction, expressing affiliation to certain social groups (peers) in everyday life situations. In this way the practice of the LS students, and their emphasis on the personal, identity-constituting, and lifestyle aspects of their education can be seen as an example of the cultural logic of a certain social class – thus providing a corrective to the work of Ziehe and other theorists of reflexive modernity used widely in Danish educational research.

I have tried to show that what is normally considered a typical 'middle class' scene (Danish university students) is in fact made up of a range of distinctively different family backgrounds, with students with correspondingly distinctively different cultural practices. The three programs are examples from the larger field of different classes and educational cultural practices, each with their own specific logic - and each with their own specific social battles over that very logic. Applying a methodologically empathic attitude towards student cultures and everyday life, it is possible to see how the students engage in meaningful and recognition-driven relations - eventually preparing them for the competition of future positions in a stratified society. These micro social interactions among peers simultaneously constitute ways of forming communities and produce the differences which stratify society.

# Referencer


Andersen, D. (1997). *Uddannelsesvalg efter 9. klasse* (Vol. 3). København: Socialforskningsinstituttet.

Andersen, D. (2005). Klassedeling og hierarki i uddannelserne. *Samfundsøkonomen, 5*.

Andersen, H. (1997). *Forskerrekruttering og social baggrund* (No. 2). København: Københavns Universitet.

Andres, L. (1998). Rational choice or cultural reproduction? Tracing transitions of Canadians to higher education. *Nordisk Pedagogik, 18* (4).

Andres, L., Adamuti-Trache, M., Yoon, E., Pidgeon, M., & Thomsen, J. P. (2007). Educational expectations, parental social class, gender, and postsecondary attainment: A 10-year perspective. *Youth & Society, 39*(2).

Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education 162* (1).

Archer, L., Ross, A., & Hutchings, M. (2003). *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion*. London: RoutledgeFalmer.

Astin, A. W. & Oseguera, L. (2004). The declining "equity" of american higher education. *The Review of Higher Education, 27* (3).

Atkinson, P. & Coffey, A. (2002). Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research*. London: Sage.

Atkinson, P. & Delamont, S. (1985). Socialization into teaching: The research which lost its way. *British Journal of Sociology of Education, 6* (3).

Atkinson, P. (2001). *Handbook of ethnography*. London: Sage.

Atkinson, W. (2007). Beck, individualization and the death of class: A critique. *British Journal of Sociology, 58*(3).

Ball, S. J. (1998). Big policies/small world. *Comparative Education, 34* (2).

Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.

Ball, S. J., Davies, J., David, M. & Reay, D. (2002). Classification' and 'Judgement': Social class and the 'cognitive structures' of choice of higher education. *British Journal of Sociology of Education, 23* (1).

Ball, S. J., Macrae, S. & Maguire, M. (2000). *Choice, pathways, and transitions post-16: New youth, new economies in the global city*. London: RoutledgeFalmer.

Barfels, S. E. & Delucchi, M. (2003). History Reproduces Itself: The transmission of symbolic capital at a private liberal arts college in the USA. *Teaching in Higher Education, 8* (2).

Barker, C. (2003). *Cultural studies: Theory and practice*. London: Sage.

Bauer, M., Borg, K., & Broady, D. (1993). *Den skjulte læreplan: Skolen socialiserer,*

*men hvordan?* København: Unge Pædagoger.
Becher, T. & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories*. Buckingham: Open University Press.
Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2006). Beyond status and class? In H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough & A. H. Halsey (Eds.), *Education, globalization and social change*. Oxford: Oxford University Press.
Beck, U. (1992a). From industrial society to the risk society. *Theory, Culture & Society, 9*.
Beck, U. (1992b). *Risk society*. London: Sage.
Beck, U. (1994). The reinvention of politics: Towards a theory of reflexive modernisation. In U. Beck, S. Lash & A. Giddens (Eds.), *Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Oxford: Polity.
Beck, U., Bonss, W. & Lau, C. (2003). The theory of reflexive modernization. *Theory, Culture & Society, 20* (2).
Benjaminsen, L. (2006). *Chanceulighed i Danmark i det 20. århundrede. Udviklingen i intergenerationelle uddannelses- og erhvervschancer*. København: Sociologisk Institut.
Benzecri, J.-P. (1992). *Correspondence analysis handbook*. New York: Marcel Dekker.
Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control: Vol. 3. Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse. Volume IV: Class, codes and control*. London: Routledge.
Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity - theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
Bernstein, B. (2001). Klasseforskelle og pædagogisk praksis. In L. Chouliaraki & M. Bayer (Eds.), *Basil Bernstein: Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.
Bleiklie, I. (2001). Towards european convergence of higher education policy? *Higher Education Management, 13* (3).
Bottero, W. (2004). Class identities and the identity of class. *Sociology, 38* (5).
Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York: John Wiley & Sons.
Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1979). *The Inheritors. French students and their relation to culture*. Chicago: University of Chicago Press.
Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). *Refleksiv sociologi - mål og midler*. København: Hans Reitzel.
Bourdieu, P. (1968). Structuralism and theory of sociological knowledge. *Social Research, 35* (4).
Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Social Science Information, 24*(2), 195-220.

Bourdieu, P. (1986). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. New York: Routledge.
Bourdieu, P. (1987). What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology, 32*.
Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory, 7* (1).
Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Polity.
Bourdieu, P. (1996). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Cambridge: Polity Press.
Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels Forlag.
Bourdieu, P. (1999a). *Meditasjoner*. Valdres: Pax forlag.
Bourdieu, P. (1999b). *The weight of the world: Social suffering in contemporary society*. Oxford: Polity.
Bourdieu, P. (2001). The forms of capital. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells (Eds.), *Education: Culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press.
Bourdieu, P. (2003). Partipicant objectivation. *Journal of the Royal Anthropological Institute, 9* (2).
Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., Krais, B. & Passeron, J. C. (1991). *The craft of sociology: epistemological preliminaries*. Berlin: Walter de Gruyter.
Bourdieu, P., Saint Martin, M. d., Passeron, J.-C., Baudelot, C. & Vincent, G. (1994). *Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power*. Cambridge: Polity.
Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
Bredsdorff, N. (1992). Modernisering af den offentlige mening. *Social Kritik, 18*.
Brint, S. & Karabel, J. (1989). *The diverted dream: Community colleges and the promise of educational opportunity in America, 1900-1985*. Oxford: Oxford University Press.
Broady, D. & Palme, M. (1992). *Högskolan som fält och studenternas livsbanor*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.
Broady, D. (1990). *Sociologi och epistemologi: Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS.
Broady, D. (1998). Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj. In J. Bjerg (Ed.), *Pædagogik - en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
Broady, D., Börjesson, M. & Palme, M. (2002). Det svenska högskolefältet under 1990-talet. Den sociala rekryteringen och konkurrensen mellan lärosätena. In T. Furusten (Ed.), *Perspektiv på högskolan i ett förändrat Sverige*. Stockholm: Högskoleverket.
Brooks, R. (2003). Young people's higher education choices: The role of family and friends. *British Journal of Sociology of Education, 24* (3).
Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

Börjesson, M. & Palme, M. (2001, 12-14/10). *Social klassificering - analyser av olika nomenklaturer för social klassificering och sociala gruppers karakteristika.* Paper presented at the ”Kulturellt kapital och sociala klasser", Uppsala universitet.

Börjesson, M. (1996). *Det naturliga valet - en studie i studenternes utbildningsval och livsstilar.* Stockholm: HLS Förlag.

Börjesson, M. (2005). *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York.* Uppsala: Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi.

Börjesson, M. (2006). Om att klassificera sociala grupper. In M. Börjesson, I. Heyman, M. L. Zetterman, I. L. Esbjörn Larsson & M. Palme (Eds.), *Fältanteckningar. Utbildnings- och kultursociologiska texter tillägnade Donald Broady.* Uppsala: Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi.

Börjesson, M., Palme, M. & Broady, D. (2003, 29/6-2/7 ). *The implications of social classification for analyses of the field of higher education - The case of Sweden.* Paper presented at the CARME, Barcelona.

Calhoun, C. (1993). Habitus, field, and capital: The question of historical specificity. In C. Calhoun, E. LiPuma & M. Postone (Eds.), *Bourdieu: Critical perspectives.* Cambridge: Polity Press.

Chan, T. W., & Goldthorpe, J. H. (2007). Class and status: The conceptual distinction and its empirical relevance. *American Sociological Review, 72*(4), 512-532.

Chan, T. W., & Goldthorpe, J. H. (2007). Social stratification and cultural consumption: Music in England. *European Sociological Review, 23*(1), 1-19.

Cheng, Y., & Heath, A. (1993). Ethnic origins and class destinations. *Oxford Review of Education, 19*(2).

Christensen, J. P. (1979). En klar og illusionsløs erkendelse. *Ny Politik* (12).

Christensen, J. P. (1982). *Den højere uddannelse som politisk problem: Den statslige planlægning af de højere uddannelser i 1970'erne.* København: Samfundsvidenskabeligt forlag.

Coelli, M. (2005). *Tuition, rationing and equality of access to post-secondary education.* Melbourne: Department of Economics, University of Melbourne working paper.

Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies.* Thousand Oaks: Sage.

Coffey, A. (1999). *The ethnographic self. Fieldwork and the representation of identity.* London: Sage.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94.*

Collins, R. (1979). *The credential society.* New York: Academic Press.

Crompton, R., Devine, F., Savage, M. & Scott, J. (Eds.). (2000). *Renewing class analysis.* Oxford: Blackwell.

Danmarks Statistik. (1951). *Studenterundersøgelsen 1947.* København: Danmarks Statistik.

Danmarks Statistik. (1997). *SOCIO - Danmarks statistiks socioøkonomiske klassifikation*. København: Danmarks Statistik.

Danmarks Statistik. (2006). *Statistisk tiårsoversigt 2006 - Tema om de videregående uddannelser*. København: Danmarks Statistik.

David, M. (2007). Equity and diversity: Towards a sociology of higher education for the twenty-first century? *British Journal of Sociology of Education, 28*(5).

Delamont, S. (2002). *Fieldwork in educational settings. Methods, pitfalls and perspectives*. London: Routledge.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

Det Økonomiske Råd. (2001). *Dansk Økonomi, efterår 2001*. København: Det Økonomiske Råds formandskab.

Devine, F., Savage, M., Scott, J. & Crompton, R. (Eds.). (2005). *Rethinking class: Cultures, identities and lifestyles*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Drotner, K. (1991). *At skabe sig - selv. Ungdom, æstetik, pædagogik*. København: Gyldendal.

Durkheim, É. (2000). *Om den sociale arbejdsdeling*. København: Hans Reitzel.

Egerton, M. & Halsey, A. H. (1993). Trends by social class and gender in access to higher education in Britain. *Oxford Review of Education, 19* (2).

Eisenreich, B. (2005). *Adgangsbegrænsning og regulering til de videregående uddannelser*. Roskilde Universitetscenter.

Ejersbo, N. & Greve, C. (2005). *Moderniseringen af den offentlige sektor*. København: Børsens Forlag.

Englund, T. (2005). The discourse on equivalence in Swedish educational policy. *Journal of Education Policy, 20* (1).

Erikson, R. & Goldthorpe, J. H. (1992). *The constant flux: a study of class mobility in industrial societies*. Oxford: Clarendon.

Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview Press.

Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1993). *Social snedrekrutering til högra studier* (No. 85). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1982). Social fluidity in industrial nations: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology, 33* (1).

Eurydice. (2007). *Key data on higher education in Europe - 2007 Edition*. Brussels: Eurydice.

Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities. *Discourse & Society, 4* (2).

Fairclough, N. (2000, 2002). Representations of change in neo-liberal discourse. Retrieved 1/10, 2004, from http://www.cddc.vt.edu/host/lnc/Lncarchive.html

Finansministeriet. (1998). *Kvalitet i uddannelsessystemet*: Finansministeriet.

Fjord Jensen, J. (1998). *Frirum: Voksenpædagogiske problemer og analyser*. Århus: Klim.

Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London: Verso.

Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? *New Left Review, 212*.

Fraser, N. (1996). *Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation*. Paper presented at the The Tanner Lectures on Human Values, Stanford University.

Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New Left Review, 3*.

Fraser, N. (2003). *Den radikala fantasin: Mellan omfördelning och erkännande*. Göteborg: Daidalos.

Frykman, J. (1998). *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska media.

Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). *Young people and social change. Individualization and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.

Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity/Blackwell.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press.

Gillborn, D. & Mirza, H. S. (2000). *Educational inequality - mapping race, class and gender*. London: Office for Standards in Education.

Givord, P. & Goux, D. (2007). France: Mass and class - Persisting inequalities in postsecondary education in France. In Y. Shavit, R. Arum & A. Gamoran (Eds.), *Stratification in higher education. A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City: Doubleday.

Goldthorpe, J. H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: The case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology, 47* (3).

Goldthorpe, J. H. (2000). *On sociology*. Oxford: Oxford University Press.

Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2001). Ethnographic research in educational settings. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, L. Lofland & J. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography*. London: Sage.

Gorman, T. J. (1998). Social class and parental attitudes towards education. *Journal of Contemporary Ethnography*.

Greenacre, M. J. (1993). *Correspondence analysis in practice*. London: Academic Press.

Griffin, C. (1993). *Representations of youth: The study of youth and adolescence in Britain and America*. Cambridge: Polity.

Habermas, J. (1983). Det moderne - et ufuldendt projekt. In J. Erslev Andersen, H.-J. Schanz & P. Stounbjerg (Eds.), *Det moderne - en bog om Jürgen Habermas*. Århus: Modtryk.

Hall, S. & Jefferson, T. (1976). *Resistance through rituals: Youth subcultures in post-war Britain*. London: Hutchinson.

Hall, S. (1996). Cultural studies: Two paradigms. In J. Storey (Ed.), *What is cultural studies?* London: Arnold.

Hall, S. (2003). *Representation - cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
Hansen, E. J. (1984). *Socialgrupper i Danmark*. København: Socialforskningsinstituttet.
Hansen, E. J. (1995). *En generation blev voksen: Den første velfærdsgeneration*. København: Socialforskningsinstituttet.
Hansen, E. J. (1997). *Perspektiver og begrænsninger i studiet af den sociale rekruttering til uddannelserne*. København: Socialforskningsinstituttet.
Hansen, E. J. (2002). Hvem har gavn af al den uddannelse? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (4).
Hansen, E. J. (2003). *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzel.
Hansen, M. N. (1997). Social and economic inequality in the educational career: Do the effects of social background characteristics decline? *European Sociological Review, 13* (3).
Hansen, M. N. (1999). Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekruttering til høyere utdanning 1985-1996. *Tidsskrift for Samfunnsforskning, 40* (2).
Hansen, M. N. (2000). Social bakgrunn og karakterer blandt juridiske kandidater. *Tidsskrift for Samfunnsforskning, 2*.
Harrison, P. R. (1993). Bourdieu and the possibility of a postmodern sociology. *Thesis Eleven, 35* (1).
Harrits, G. S. (2005). *Hvad betyder klasse?* Århus: Politica.
Hasse, C. (2002). *Kultur i bevægelse: fra deltagerobservation til kulturanalyse - I det fysiske rum*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
Hasse, C., Henningsen, I. & Søndergaard, D. M. (2002). Køn og magt i akademia. In A. Borchorst (Ed.), *Kønsmagt under forandring*. København: Hans Reitzels Forlag.
Helland, H. (2006). Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for valg av utdanningsretning? *Sosiologisk Tidsskrift, 1*.
Helland, H. (2007). How does social background affect the grades and grade careers of norwegian economics students? *British Journal of Sociology of Education, 28* (4).
Hellevik, O. (2000). A less biased allocation mechanism. *Acta Sociologica, 43* (1).
Hellevik, O. (2002). Inequality versus association in educational attainment research: Comment on Kivinen, Ahola and Hedman. *Acta Sociologica, 45* (2).
Henningsen, I. & Højgaard, L. (2002). The Leaking Pipeline. Øjebliksbilleder af kønnede in- og eksklusionsprocesser i Akademia. *Dansk Sociologi, 2*.
Henningsen, I. & Søndergaard, D. M. (2000). Forskningstraditioner krydser deres spor - kvalitative og kvantitative socio-kulturelle empiriske forskningsmetoder. *Kvinder, Køn & Forskning, 4*.
Hernes, G. (1975). *Om ulikhetens reproduksjon*. København: Christian Ejlers' Forlag.

Heyl, B. S. (2001). Ethnographic interviewing. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, L. Lofland & J. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography*. London: Sage.

Hjellbrekke, J. (1999). *Innføring i korrespondanseanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hjort, K. (2002). *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Roskilde: Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen.

Honneth, A. (2005). De symbolske formers sønderrevne verden. Om Pierre Bourdieus kultursociologiske værk. *Dansk Sociologi, 16* (4).

Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hutters, C. (2004). *Mellem lyst og nødvendighed. En analyse af unges valg af videregående uddannelse*. Roskilde: Forskerskolen i livslang læring.

Hutters, C. (2004). *Mellem lyst og nødvendighed. En analyse af unges valg af videregående uddannelse*. Roskilde: Forskerskolen i livslang læring.

Højrup, T. (1989). *Det glemte folk - livsformer og centraldirigering*. Hørsholm: Institut for Europæisk Folkelivsforskning.

Hørder, M. & Wallstedt, B. (2006). Hvem skal optages på lægestudiet - har en kvote 2-model udspillet sin rolle? *Ugeskrift for Læger, 1. maj*.

Haarder, B. (1988). Perestrojka i uddannelsessystemet. *Uddannelse* (8).

Illeris, K., Katznelson, N., Simonsen, B. & Ulriksen, L. (2002). *Ungdom, identitet og uddannelse*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Jambu, M. (1991). *Exploratory and mulitvariate data analysis*. Boston: Academic Press.

Johnson, R. (1986). What is cultural studies anyway? *Social Text* (16).

Jonsson, J. O., Mills, C. & Müller, W. (1996). A half century of increasing educational openness? Social class, gender and educational attainment in Sweden, Germany and Britain. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Boulder: Westview Press.

Jönsson, I., Trondman, M., Arnman, G. & Palme, M. (1993). *Skola - fritid - framtid: En studie av ungdomars kulturmönster och livschanser*. Lund: Studentlitteratur.

Karabel, J. & Halsey, A. H. (1977). Educational research: A review and an interpretation. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.

Kehily, M. J., & Pattman, R. (2006). Middle-class struggle? Identity-work and leisure among sixth formers in the United Kingdom. *British Journal of Sociology of Education, 27*(1), 37-52.

Kivinen, O., Ahola, S. & Hedman, J. (2001). Expanding education and improving odds? Participation in higher education in Finland in the 1980s and 1990s. *Acta Sociologica, 44* (2).

Kivinen, O., Hedman, J. & Ahola, S. (2002). Changes in differences in participation in expanding higher education: Reply to Hellevik. *Acta Sociologica, 45* (2).

Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. (2007). From elite university to mass higher education: Educational expansion, equality of opportunity and returns to university education *Acta Sociologica, 50*.

Knudsen, S. V., Reisby, K. & Sørensen, H. (2001). *Kønsblik - på bacheloruddannelser*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*. London: Verso.

Larsen, J., Ploug, L. & Koudahl, P. (2003). Ungdannelse til uddommen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 2*.

Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.-A., & Halsey, A. H. (2006). *Education, globalization and social change*. Oxford: Oxford University Press.

Le Roux, B. & Rouanet, H. (2004). *Geometric data analysis. From correspondence analysis to structured data analysis*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Lebart, L., Morineau, A. & Warwick, K. M. (1984). *Multivariate descriptive statistical analysis. Correspondence analysis and related techniques for large matrices*. New York: Wiley.

Lenski, G. E. (1954). Status crystallization: A non-vertical dimension of social status. *American Sociological Review, 19* (4).

Lyotard, J.-F. (1982). *Viden og det postmoderne samfund*. Århus: Sjakalen.

Machin, S. (2003). Unto them that hath... . *CentrePiece, 8* (1).

Marx, K. (1972). *Kapitalen*. København: Rhodos.

Marx, K. (1974-77). *Grundrids til kritikken af den politiske økonomi*. Århus: Modtryk.

Marx, K. (1976). Louis Bonapartes attende brumaire. In *Marx/Engels: Udvalgte skrifter*. København Tiden.

Mastekaasa, A. (2005). Gender differences in educational attainment: The case of doctoral degrees in Norway. *British Journal of Sociology of Education, 26* (3).

Mastekaasa, A. (2006). Educational transitions at the graduate level: Social origins and recruitment to doctoral programmes in Norway *Acta Sociologica, 49* (4).

Mathiesen, A. (1974). *Noget om de statslige uddannelsesundersøgelsers historie i Danmark siden 1945*. København: Munksgaard.

Mathiesen, A. (1979). *Uddannelsespolitikken, uddannelsesfordelingen og arbejdsmarkedet. Arbejdsnotat 4*. København: Lavindkomstkommissionen.

Mayer, K. U., Müller, W. & Pollak, R. (2007). Germany: Institutional change and inequalities of access in higher education. In Y. Shavit, R. Arum & A. Gamoran (Eds.), *Stratification in higher education. A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.

McIntosh, J. & Munk, M. D. (2007). Social class, family background, and intergenerational mobility [Electronic Version]. *European Economic Review*, In Press, Corrected Proof from http://www.sciencedirect.com/science/article/B6V64-4R5F06R-1/1/7f6cc1be18f58403fbdd1fb7fc5e98ae

Mills, C. W. (1972). *The power elite* (Reprint ed.). London: Oxford University Press.

Morley, L. (1997). Change and equity in higher education. *British Journal of Sociology of Education, 18*(2), 231-242.

Mortensen, M. (1998). *Kvinder der ville det hele og valgte*. København: Fremad.
Munk Christiansen, P., Togeby, L. & Møller, B. (2001). *Den danske elite*. København: Hans Reitzel.
Munk, M. D. (1999a). *Livsbaner gennem et felt. En analyse af eliteidrætsudøveres sociale mobilitet og rekonversioner af kapital i det sociale rum*. Lund: Sociologiska Institutionen.
Munk, M. D. (1999b). *Studier af social mobilitet, klasser og ulighed*.Unpublished manuscript.
Munk, M. D. (2003). Livschancer og social mobilitet. *Dansk Sociologi, 4*.
Munk, M. D. (2008). Køn, social mobilitet og social reproduktion - maskulin dominans og kvindernes indtog i uddannelsessystemet. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 2*.
Negt, O. (1977). *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
Nicaise, I., Esping-Andersen, G., Pont, B. & Tunstall, P. (2005). *Equity in education - thematic review. Sweden*: OECD.
Nielsen, B. S. (1997). Det eksemplariske princip. In K. Weber, B. S. Nielsen & H. S. Olesen (Eds.), *Modet til fremtiden: Inspirationen fra Oskar Negt*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
Olssen, M. & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy, 20* (3).
Olwig, K. F. (2002). Det etnografiske feltarbejde: Antropologers arbejdsmark eller faglig slagmark? *Norsk Antropologisk Tidsskrift, 13* (3).
Palme, M. (1990). Personlighetsutveckling som social strategi - den kulturella medelklassens reproduktionsstrategier. In P. Dahlén & M. Rönnberg (Eds.), *Spelrum: Om lek, stil och flyt i ungdomskulturen*. Uppsala: Filmförlaget.
Parsons, T. (1991). *The social system*. New York: Free Press.
Planlægningsrådet. (1974). *Helhedsplanlægning af de videregående uddannelser 1974-1987*. København.
Planlægningsudvalget. (1971). *Perspektivplanlægning 1970-1985*. København: Schultz.
Power, S. & Whitty, G. (2002). Bernstein and the middle class. *British Journal of Sociology of Education, 23* (4).
Power, S., Edwards, T., Whitty, G. & Wigfall, V. (2003). *Education and the middle class*. Buckingham: Open University Press.
Prieur, A. (2002a). At sætte sig i en andens sted: En diskussion af nærhed, afstand og feltarbejde. In M. H. Jacobsen, S. Kristiansen & A. Prieur (Eds.), *Liv, fortælling, tekst. Strejftog i kvalitativ sociologi*. Aalborg.
Prieur, A. (2002b). Objektivering og refleksivitet - om Pierre Bourdieus perspektiv på design og interview. In M. H. Jacobsen, S. Kristiansen & A. Prieur (Eds.), *Liv, fortælling, tekst. Strejftog i kvalitativ sociologi*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
Putnam, R. D. (2001). *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.

Reay, D. & Ball, S. J. (1998). Family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal, 24* (4).
Reay, D. (1998). Rethinking social class: Qualitative perspectives on class and gender. *Sociology, 32* (2).
Reay, D., David, M. E. & Ball, S. J. (2005). *Degrees of choice: Social class, race and gender in higher education*. Stoke-on-Trent: Trentham.
Regeringen. (1997). *Danmark som foregangsland: Uddannelse - omkostninger og resultater*: Regeringen.
Regeringen. (2001). *Regeringsgrundlaget 2001. Vækst, velfærd - fornyelse*: Regeringen.
Regeringen. (2002). *Bedre uddannelser*: Undervisningsministeriet.
Regeringen. (2005a). *Uddannelser i verdensklasse*: Regeringen.
Regeringen. (2005b). *Videregående uddannelser i verdensklasse*: Regeringen.
Reisby, K. (2001). *Kønsblik - resumé*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
Reisby, K., Knudsen, S. V. & Sørensen, H. (1999). *Kønsblik - på forskerrekruttering i universitetsuddannelser*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
Sadovnik, A. R. (2001). Basil Bernstein (1924-2000). *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education, 31* (4).
Savage, M. (2000). *Class analysis and social transformation*. Buckingham: Open University.
Schanz, H.-J. (1973). *Til rekonstruktionen af kritikken af den politiske økonomis omfangslogiske status*. Århus: Forlaget Modtryk.
Scott, J. (1996). *Stratification and Power. Structures of class, status and command*. Cambridge: Polity Press.
Shavit, Y. & Blossfeld, H.-P. (1993). *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder, Colo.: Westview Press.
Shavit, Y., Arum, R. & Gamoran, A. (2007). *Stratification in higher education. A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.
Simonsen, B. & Ulriksen, L. (1998). *Universitetsstudier i krise. Fag, projekter og moderne studenter*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
Simonsen, B. (1999). *Bevidsthedsmæssige konsekvenser af den forsvundne viden om den sociale arvs realiteter*. København: Socialforskningsinstituttet.
Simonsen, B. (2000). Jagten på selvet [Electronic Version]. *Ungdomsforskning*, september. Retrieved 27. august 2007 from http://www.cefu.dk/nyhedsbrev/nr1/uddannelse_2/?print=1.
Simonsen, B. (2003). Hvad snakker vi om når vi siger ungdom? In B. Hølge-Hazelton (Ed.), *Perspektiver på ungdom og krop*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
Skak-Nielsen, M. & Peker, N. (2005). *Videre i uddannelsessystemet - fra de gymnasiale uddannelser*. København: Danmarks Statistik.
Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender. Becoming respectable*. London: Sage.
Skeggs, B. (2003). *Class, self, culture*. London: Routledge.
Skeggs, B. (2005). Exchange, value and affect: Bourdieu and 'the self'. *Sociological Review, 52* (2).

Soares, J. A. (2007). *The Power of Privilege. Yale and America's elite colleges*. Stanford: Stanford University Press.
Socialdemokratiet. (2001). *Universiteter i vidensamfundet*: Socialdemokratiet.
Sorokin, P. A. (1959). *Social and cultural mobility*. New York: The Free Press.
Statistiska centralbyrån. (2006). *Universitet och högskolor* (No. UF 20 SM 0402). Stockholm: Högskoleverket.
Staunæs, D. (2003). Skæve køn, skæve etniciteter. *Kvinder, Køn & Forskning, 12* (1).
Studenterrådet ved Århus Universitet. (2000). *Frafald og studiemiljø*. Århus: Studenterrådet ved Århus Universitet.
Styringsgruppen. (1973). *Perspektivplan-redegørelse 1972-1987*. København.
Svalastoga, K. & Wolf, P. (1961). *Social rang og mobilitet*. København: Gyldendal.
Søndergaard, D. M. (1996). *Tegnet på kroppen*. København: Museum Tusculanums Forlag.
Telhaug, A. O. & Tønnessen, R. T. (1992). *Dansk utdanningspolitikk under Bertel Haarder: Dansk nyliberalistisk og nykonservativ utanningspolitikk fra 1982 til 1992*. Oslo: Universitetsforlaget.
Thomsen, J. P. (2005). Forskelle på danske universitetsuddannelser. *Samfundsøkonomen* (5).
Thomsen, J. P. (2007). Senmodernitetens universitetsstuderende? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, 2*(4).
Thomsen, J. P., Petersen, P. E., & Lejre, T. (2003). Social arv og social klasse – studiekulturer og sociale baggrunde på lange videregående uddannelser. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*(1), 102-117.
Tilmeldingssekretariatet. (2007, 10. oktober 2007). Hovedtal 2007. Retrieved 10. oktober, 2007
Trondman, M. (1994). *Bilden av en klassresa: Sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan*. Stockholm: Carlsson.
Trondman, M. (1999). *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
Trondman, M., Sernhede, O., Johansson, T. & Dalén, H. (1999). *Samtidskultur: Karaoke, karnevaler och kulturella koder*. Nora: Nya Doxa.
Ulriksen, L. (1997). *Projektpædagogik - Hvorfor det?* Roskilde: EVU-gruppen, Roskilde Universitetscenter.
Ulriksen, L. (2004). Den implicitte studerende. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 3*.
Ulriksen, L. (forthcoming). The implied student. *Studies in Higher Education*.
Undervisningsministeriet. (1978). *U90 - Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne*: Undervisningsministeriet.
Undervisningsministeriet. (1990). *U91 - det nye mønster i dansk uddannelses- og forskningspolitik*: Undervisningsministeriet.
Undervisningsministeriet. (1998). *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år. Undervisningsministeriet 1848 - 1998*: Undervisningsministeriet.
Undervisningsministeriet. (2000a). *De unges vej gennem uddannelsessystemet - Uddannelsesprofiler 1980-98*: Undervisningsministeriet.
Undervisningsministeriet. (2000b). *Kvalitet der kan ses*: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet. (2003). *De frie grundskoler i tal 2001/02*: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet. (2007, 17. januar 2008). Hvor stor en andel af en årgang får en uddannelse? , from http://www.uvm.dk/statistik/tvaergaaende/profilmodel/data.htm?menuid=551040

Ungdomskommissionen. (1949). *Ungdommens adgang til den højere uddannelse. Betænkning 1: Gymnasiet*. København: Schultz.

Velfærdskommissionen. (2005). *Fremtidens velfærd - vores valg*: Velfærdskommissionen.

Videnskabsministeret. (2005, 28. februar ). Pressemeddelelse: Ny adgangsbekendtgørelse styrker fagligheden og stopper nyttesløs pointjagt.

Wakeling, P. (2005). La noblesse d'état anglaise? Social class and the progression to postgraduate study. *British Journal of Sociology of Education, 26* (4).

Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. Berkeley: University of California Press.

Weeden, K. A. & Grusky, D. B. (2005). The case for a new class map. *American Journal of Sociology, 111* (1).

Williams, R. (1958). *Culture and society 1780-1950*. London: Chatto & Windus.

Willis, P. (1981). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

Willis, P. (2004). Twenty-five years on: Old books, new times. In N. Dolby & G. Dimitriadis (Eds.), *Learning to labour in new times*. London: RoutledgeFalmer.

Wright, E. O. (1989). The comparative project on class structure and class consciousness: An overview. *Acta Sociologica, 32* (1).

Wright, E. O. (1997). *Class counts. Comparative studies in class analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wright, E. O. (2005). *Approaches to class analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wright, S. (2005). Processes of social transformation: An anthropology of English higher education policy. In J. Krejsler, N. Kryger & J. Milner (Eds.), *Pædagogisk antropologi - Et fag i tilblivelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Zangenberg, C. U. & Zeuthen, H. E. (1997). *Den hvide hue - hvad fører den til? Uddannelses- og erhvervskarrierer for studenter- og hf-årgangene 1975 til 1993*. København: Danmarks Statistik.

Zeuner, L. (1988). *Kulturelle processer i ungdomsuddannelserne*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Zeuner, L., & Linde, P. C. (1997). *Livsstrategier og uddannelsesvalg - en kultursociologisk undersøgelse blandt elever i matematisk gymnasium og htx*. København: Socialforskningsinstituttet.

Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (1984). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: Kulturel frisættelse og subjektivitet*. København: Politisk Revy.

Ziehe, T. (1989). *Ambivalenser og mangfoldighed: En artikelsamling om ungdom, skole, æstetik og kultur*. København: Politisk Revy.

Ziehe, T. (1998). Adieu til halvfjerdserne. In J. Bjerg (Ed.), *Pædagogik - en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.

Østbygaard, A. & Hansen, M. H. (2004). *Kandidatundersøgelse*. København: Afdeling for Litteraturvidenskab og Moderne Kultur, Institut for Kunst- og Kulturvidenskab, Københavns Universitet.