



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Social arv i uddannelsesprocessen

Rasmussen, Palle

Publication date:
1999

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Rasmussen, P. (1999). *Social arv i uddannelsesprocessen*. SFI - Det nationale Forskningscenter for Velfærd. Arbejdsrapport: Social arv Nr. nr. 27

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 us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

A R B E J D S P A P I R

Social arv i uddannelsesprocessen

Palle Rasmussen

Arbejdsrapport 27 om social arv

August 1999



Socialforskningsinstituttet • Herluf Trolles Gade 11 • DK-1052 København K • www.sfi.dk

Social arv i uddannelsesprocessen

Palle Rasmussen

Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet

Maj 1999

1. Tematisering

1.1. Skiftende forståelser af sociale arv og uddannelse

Frem gennem 60'erne blev den sociale arv i stigende grad tematiseret som et problem for velfærdssamfundets uddannelsespolitik. Den sociale arv viste sig først og fremmest i, at rekrutteringen til de videregående og de studieforberedende uddannelser var præget af en tydelig social skævhed, til ugunst for de lavere sociale lag. Som Erik Jørgen Hansen fremhæver (Hansen 1995), var der to adskilte grund til at opfatte dette som et problem. Dels var det et problem for den sociale retfærdighed i velfærdsstaten. Uddannelse var jo netop en mulighed for, at brede befolkningsgrupper kunne erhverve sig ressourcer, som gav dem mulighed for at forbedre deres velfærd; og derfor måtte adgangen til uddannelse ikke begrænses af social arv eller andre barrierer. Men det var også et problem for den bedst mulige udnyttelse af de menneskelige ressourcer i samfundet. Den økonomiske vækst, som var forudsætningen for velfærdssamfundet, krævede at "intelligensreserverne", de mange børn og unge med gode evner, ikke blev spist af med ufaglærte jobs, men blev uddannet til højere og mere kvalificerede arbejdsfunktioner.

På den baggrund fokuserede uddannelsespolitikken på de barrierer, som forhindrede børn fra de lavere sociale lag i at komme videre i uddannelsessystemet. Den sociale arv var en sådan barriere, en kulturel barriere. Midlerne til at mindske denne barriere var bl.a. at gøre uddannelserne mere kulturelt rummelige og at afskaffe indre opdelinger i skolesystemet (f.eks. mellem "almene" og "boglige" linier). Elitære uddannelsesinstitutioner som gymnasiet måtte afskaffes eller ændres, hvis der for alvor skulle skabes lighed i uddannelsesfordelingen. Konkret skulle gymnasiet, ligesom i Sverige, integreres i en helhedsorienteret skole for de 16-19-årige.

Mod slutningen af 70'erne blev den sociale arv et mere underordnet tema i uddannelsespolitikken. Det var der flere grunde til. Både uddannelsesforskningen og den statslige uddannelsesplanlægning havde i højere grad rettet blikket mod sammenhængene mellem uddannelse og arbejdsliv, og dermed mod uddannelsernes kvalificeringsfunktion. Det prægede bl.a. det store udrednings- og planlægningsarbejde "U 90", som fremkom i 1978. Samtidig var den politiske magtbalance skiftet, så der ikke var et parlamentarisk flertal bag en lighedsorienteret uddannelsespolitik. Det førte i sidste ende til et politisk "systemskifte" i 1982, og til et efterfølgende tiår med skiftende borgerlige regeringer, men altid med Bertel Haarder som undervisningsminister.

I 80'erne var social arv og social ulighed i uddannelserne et ikke-tema. Det gjaldt ikke kun i Danmark, men også i en række andre vestlige lande. I de engelsksprogede lande kunne den skiftende fokusering i uddannelsespolitikken sættes på en klar formel: Det drejede sig ikke længere om "equality", men om "quality". Gennem det meste af efterkrigstiden havde konservative kritikere fremført en række indvendinger imod den lighedsorienterede uddannelsespolitik, f.eks. at den øgede tilgang til ungdomsuddannelserne og de højere uddannelser sænkede det faglige niveau, og at begavede unge mennesker blev forsømt på grund af en dogmatisk lighedsfilosofi (se sammenfatningen hos Husen 1981, s. 23-25). I Danmark gjorde Bertel Haarder en ihærdig indsats for at formulere en uddannelsespolitik, der blandede konservative og liberalistiske elementer. Uddannelserne skulle være effektive, fagligheden skulle i højsædet, lærere og elever skulle være dygtige, lederne skulle være velinformerede og beslutsomme. Denne uddannelsespolitik efterspurgte ikke viden om den sociale arvs betydning i uddannelserne. Derimod affødte den mangfoldige undersøgelser af institutionel effektivitet, organisering og brugertilfredshed.

I 90'erne har billedet været mere sammensat. Spørgsmålet om social ulighed er igen blevet tematiseret, men i en mere begrænset form, nemlig som spørgsmålet om uddannelsens bidrag til at modvirke marginalisering. Det var især Socialkommissionens arbejde i starten af 90'erne, som tog dette tema op, men det er blevet videreført i andre sammenhænge, f.eks. Undervisningsministeriets handlingsplan for "Uddannelse til alle". Hovedsigtet her er at sikre alle unge, som ikke går videre i uddannelsessystemet, en uddannelse med erhvervs-kompetence, og dermed give dem gode muligheder for at etablere sig på arbejdsmarkedet. Den sociale arv er også blevet tematiseret i diskussionen om "mønsterbrydere", som fokuserer mere på det enkelte menneskes muligheder for at overvinde belastende sociale vilkår, bl.a. ved at tilegne sig brugbare kompetencer i og uden for det formelle uddannelses-system. Disse diskussioner kan dog næppe siges at have sat dagsordenen for uddannelsespolitikken. Kvalitetsbegrebet, med dets manglende tematisering af sociale forskelle, har været dominerende. Det fremgår f.eks. af, at Undervisningsministeriets bidrag til "Velfærdskommissionens" arbejde havde titlen "Uddannelse og kvalitet", og det præger også den OECD-evaluering af de danske ungdomsuddannelser, som blev gennemført for nogle år siden.

1.2. Begrebet social arv

Arv indebærer, at man overtager muligheder og begrænsninger fra sine forgængere. Forgængerne kan være forældre, men det kan også f.eks. være tidligere ansatte i et bestemt job, eller en hel generation i et givent samfund. Igennem arveforholdet bliver man bærer af muligheder og begrænsninger, som har eksisteret tidligere, og som man ikke selv har været med til at præge.

Social arv ses ofte som parallel til biologisk arv. Forældrene videregiver til deres børn en genetisk udrustning, som er med til at bestemme børnenes udviklingsmuligheder. Det er en kompleks proces; anlæg, som har været usynlige i en slægt i flere generationer, kan f.eks. blive meget fremtrædende hos bestemte børn. Og selv om de biologiske anlæg er med til at bestemme udviklingsmulighederne, åbner de hos de fleste mennesker et meget bredt spektrum af udviklingsmuligheder. Processen er ikke lineær; den må beskrives i form af sandsynligheder. Men de sociale forhold og menneskers egne valg tilkendes ikke nogen nævneværdig rolle i disse sandsynligheder, i hver tilfælde ikke på det korte sigt.

En anden mulig parallel er det juridiske arveforhold, som jo også drejer sig om videregivelse af begrænsninger og muligheder fra forældre til børn. Her er det sociale element tydeligt. De værdier, som man arver fra sine forældre, er jo ikke blot videregivelse af værdier fra tidligere generationer; forældrene har som regel spillet en aktiv rolle i at forøge eller forringe værdierne.

Begrebet social arv er udviklet for at illustrere, hvordan menneskers opvækstmiljø ofte kan præge deres udviklingsmuligheder og livsvilkår med en uafvendelighed, som ligner den biologiske arv. Men som model for den sociale arv har både den biologiske og den juridiske forståelse nogle begrænsninger. De fokuserer for meget på det enkelte individ, og de fremstiller arveprocessen som en overdragelse, hvor man tydeligt kan skelne mellem før og efter.

Den sociale arveproces kan godt ske på denne måde. F.eks. når en ung dansker flytter direkte fra sine forældre til Australien, uden at have følge af familie eller tidligere venner, og uden at opretholde megen kontakt til forældrene. Her vil den sociale arv næsten udelukkende være båret af individet. Men som regel er processen anderledes. For de fleste mennesker vil opvækstmiljøet også i voksenlivet være en større eller mindre del af det sociale netværk. Opvækstmiljøet vil ikke blive opretholdt i den oprindelige form; men selv i de tilfælde, hvor den historiske forandring nærmest fjerner opvækstmiljøet, vil der som regel være kontakt til personer (herunder ikke mindst forældre og andre slægtninge), som har været forankret i det.

Den sociale arv er altså ikke kun et sæt af muligheder og begrænsninger, som det enkelte individ har med sig, når det træder ud i verden. Den sociale arv er også forankret i netværk, som mennesker har kontakt med gennem store dele af livsforløbet.

Forholdet mellem social arv og uddannelse må forstås på denne baggrund. Som nævnt ovenfor er diskussionen om den social arv blevet genoptaget de seneste år, men på et anderledes grundlag end tidligere. I 70'erne byggede diskussion om social arv på sociologiske analyser af større, socialt afgrænsede befolkningsgruppers "skæbne" i uddannelsessystemet. Det enkelte menneske blev ikke betragtet som frit, men heller ikke som fuldstændig bestemt af de sociale omstændigheder; ud fra omstændighederne (f.eks. i form af tilhørsforhold til en bestemt socialgruppe) kunne man skønne en sandsynlighed for det enkelte menneskes uddannelseskariere. De strategier, som sådanne analyser lagde op til, var først og fremmest nationale politikker for ændring af uddannelsessystemet og de uddannelsessøgendes vilkår. Diskussionen om social arv i 90'erne fokuserer mere på de udsatte gruppers vilkår, på det enkelte menneskes situation, og på strategier i det sociale arbejde. Begrebet "mønsterbrydere" signalerer dette. Budskabet er, at også for mennesker, som er opvokset under belastende vilkår, kan det lade sig gøre at bryde de onde cirkler, tilegne sig brugbare kompetencer og skabe grundlag for et tilfredsstillende liv. I en sådan forståelse er det enkelte menneskes uddannelseskariere ikke udtryk for en sandsynlighed, men derimod for konkrete barrierer og muligheder, og strategierne fokuserer også på dette niveau.

For mig at se må en forståelse af forholdet mellem social arv og uddannelse nødvendigvis bygge på en bred samfundsanalytisk tilgang, både teoretisk og empirisk. Uden en sådan tilgang er det ikke muligt at forstå de strukturer i samfundet og uddannelserne, som lægger

rammerne for de enkelte menneskers uddannelses- og livschancer. Men det er på den anden side rigtigt, at de brede sociologiske analyser sjældent i tilstrækkelig grad har belyst de nærmere omstændigheder, hvorunder den sociale arv sætter sig i gennem i uddannelseskarreren. Det er vigtigt at udvide det analytiske perspektiv til også at omfatte disse omstændigheder, altså f.eks. de sociale netværk, som knytter mennesker til deres oprindelsesmiljø, og de sociale processer i skolerne og i uddannelsesforløbene. Sådanne analyser af den sociale arvs former og virkninger i hverdagslivet kan supplere og udvikle det samfundsanalytiske perspektiv, men de kan også knytte dette perspektiv til konkret genkendelige barrierer og muligheder i det enkelte menneskes liv.

1.3. Social interaktion i skolen

Den sociale interaktion i skolen er altid til en vis grad en brydningsproces, hvor elever konfronteres med nogle kulturelle mønstre og traditioner, og må forholde sig til dem ud fra de ressourcer og normer, de bringer med sig. Formidlingen af kulturelle mønstre kan ske i forholdsvis implicit form via skolens rutiner og adfærdskrav, men den kan også ske ved en mere eksplicit formidling af kulturelle traditioner og deres ideer.

I den del af uddannelsesforskningen, som tematiserer denne brydningsproces, har man ofte opfattet differentieringen som en kulturel polarisering, hvor der som modpol til skolens krav danner sig subkulturer, som er bærere af alternative kulturformer og orienteringsmønstre. Dette perspektiv blev bl.a. udfoldet i 60'ernes engelske uddannelsesforskning, først og fremmest af D.H. Hargreaves og Colin Lacey. Jeg vil her omtale Lacey, der har beskæftiget sig med differentieringsprocessen i en "Grammar School" for drenge, altså en institution indenfor den bogligt-teoretiske del af de fortsatte skoleuddannelser (Lacey 1970).

Begreberne differentiering og polarisering står centralt i Laceys analyse. Han forstår dem på følgende måde: Differentieringen er en adskillelse og rangordning af eleverne i overensstemmelse med et sæt af kriterier, som udgør skolens akademisk orienterede værdisystem. Den subkulturelle polarisering er en proces inden for elevgruppen, som delvis er resultat af differentieringen, men som påvirkes af ydre faktorer (f.eks. social baggrund, fritidsmønstre), og som har en selvstændig dynamik (Lacey 1970, s 56).

Et vigtigt udgangspunkt for differentieringen er den situation der opstår, når en ny årgang drenge starter på skolen (i 11-års-alderen). Drengene kommer fra skoler, hvor de er vant til at være blandt de dygtigste. Kun nogle få af deres tidligere skolekammerater følger med på "Grammar School", og ved starten her fordeles eleverne tilfældigt på klasser. Det sætter den enkelte dreng i en isoleret situation, hvor den eneste fælles identifikationsbasis er deres medlemskab af skolen. Dette fører igen til et stærkt engagement i skolen og dens normer, og (sammen med drengenes baggrund som "bedste elever" i grundskolerne) til en stærk indbyrdes rivalisering og konkurrence.

Denne situation betyder, at differentieringen slår stærkt igennem. Skolen og lærerne indplacerer eleverne på nogle skalaer, hvoraf især to er vigtige: For det første en (akademisk) præstations-skala, og for det andet en adfærds-skala, som bl.a. handler om høflighed, opmærksomhed og skole-relevant fritid.

En række drenge får hurtigt en lav placering på disse skalaer, og hos nogle af dem

formuleres en protest, som kan føre over i en forkastelse eller en omvendning af skolens normer. Omvendingen betyder, at det giver prestige at drille lærerne, at pjække, at ryge, at drikke o.s.v. *"Det er en subkulturel udviklingsproces, hvor den skole-dominerede normative kultur bliver mødt med en alternativ kultur, som jeg kalder "anti-gruppe"-kulturen"* (Lacey 1970, s 57).

Den sociale baggrund har væsentlig betydning for, hvordan den enkelte dreng indgår i differentieringsprocessen. Dette belyser Lacey især gennem case-analyser af forholdet mellem hjem og skole hos et mindre antal drenge. De elever og hjem, som indgår i case-studierne, er udvalgt på grundlag af nogle af de væsentligste sociale faktorer, der indgår i bogens analyse, nemlig skolepræstation, socialklasse og karakteren af den støtte, den enkelte elev får fra forældrene.

I disse case-studier ses skolen udefra, fra familiernes perspektiv. Skolen ses her som en arena, hvor der optræder konkurrerende hold, hver med deres psykologiske, sociale og kulturelle ressourcer. Analyserne peger på nogle forhold, som har væsentlig betydning for, hvordan eleverne klarer sig i skolen. Betydningen af, at forældrene har kulturelle ressourcer i forhold til skolen, kan f.eks illustreres ved at sammenligne tre drenge, som alle har middelmådige præstationer. For en dreng fra et arbejderklassehjem gælder det, at forældrene har god vilje til at bakke ham op, men har svært ved at gøre det, fordi de ikke taler samme sprog som skolen og lærerne. Hos en anden dreng fra et arbejderklassehjem er forældrenes engagement begrænset; de erkender ikke sønnens problemer i skolen, fordi de har ladet ham blive deres eneste kilde til viden om skolen. Den tredje dreng kommer fra middelklassen. Hans forældre har vilje til at bakke ham op, men de har også forudsætninger for at finde relevante kontakter til skolen og for at argumentere sønnens sag over for lærerne. Derfor udviser skolen langt større tålmodighed over for denne drengs præstationsvanskeligheder.

Laceys analyse viser meget præcist nogle sammenhænge mellem differentieringen, den sociale interaktion og elevernes sociale baggrund. Det er imidlertid problematisk, at han så entydigt forstår brydningsprocessen som en polarisering. Antagelsen er, at drenge som ikke klarer sig godt i det præstationsbetingede system vil have tendens til at protestere eller at forkaste systemet. Men dette er ikke nogen nødvendig reaktion. Man kan lige så godt tænke sig, at sådanne drenge vil søge at over-internalisere adfærdskravene for at åbne muligheden for at forbedre deres position. Og selv om en sådan strategi ikke giver de ønskede resultater, kan omkostningerne ved at knytte sig til en "anti-gruppe-kultur" være for store. En dårlig eksamen er ofte bedre end ingen eksamen.

Den kulturelle brydningsproces har også senere været et centralt tema i engelsk uddannelsesforskning. Et af de mest kendte bidrag er bogen "Learning to Labour", skrevet af kulturforskeren Paul Willis (1977).

Willis foretager på den ene side en institutionsanalyse af skolen og de krav og betingelser, den stiller eleverne overfor. En af hovedpointerne er, at skolen tilbyder eleverne "et retfærdigt bytte": Eleverne skal respektere skolens og lærernes autoritet og adfærdskrav, til gengæld får de viden og vejledning, som er et væsentligt skridt på vejen til et godt job. Den ramme som dette bytte foregår indenfor (skolens organisation, indhold, m.m.) er imidlertid præget af de herskende klasseinteresser.

På den anden side analyserer Willis modstandsformerne hos den gruppe elever, som ikke accepterer eller lever op til "det retfærdige bytte". De gør grin med skolens værdier, engagerer sig i "voksne" fritidsaktiviteter, og afviser skolens forståelse af vejen til jobbet. Overfor disse elever bliver skolen mere åbentlyst undertrykkende, samtidig med at eleverne mere konsekvent distancerer sig fra skolens krav. Her får de kulturelle traditioner udenfor skolen betydning: *"I arbejderklasse-området findes et vældigt reservoir af klasse-følelse, som man kan trække på, når man for alvor har mistet tiltroen til skolen. Kvarteret, gaden og større symbolske udtryk for arbejderklasse-ungdomskulturen leverer temaer til modkulturen i skolen (...). Forældre og familie er selvfølgelig bærere af arbejderklasse-kulturen. I hjemmet fortælles der historier fra fabriksgulv-kulturen, om de ting der foregår og de holdninger der er udbredte - specielt holdninger til autoritet"* (Willis 1977, s 73).

Drengene knytter an til en traditionel arbejderbevidsthed, som på den ene side sætter dem i stand til at gennemskue nogle udbredte illusioner om arbejdslivet, men på den anden side rummer stærke fordomme, f.eks. i forhold til kønsroller og raceforskelle. Med arbejderkvarteret som kulturel baggrund kan de umiddelbare modstandsformer altså udvikles til en modkultur overfor skolen.

Willis lægger ikke op til en glorificering af denne modkultur og dens sociale funktion. Han er klar over, at modkulturen - ligesom fabriksgulv-kulturen - indeholder elementer, som er med til at fastholde de unge i en undertrykt og ofte perspektivløs tilværelse.

Alligevel kan man sætte spørgsmålstegn ved det frugtbare i at fokusere så stærkt på den gruppe elever, som har distanceret sig afgørende fra skolen (og fra de andre elever i skolen). Elevernes reaktionsmuligheder kommer let til at fremstå som et enten-eller: Enten accept af skolens "retfærdige bytte" eller en klar distancering fra det, og formulering af alternative mål og værdier i en modkultur. Det er den samme kritik, som kunne rettes mod Lacey's tese om den kulturelle polarisering.

Lacey og Willis er eksempler på uddannelsesforskere, som går tæt på de sociale processer i skoler og blandt de mennesker, som befolker dem, men samtidig sætter disse processer ind i en bredere sammenhæng.

1.4. Opsummering

Den her omtalte forskning peger på, at et vigtigt led i at forstå sammenhængen mellem social arv og uddannelse er analyser af, hvordan uddannelsesprocesserne viderefører og omskaber sociale uligheder i elevers og uddannelsessøgendes baggrund. Sådanne analyser kan gennemføres med en række forskellige kvantitative og kvalitative metoder; men de bør være følsomme over for interaktionen mellem elever og institutioner, over for forældres, elevers og læreres strategier, og overfor individuelle forskelle.

Tre elementer ser ud til at være centrale for, hvordan social ulighed sætter sig igennem i uddannelsesprocessen:

- Skolepræstationer. I skoleforløbet omsættes en række forskelle i baggrund og ressourcer til forskelle i præstationer og formelle kvalifikationer. Skolepræstationerne afspejler den sociale arv, men ikke mekanisk. Og erhvervede formelle kvalifikationer er en vigtig ressource i det videre livsforløb. Når personer eller grupper bryder den

- sociale arv, sker det ofte via erhvervelse af formelle kvalifikationer.
- Det sociale netværk i elevers og uddannelsessøgendes oprindelsesmiljø. Via netværket er den sociale baggrund som regel til stede gennem det meste af uddannelsesforløbet. Eleverne er ikke individuelle bærere af en social arv, de indgår i et samspil med andre repræsentanter for oprindelsesmiljøet, især selvfølgelig forældre og andre nære slægtninge.
 - Identitet. Uddannelsesprocessen er med til at præge børns og unges opfattelser af, hvem de er, hvad de kan, og hvor de hører hjemme i samfundet. Det sker i et samspil mellem elevernes individuelle egenskaber, oprindelsesmiljøets kultur og uddannelsernes bedømmelse af de unge.

2. Social arv i gymnasiets hverdag

I det følgende vil jeg fremlægge nogle resultater af en undersøgelse, som fokuserede på, hvordan den sociale arv mere konkret sætter sig igennem i gymnasiets hverdag og i unges gymnasieforløb. Undersøgelsen hed "Social differentiering og elevsituation i gymnasiet" og blev gennemført af Lone Dirckinck-Holmfeld, Erik Laursen og mig selv. Materialet blev indsamlet i 1981-82, og analyserne blev fremlagt i to rapporter (Laursen 1984 og Rasmussen 1988).

Vort hovedformål med undersøgelsen var at få et bedre indblik i, hvorledes en vigtig del af uddannelsessystemet i 1980'erne skabte *social differentiering*. Konkret: Hvorledes gymnasiet gør unge indbyrdes forskellige. Eller mere forskellige end de er i forvejen.

Social differentiering havde været et centralt emne i dansk uddannelsesforskning gennem det forudgående årti, først og fremmest gennem Socialforskningsinstituttets undersøgelser. Efter vores opfattelse havde denne forskning imidlertid en slagside i retningen af fordelingsanalyserne. Hovedparten af undersøgelserne havde det sigte at påvise en sammenhæng mellem på den ene side nogle sociale baggrundsfaktorer, som f.eks. blev beskrevet via socialgruppe-inddelingen, på den anden side fordelingsmønstrene for en række såkaldte "sociale goder", som f.eks. længerevarende uddannelse. Vi mente, at der havde været for ringe forskningsmæssig opmærksomhed omkring *processen* i differentieringen. Vi ønskede at danne os et klart billede af, hvorledes skolen som institution griber omformende ind i struktureringen af unges hverdag og livsform, og hvorledes den forandrer deres identitet og selv vurdering.

Når vi særligt rettede vores opmærksomhed mod gymnasiet, skyldtes det blandt andet, at netop gymnasiet i den forudgående periode havde oplevet en dramatisk vækst i tilgangen af elever. I begyndelsen af tresserne var det stadig kun godt 10 % af hver ungdomsårgang, der søgte i gymnasiet. Omkring 1980 var denne andel på godt 40% (HF og studenterkursus inklusive). Denne udviklingen placerede gymnasieskolen i en nøglefunktion med hensyn til at differentiere og udvælge på det samlede uddannelsessystems vegne.

2.1. Undersøgelsen

I undersøgelsen forsøgte vi således at finde frem til, hvilke forskelle mellem unge, som bliver optaget i gymnasiet, der "virkelig gør en forskel" og har central betydning for de forskellige skæbner, fagligt set, de unge får gennem gymnasieforløbet. Samtidig ønskede vi at beskrive, hvorledes tilværelsen i gymnasiet rent faktisk bearbejdede og forandrede de unge,

således et sæt eksisterende forskelligheder blev yderligere udviklet og profileret.

I undersøgelsen koncentrerede vi os om to grupper af elever i gymnasiet: Elever med meget høje og elever med meget lave karakterer. Eleverne kom fra syv gymnasier rundt om i Danmark og blev udvalgt på grundlag af oplysninger fra skolerne om alle elevers karakterer i de forskellige fag. På grundlag af disse oplysninger udvalgte vi de 10% af eleverne, som havde de laveste karaktergennemsnit efter 1.g, og de 5%, som havde de højeste karaktergennemsnit. I alt 102 elever indgik i undersøgelsen. Hver elev udfyldte tre dagbogsskemaer (forrige hverdag, forrige lørdag og en typisk uge) samt et spørgeskema. På denne baggrund udvalgte vi 51 elever til uddybende interviews. Disse interviews var delvist strukturerede og ret lange (mellem 1 1/2 og 2 timer). Dette datamateriale blev indsamlet to gange, nemlig i starten af 2.G og i slutningen af 3.G.

I analyserne arbejdede vi først og fremmest med fire grupper af elever, som fremkom ved at kombinere karakterniveau med køn. De "høje drenge", som jeg selv arbejdede mest dybtgående med, var således gruppen af drenge med høje karaktergennemsnit. Samtidig inddrog vi den sociale baggrund ved at karakterisere alle elever som enten "gymnasie-tætte" eller "gymnasie-fjerne". Hovedkriteriet var hjemmemiljøets uddannelsesressourcer, altså hvorvidt eleverne kom fra et hjem, hvor enten forældre eller ældre søskende havde mindst gymnasial uddannelse.

2.2. Drenge med høje karakterer

Gruppen af drenge med høje karakterer var nok den gruppe i vores undersøgelse, der levede bedst op til det gængse billede af den sociale arvs betydning. Mens undersøgelsesgruppen af høje piger viste sig at være sammensat af elever med både gymnasie-tæt og gymnasie-fjern baggrund, bestod gruppen af høje drenge næsten udelukkende af elever med gymnasie-tæt baggrund. En del af de høje drenge havde fædre med akademisk uddannelse, og halvdelen af dem havde søskende, som var i gang med eller havde afsluttet en almen-gymnasial eller en højere uddannelse. Både via køn og social baggrund måtte disse drenge regnes som privilegerede.

Jeg vil i dette afsnit fremlægge nogle hovedpunkter fra analysen af de høje drenge. Jeg fokuserer først på deres forløb igennem gymnasiet: Overgangen fra folkeskole til gymnasium, linie- og grenvalget, karakterforløbet og fremtidsforventningerne. Dernæst ser jeg på nogle karakteristiske træk ved disse drenges hverdagsliv i gymnasietiden.

Selve beslutningen om at gå i gymnasiet var tilsyneladende let for de høje drenge. Det faldt bare naturligt, og det var hos næsten alle de høje drenge i undersøgelsen knyttet til et bestemt perspektiv: Videregående teoretisk uddannelse. Når vi interviewene spurgte dem om deres fremtidsplaner, var de ikke så meget i tvivl om at de ville søge ind på en højere uddannelse efter gymnasiet, men ofte i tvivl om, hvilken uddannelse det skulle være. Der var derfor tæt sammenhæng mellem de høje drenges motiver til at søge i gymnasiet og deres planer for videre uddannelse efter gymnasiet.

Men inden for gymnasiet skal man også vælge. I starten af 80'erne, da denne undersøgelse blev foretaget, havde man som bekendt ikke det nuværende system med valgfag. Man valgte linie fra starten, og efter 1.g valgte man en gren inden for linien. De høje drenge i under-

søgelsen orienterede sig helt overvejende mod den matematisk-fysiske gren. Dette valg var, ligesom andre af deres valg, noget der faldt så naturligt, at de ikke formulerede mange overvejelser om det. Det fremgik imidlertid af interviewene, at det fremherskende motiv ikke var faglig interesse for matematik og fysik, men snarere bevidstheden om, at mat-fys-grenen havde en høj status.

Det er næppe heller forkert at beskrive den matematisk-fysiske gren som elitegrenen i den tidligere gymasiestruktur. Denne gren var det "rigtige" matematiske gymnasium, der blev opfattet som adgangsbillet til de mest efterspurgte videregående uddannelser. Men samtidig var det den del af gymnasiet, der mest tydeligt var præget af konkurrence mellem eleverne og polarisering i præstationerne. For en række af de lave drenge i vores undersøgelse, som overvejende var motiveret af tekniske interesser og som interesserede sig mindre for de formaliserede og deduktive aspekter, rummede mat-fys-grenen en stærk risiko for nederlag (se Laursen 1984). Men for de høje drenge gav den mulighed for at opnå virkelig gode resultater.

Og de høje drenge i undersøgelsen opnåede faktisk virkelig gode resultater. De hævdede deres karaktergennemsnit fra 9,3 efter 1.g til 9,8 (sammenvejet af års- og eksamens karakterer) efter afslutningen af 3.g. En del af drengene hævdede deres karaktergennemsnit med et helt point. Det må bl.a. ses i sammenhæng med, at de forøgede deres indsats i skolearbejdet. Både i starten af 2.g og i slutningen af 3.g spurgte vi eleverne, hvor meget tid de brugte på lektielæsning om ugen. Svarene fremgår af nedenstående tabel:

Timer til lektielæsning pr. uge, elevernes eget skøn, 2. og 3. G

| | Lave drenge | Høje drenge | Lave piger | Høje piger |
|-----|-------------|-------------|------------|------------|
| 2.G | 11,8 | 13,6 | 12,6 | 15,9 |
| 3.G | 12,8 | 18,1 | 14,0 | 15,3 |

(efter Rasmussen 1988, s 102)

Man skal selvfølgelig være forsigtig med at stole for meget på elevernes skøn, men de udfyldte tidsanvendelsesskemaer (hvor eleverne på et skema konkret skulle angive, hvad de gjorde hvornår) bekræftede tendensen. Til forskel fra de andre elevgrupper i undersøgelsen forøgede de høje drenge deres lektiearbejde stærkt i sidste del af gymnasieforløbet. De satsede på at få en god studentereksamen, som kunne give dem de bredeste muligheder i valget af videre uddannelse.

Orienteringen mod den matematisk-fysiske gren forhindrede ikke de høje drenge i at interessere sig for andre fag end matematik og fysik. De interesserede sig for og engagerede sig i både naturvidenskabelige og humanistiske fag. Hvor mange af de lave drenge reserverede deres nysgerrighed og engagement til få fag (og som regel hverken dansk eller historie) kunne de høje drenge se det spændende i mange forskellige slags viden. Det gjorde det selvfølgelig lettere at prioritere skolearbejdet, men det gjorde det nok også muligt for de høje drenge at bruge dele af den tilegnede viden som led i eller anstødssten for personlig udvikling og meningsdannelse.

I interviewene formulerede de høje drenge ikke mange overvejelser over eller begrundelser for, at de havde valgt at fortsætte med en højere uddannelse. Overvejelserne gik mest på *hvilken* uddannelse man skulle vælge. Der var dog én begrundelse, som blev formuleret af mange af drengene, nemlig ønsket om et attraktivt arbejde. De vigtigste egenskaber ved dette arbejde var frihed, selvstændighed og alsidighed. Spørgsmålet om lønnen var ikke så langt fremme i bevidstheden, men det var klart, at drengene forbandt det gode arbejde med en rimelig velstand.

Hvorfra hentede de høje drenge forvisningen om, at de skulle have en højere uddannelse? Vi fandt i undersøgelsen mange tegn på, der i deres hjemmemiljø fandtes en stærk, bogligt præget kultur, som de orienterer sig indenfor. En kultur som stillede mange ressourcer til rådighed for de unge, men bandt ressourcerne til bestemte formål og fremtidsperspektiver. For de fleste elever virkede denne familie-kultur i meget diskrete former.

Der var i de fleste tilfælde ikke tale om, at orientering mod et bestemt erhvervs- og uddannelsesområde blev direkte overført fra forældrene (især fædrene) til sønnerne, og heller ikke om at drengene bevidst brugte forældrene som informationskilde. Men forældrene havde ofte en viden om hvad det vil sige at gå på på en videregående uddannelsesinstitution, og denne viden kunne de næppe undgå at kommunikere i deres løbende kontakt med sønnerne. Det betød, at de høje drenge med større sikkerhed kunne gennemtænke universitetsuddannelse som et realistisk perspektiv, og på den baggrund hente konkret viden fra andre kilder.

Men den uddannelsesorienterede familiekultur kunne også i enkelte tilfælde omklamre drengene. Det skete f.eks. hos en dreng, der gradvis kom til at føle kombinationen af skolens og forældrenes forventninger som en byrde og reagerede med afstandtagen fra den "boglige" orientering, han fra starten havde haft. I stedet for at fortsætte med et universitetsstudium efter gymnasiet ville han søge en uddannelse og et job (flyveleder), som gav mulighed for at tjene penge og opleve noget frem for at læse og læse.

I beskrivelsen af de høje drenges hverdagsliv kunne man også se, hvordan ressourcerne i deres baggrundsmiljø understøttede deres indsats i gymnasiet. I nogle få tilfælde kunne der være tale om direkte faglig hjælp til lektielæsningen; især fra ældre søskende. Men først og fremmest var der tale om at familien havde en generel viden om gymnasiet som institution, og om hvad det vil sige at tilegne sig bogligt stof. Forældrene kunne forstå drengenes situation, og give dem relevant opbakning og opmuntring.

I de fleste tilfælde var familiekulturen som nævnt en diskret ramme, som leverede opbakning uden åbenlys styring eller kontrol. Men der kunne også optræde situationer, hvor forældrene faktisk blandede sig. En af drengene var f.eks. ude for, at han i 2.G begyndte at få relativt lave karakterer i sine matematikopgaver. Det skyldtes først og fremmest travlhed; ved siden af skolen dyrkede han elitesport og flere andre fritidsinteresser. Men matematik-karakteren er jo vigtig, så faderen trådte til og hjalp ham med at opstille en tidsplan, hvor både lektier og andre aktiviteter fik deres faste plads. Familiens ressourcer blev mobiliseret, men uden at drengen behøvede at føle det som en styring eller en kontrol. Og han lærte i højere grad at håndtere sin egen hverdag, at balancere skolearbejde og fritidsaktiviteter over for hinanden.

Det er værd at bemærke, at denne læring blev formidlet af faderen. Det svarer til, hvordan de høje drenge overvejende beskrev deres forældres roller. Mødrene tog sig af den daglige small-talk om skole og hjemmearbejde. Fædrene (der oftest havde den højeste uddannelse) var ikke så synlige til daglig, men kunne træde til i forbindelse med svære planlægnings- eller valgsituationer.

Det var iøvrigt karakteristisk for de høje drenges hverdagsliv, at de var engageret i mange aktiviteter, men ofte var i stand til at etablere sammenhæng og synergi mellem aktiviteterne.

Blandt fritidsaktiviteterne var sport den mest udbredte. Sporten udfyldte først og fremmest en afkoblingsfunktion, en mulighed for at engagere sig i aktiviteter der ikke var forbundet med skolen. Fodbold var nok den mest udbredte sportsgren blandt de høje drenge, men der var også mange andre, som f.eks. badminton og tennis.

Som afkobling var sporten funktionelt underordnet gymnasiet. Sport er effektiv fritid, fordi den koncentrerer de kreative energier om noget helt andet end skolen, og dermed lader indlærings-beredskabet få en tiltrængt hvilepause (i hvert tilfælde på det bevidste plan). Når sporten kan have den funktion, er det også fordi den kæder fysisk og psykisk aktivitet langt tættere sammen end det sker i skolearbejdet. Men sporten havde også en væsentlig social funktion, idet den gav drengene adgang til et kammeratskab.

Det gjaldt for alle fire elevgrupper i undersøgelsen, at de nedprioriterede sportsaktiviteten mod slutningen af gymnasietiden, men det gjaldt især for de høje drenge, som i gennemsnit mere end halverede deres tidsanvendelse til sport. Sandsynligvis hang det sammen med de høje drenges stærkt stigende tidsanvendelse til skolearbejde.

2.3. Sammenligning med andre elevgrupper

Undersøgelsen omfattede som nævnt også andre grupper af elever, og beskrivelsen af de høje drenge kan uddybes gennem sammenligning med to andre elevgrupper: De lave drenge og de høje piger. Hverdagslivet hos gruppen af *piger med høje karakterer* rummede mange af de samme træk som hos de høje drenge. Hos begge grupper var hverdagen velordnet, men ikke statisk; der var mange aktiviteter udover skolen og skolearbejdet, og der var et dynamisk samspil mellem disse aktiviteter. Der var også et gensidigt udviklende forhold mellem nogle af fritidsaktiviteterne og dele af skolearbejdet. Både blandt drenge og piger var elitesporten en af disse "udviklende" fritidsaktiviteter.

Undersøgelsen pegede på, at der indenfor gruppen af høje piger var betydelige forskelle i tidsanvendelsen mellem piger fra gymnasie-tætte og piger fra gymnasie-fjerne miljøer. De høje drenges aktivitetsmønster svarede mest til de gymnasie-tætte høje pigers. Begge disse grupper brugte relativt meget tid i hjemmet, og relativt mindre til socialt samvær udenfor hjemmet, ligesom de brugte meget lidt tid til erhvervsarbejde. De høje piger fra gymnasie-fjerne miljøer var mere aktive udenfor familien, både i form af fritidsaktiviteter, socialt samvær og erhvervsarbejde.

Undersøgelsen af elevernes tidsanvendelse pegede altså på nogle overensstemmelser i hverdagslivet for høje drenge og høje piger. Men den pegede samtidig på nogle forskelle. F.eks. var den tid, de høje piger tilbragte i hjemmet, i højere grad præget af socialt samvær med og

ansvarlighed overfor familien. For drengene havde hjemmet tilsyneladende mere karakter af en bekvem ramme, hvorindenfor de i nogenlunde fred kunne leve deres eget liv.

Nogle af de centrale forskelle mellem høje drenge og høje piger lå i graden og arten af målretning i.f.t. et formuleret perspektiv for fremtidig uddannelse og arbejde. Flertallet af de høje drenge havde et klart perspektiv her: De skulle have en højere uddannelse, og den skulle give adgang til en karriere og et godt arbejde. Blandt de høje piger var billedet langt mere sammensat. Den største gruppe ville have højere uddannelse, men der var en stor gruppe, som heller ikke i 3.G havde formuleret endelige uddannelsesplaner, og der var stor faglig spredning i de øvrige planer. Karrierespørgsmålet stod ikke så centralt i overvejelserne om den fremtidige tilværelse.

Denne forskel i fremtidsperspektivet afspejlede sig også i forhold til gymnasiet. Mest oplagt i lektielæsningsmønstret: I 2.G var de høje piger den gruppe, som brugte mest tid på lektier. I 3.G tog drengene for alvor fat, og forøgede deres indsats i lektiearbejde meget. De høje piger fra gymnasiefjerne miljøer opretholdt nogenlunde indsatsen fra 2.G, mens de høje piger fra gymnasietætte miljøer brugte *mindre* tid på lektierne, end de havde gjort i 3.G.

Vi registrerede også en forskel i opfattelsen af karakterernes betydning: Hvor de høje drenge generelt ikke mente at karaktererne belastede det sociale miljø og kammeratskabsforholdene i skolen, oplevede de høje piger denne belastning betydeligt stærkere.

For gruppen af *drenge med lave karakterer* formede hverdagslivet sig noget anderledes end for de høje drenge, både i forhold til skolen og i forhold til handlingsfeltet udenfor. De lave drenges hverdag var mindre aktivitetspræget, og mere struktureret af ydre krav som f.eks. afleveringsfrister og mødetider. Det kan bl.a. ses som udtryk for, at disse drenges sociale og familiemæssige baggrund ikke gav dem et indforstået og "naturligt" forhold til gymnasiets krav og kultur. Det viste sig bl.a. også i sportsaktiviteterne. Både lave og høje drenge brugte ret meget tid på sport; men nogle af de lave drenge havde problemer med at forene det sportslige engagement med skolearbejdet. Dels i.f.t. at prioritere tiden, men nok så meget fordi de havde svært ved at overføre værdier og erfaringer fra sportens verden til skolens.

Der var også andre forskelle i fritidsmønstret, idet de lave drenge brugte relativt meget tid på socialt samvær uden for hjemmet og havde meget erhvervsarbejde, mens de høje drenge især i 2.G opholdt sig relativt meget i hjemmet.

Der var tydelig forskel på høje og lave drenges indsats i skolen. De lave drenges lektielæsning lå stabilt noget under gennemsnittet, og blev ikke øget ret meget fra 2.G til 3.G. Det kan ses i sammenhæng med de lave drenges planer for videre uddannelse/arbejde, som var præget af en betydelig rådvildhed og en manglende realisme i.f.t. egne muligheder.

Forskellen mellem høje og lave drenge kom også til udtryk i holdningen til karaktererne og til fagene. De høje drenge var tilfredse med deres egne karakterer, men mente at karakterer aldrig kan blive en helt retfærdig målestok for faglige præstationer. De fleste af de lave drenge var utilfredse med deres egne karakterer, og så dem bl.a. som udtryk for at karaktersystemet fungerer uretfærdigt. De høje drenge havde alsidige faglige interesser, som

ikke blev begrænset af det foretagne linie- og grenvalg. De lave drenge engagerede sig meget selektivt i fagene, helt overvejende ud fra en teknisk-naturvidenskabelig interesse.

De lave drenge havde ikke samme sociale og kulturelle ressourcer at trække på som de høje drenge. Deres forhold til skolen var grundlæggende defensivt: Et forsøg på at tilegne sig visse fag og muligheder, og klare sig igennem overfor kravene fra andre sider. Det defensive var imidlertid ikke uden videre medbragt hjemmefra. Det var også en position, de lave drenge udviklede som reaktion på deres manglende gennemslagsmuligheder og gymnasiets forbeholdne vurdering af dem.

3. Elever, opvækstmiljø og skoletyper i ungdomsuddannelserne

3.1. Uddannelsesvalget

I dette afsnit vil jeg omtale nogle resultater fra et delprojekt under forskningsprojektet om "Uddannelse til alle" (UTA), som blev gennemført i perioden 1995-98. Projektet var finansieret af Undervisningsministeriet, og blev gennemført i samarbejde mellem en række forskningsinstitutioner (se sammenfatningen i Andreasen m.fl. 1998). Hensigten med projektet var at forbedre den videnskabelige basis for den fortsatte udvikling af ungdomsuddannelserne ud fra de unges behov. Det delprojekt, som skal omtales her, handlede om, hvordan de unge oplever, at de eksisterende uddannelser og uddannelsesinstitutioner indfrir deres ønsker om og behov for uddannelse og kvalifikationer. I rapporten fra delprojektet (Andreasen m.fl. 1997) belyses de unges valg og vurderinger af uddannelserne på tværs af de forskellige ungdomsuddannelser.

Hovedsigtet i delprojektet var altså at indhente de unges vurderinger. Til det formål blev der gennemført individuelle, semistrukturerede interviews med 134 elever på ungdomsuddannelserne. Desuden blev der gennemført fremtidsværksteder med elevgrupper på ni institutioner. Der blev også gennemført en spørgeskemaundersøgelse om forhold som undervisningstilrettelæggelse, vejledning, frafald og skolemiljø, rettet mod ledere og vejledere ved 400 ungdomsuddannelsesinstitutioner, men resultater fra denne omtales ikke i det følgende.

Når man betragter elevernes uddannelsesvalg inden for de forskellige ungdomsuddannelser, synes der at være en tendens til, at valget har været lettere, jo højere status den uddannelse, eleven er i gang med, har. Og omvendt, at elever i de uddannelser, der har lavest status, har været gennem de vanskeligste valg, ofte med flere forsøg og afbrudte uddannelser bag sig.

Næsten ingen af de interviewede gymnasieelever har overvejet andet end en gymnasial uddannelse. Over halvdelen har end ikke overvejet andre muligheder end det almene gymnasium. For mange er valget noget, der "naturligt" har "ligget i luften". Det billede af gymnasiet, som betyder mest for eleverne, er billedet af et spændende socialt miljø med mange aktiviteter i fritiden. Det er derfor nærliggende at antage, at valget af gymnasial uddannelse for mange umiddelbart hænger sammen med en oplevet overensstemmelse med egne normer og forventninger.

For de fleste af de interviewede elever fra erhvervsuddannelserne har valget af uddannelse været en forholdsvis langvarig proces. Nogle få elever har vidst, hvilken uddannelse de ville

have, men en stor gruppe har haft mange overvejelser, har været og er for nogens vedkommende stadig i tvivl. Tvivlen gik oftest på, hvilken skoletype de burde vælge: Gymnasiet, handelsskolen, teknisk skole eller social- og sundhedsuddannelserne. Når de var i tvivl, valgte de helst en boglig uddannelse, fordi den gav flest muligheder; men i praksis resulterede valget mellem to uddannelsesmuligheder ofte i de den mindst boglige, da mange ikke følte at have evnerne til den ønskede boglige. Hittidige oplevelser af success eller manglende success i uddannelsessystemet er således et vigtigt element i valget. Erhvervsskoleeleverne giver udtryk for en klar opfattelse af uddannelsessystemets hierarki, hvor de boglige uddannelser har den højeste status. Valget af en erhvervsuddannelse synes således for mange, måske for de fleste elevers vedkommende at være et fravalg af uddannelser med højere, boglig status, idet de mener at have erfaringer for, at de ikke ville kunne klare en sådan uddannelse. De bryder med den almene, bogligt prægede uddannelse og søger ud mod arbejdsmarkedet.

Eleverne valg af uddannelse, som de viser sig i interviewene, synes således først og fremmest at være et spørgsmål om at fortsætte eller fravælge den almene uddannelse (holde mulighederne åbne), dernæst om at finde en uddannelse, der både tilgodeser den enkeltes personlige interesser og modsvarer de evner, han/hun oplever at være i besiddelse af. Den rationalitet og de erfaringer, som valget bygger på, afspejler også forskelle i de unges sociale og kulturelle baggrund.

UTA-undersøgelsens individuelle interviews belyser forskellige aspekter af de unges opvækst og erfaringsbaggrund. Især to forhold er karakteristiske for de unges opvækst: De oplever tryghed og selvbestemmelse i et rimeligt omfang, men et antal unge har også oplevet forældrenes skilsmisse. Omstændighederne omkring skilsmissen og måden, den er blevet håndteret på, har tilsyneladende haft stor indflydelse på hele opvæksten. Der er dog både unge i skilsmissec familier og i ellers stabile familieførløb, der har haft et uafklaret eller konfliktfyldt forhold til den ene eller begge forældre, ligesom der er stor forskel på, i hvilken grad de unge har oplevet støtte fra forældrene. En del af de unge udtrykker sig positivt om holdningspåvirkningerne fra forældrene gennem opvæksten, og nogle unge mener mere indirekte gennem f.eks. forældrenes skilsmisse at have tilegnet sig holdninger, der i dag er væsentlige for dem. En stor del af de to-sprogede unge har oplevet mangel på stabilitet forårsaget af splittelser i familien eller kulturskifte og vanskeligheder med at integrere sig i et nyt samfund og en fremmed kultur, som opbruddet fra hjemlandet har givet anledning til.

Den sociale baggrund og dens betydning er belyst i de surveys og registerundersøgelser, som også indgik i UTA-undersøgelserne (Andersen 1997, Jensen m.fl. 1997). Oplysninger fra disse undersøgelser kan tolkes sammen med de individuelle interviews og belyse nogle hovedtendenser i elevernes sociale baggrund. Hvad angår forældrenes uddannelsesniveau, lader der stadig til at være forskel på de unge, der vælger det almene gymnasium eller HF og de unge, der vælger de øvrige ungdomsuddannelser; blandt de unge i det almene gymnasium er der flest forældre med en videregående uddannelse. Forældrenes uddannelsesniveau for unge inden for de erhvervsgymnasiale uddannelser minder dog om den, vi finder hos forældrene til de unge på erhvervsuddannelserne. Skønt ungdomsuddannelserne i vidt omfang stadig reproducerer uddannelsesmæssige forskelle bliver rekrutteringen til de gymnasiale uddannelser således gradvis bredere.

Der er markante forskelle på de erfaringer, som de unge har gjort sig i grundskolen. De unge fra de gymnasiale uddannelser var blandt de elever, der klarede sig bedst, og oplevede grundskolen som tryk og afslappet. Deres kritik retter sig mod grundskolens sidste par år og den mangel på faglige udfordringer og længsel efter nye sociale miljøer, som disse år var præget af. De unge fra erhvervsskolerne har knapt så positive erfaringer med sig; de oplevede generelt grundskolen som for boglig og kedelig, og så gav den dem en del nederlag.

Også i de unges selv vurdering finder vi forskelle, som svarer til forskellene i grundskoleerfaringer. Oftest anvender de unge i gymnasiet deres skolekvalifikationer, dvs. faglige styrker og svagheder, som udgangspunkt, når de skal vurdere sig selv. De unge fra erhvervsuddannelserne tager derimod i højere grad udgangspunkt i deres sociale færdigheder i selvvurderingen; de har som nævnt ofte haft det svært med det boglige indhold i grundskolen, men oplever til gengæld personlig styrke i forhold til praktiske færdigheder.

I de unges fritidsinteresser og -vaner er der også forskelle mellem forskellige typer uddannelse. Forskellene drejer sig især om, hvor meget den igangværende uddannelse får lov at dominere over fritiden. De fleste unge på gymnasiet giver i vidt omfang uddannelsen lov til at dominere over fritiden; de nedprioriterer fritidsaktiviteter til fordel for hjemmearbejde, og de lader sig inspirere af gymnasiet til bestemte aktiviteter som eksempelvis musik, teater og film. De unge på erhvervsskolerne tilstræber derimod en ren opdeling af deres liv i skole og fritid, dvs. at fritiden på ingen måde er bundet af uddannelsens krav. Fælles for mange af de unge på tværs af uddannelse er, at fest, gå-i-byen og samvær med kammerater, venner og socialt netværk er en vigtig del af fritiden. For en del af de unge er nære sociale kontakter til jævnaldrende imidlertid ingen selvfølge, selvom det varierer, hvor synlig denne sociale "isolation" er i den unges liv.

Vi ved fra de unges udtrykte planer og tanker for fremtiden, at de i vid udstrækning bruger uddannelse til at "tænke fremtid" med. Det er sjældent, at disse tanker indeholder en personligt formuleret målsætning, som har været afgørende for uddannelsesvalget, ligesom det kun i få tilfælde er konkrete videreuddannelsesplaner, der bestemmer den unges adfærd i feltet af ungdomsuddannelser. Men der kan alligevel ses nogle forskelle i, hvad de unge orienterer sig efter. Gymnasieeleverne søger ofte miljøer og faglighed, de kan identificere sig med. De unge ved erhvervsskolerne søger uddannelsesmuligheder, som ikke rummer for mange eller for krævende "boglige" elementer, men som på den anden side har en vis anseelse.

3.2. Skoletypernes sociale præg

Jeg har ovenfor søgt at sammenfatte nogle af de forskelle mellem unge i gymnasiale uddannelser (herunder først og fremmest det almene gymnasium) og unge i erhvervsuddannelserne, som vi fandt i den kvalitative del af UTA-undersøgelserne. Synsvinkelen har været, at disse forskelle i et vist omfang afspejler en social arv. I valget af uddannelse efter folkeskolen orienterer de unge sig ud fra værdier og interesser, som de har udviklet i deres opvækstmiljø, ud fra deres erfaringer i folkeskolen og skolens bedømmelse af deres kompetencer, samt ud fra nogle udbredte opfattelser af, hvilke uddannelser som er efterstræbelsesværdige. Denne proces præges af sociale forskelle, som er forankret i elevernes opvækstmiljø og netværket omkring dette. Nogle af disse forskelle afspejler en

traditionel klassesdeling, uden dog at videreføre den på en enkel måde. Nogle af forskellene afspejler andre forhold, som f.eks. unges vanskeligheder i splittede familier.

Forskellene mellem unge i de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne må imidlertid også ses ud fra en anden synsvinkel. De er også udtryk for en systematisk social forskel i de institutionaliserede socialiserings- og uddannelsesmiljøer. Jeg har i anden sammenhæng (Rasmussen 1997) søgt at karakterisere, hvordan gymnasieskoler og erhvervsskoler hver på deres måde fungerer socialt integrerende overfor de unge. I det følgende fremdrager jeg nogle hovedpunkter i dette.

For unge, som starter i gymnasiet, kommer hverdagen i de efterfølgende år først og fremmest til at handle om uddannelse. Mange af dem vælger gymnasiet, fordi de klarer sig godt i skolen og er glade for at gå i skole. Og selv om en del af de unge har ideer om, hvilken type erhvervskompetence og job de sigter imod, ved de samtidig, at de skal gå i skole i mindst tre år, før de kan begynde at vælge en mere specialiseret uddannelse. Integrationen af de unge i denne del af uddannelsessystemet handler derfor i høj grad om at knytte dem til uddannelses- og læringsaktiviteter inden for et skolepræget miljø. Efter min opfattelse er der især to forhold der sikrer dette, nemlig for det første den "boglige" faglighed, og for det andet det sociale og kulturelle miljø i og omkring skolerne.

De bærende aktiviteter i de gymnasiale ungdomsuddannelser og i de videregående uddannelser handler om at tilegne sig viden i "boglig" eller "teoretisk" form. Det indebærer at man opbygger en baggrundsviden, nogle begreber og nogle analyseredskaber, som tilsammen giver mulighed for større indsigt i dele af naturen og menneskelivet. Inden for skolesystemet er denne viden først og fremmest organiseret i fag. Selv om den indebærer mange praktiske operationer (fordi den skal findes, sammenstykes og kommunikeres), er den i sig selv grundlæggende "teoretisk", idet den sigter mod generel forståelse. Gymnasiuddannelserne giver en bred indføring i forskellige fag, og giver dermed samtidig de unge en mulighed for at afprøve deres evner og interesser, som led i baggrunden for at vælge videre uddannelse.

Den "boglige" faglighed har en stærk evne til at skabe motivation og engagement hos mange unge. Denne evne har mange nuancer, og har fået mange betegnelser i den pædagogisk-psykologiske faglitteratur; men den handler grundlæggende om, at der er lyst og tilfredsstillelse knyttet til at forstå verden, og at konfrontere ens egen forståelse med andres. Dette kan opleves særlig stærkt i ungdomsalderen, hvor erfaringerne er begrænsede, og mange muligheder princippielt er åbne. Men der er selvfølgelig stor forskel på, hvor stærk denne motivation er hos de enkelte unge.

For unge, som går i gymnasiet eller en anden studieforbereende uddannelse, bliver uddannelsesinstitutionen i vidt omfang udgangspunkt og arena for det sociale netværk af jævnaldrende. Mens deltagelsen i organiserede fritidsaktiviteter, som f.eks. sport, ofte aftager efter afslutningen af folkeskolen, bliver samværet med kammerater mere intensivt og alsidigt. Dette netværk omkring skolerne er samtidig bærer af forskellige ungdomskulturelle strømninger, og giver de unge muligheder for at afprøve forsøgsvisse identiteter. Herigennem styrkes de unges integration i forhold til uddannelserne. Netværket af jævnaldrende har også væsentlig betydning ved de videregående uddannelser, hvor de unge

jo som regel er flyttet fra deres forældre.

Netværket omkring skolerne er ikke kun en sideeffekt; netop fordi den “almene dannelse” indgår i uddannelsens formål, er der tradition for at se de unges samvær og kulturelle udfoldelse som forbundet med skolen. En del af denne tradition går tilbage til kostskolerne, og ritualer herfra dukker af og til op igen; men i dag ligger hovedvægten på at udvikle en bred vifte af kulturelle tilbud i tilknytning til skolerne, som f.eks. sport, musik, teater og forskellige former for internationale kontakter. Der har de senere år været en stærk tendens til, at forskellige skoler sørger at profilere sig og tiltrække unge via sådanne tilbud.

Selv om der efterhånden er adskillige studieforberevende uddannelser, er der en betydelig homogenitet inden for den gymnasiale del af ungdomsuddannelserne. På erhvervsuddannelsesområdet er billedet langt mere sammensat. De to fremherskende skoletyper er handelsskoler og tekniske skoler, men især ved de sidstnævnte er der mange forskellige uddannelsesretninger, svarende til erhvervslivets brancher og fag.

Inden for erhvervsuddannelsene er nogle af de væsentligste integrationsformer den praktisk-faglige kompetence og koblingen til arbejdslivet. Denne kobling etableres især ved, at en væsentlig del af uddannelsen foregår som praktisk oplæring på arbejdspladsen. Oplæringen udvikler en række praktiske kompetence inden for faget, og giver en referenceramme for det, der skal læres gennem skoleundervisningen. Dette understøtter en definition af viden, som er anderledes end på gymnasieområdet: Viden er, også når den har almen form, rettet mod praktiske formål, den indgår i en kompetence som skal kunne anvendes i arbejdslivet. Men arbejdsplads-oplæringen har også andre dimensioner: Den giver indblik i og tilknytning til kulturen og de sociale relationer på arbejdspladsen, herunder også autoritetsforholdene, og den giver viden om og anskuelige forbilleder for den arbejds- og livssituation, som uddannelsen fører frem til. Skoleundervisningen understøtter dette praksisrettede perspektiv, selv om der ofte har været vanskeligheder med at få især de almene fag i skoleundervisningen til at spille sammen med resten af uddannelsen.

Begrebet “fagidentitet” er blevet brugt til at sammenfatte den kombination af kvalifikationer, viden og selvopfattelse, som udvikles i erhvervsuddannelserne, og som har væsentlig betydning for den sociale integration af disse unge (Rasmussen 1987). Fagidentiteten præges selvsagt af de arbejdspladser, hvor oplæringen foregår, og det fører til betydelige forskelle, både i fagidentitetens karakter og dens styrke. Disse forskelle får betydning for den sociale integrations forløb i årene efter endt uddannelse. I en analyse af en række lærlinges situation efter fem år på arbejdsmarkedet påpeger Rasmussen (1990) bl.a., at en del af de lærlinge, der under uddannelsen kun udviklede en svag fagidentitet, senere blev randarbejdskraft inden for deres fag, eller overgik til at arbejde som ufaglærte.

Hvor læringen og kulturen i de gymnasiale uddannelser overvejende knytter sig til den almene “boglige” faglighed og til det sociale netværk af jævnaldrende, som er forankret i uddannelsesinstitutionen, er peger læringsperspektivet i erhvervsuddannelserne ud af uddannelsesituationen, ind i et fremtidigt arbejdsliv. Når det er så svært at opbygge et blomstrende skolemiljø ved erhvervsskolerne, hænger det grundlæggende sammen med, at uddannelsesperspektivet (som motiverer skoleundervisningen “indirekte”) gør de sociale relationer på skolen mindre relevante end de sociale relationer i arbejdslivet, som de unge

indføres i via oplæringen i virksomheden. Det er dog muligt, at disse forhold er under forandring, bl.a. fordi skoleundervisningen får en vigtigere rolle i erhvervsuddannelserne, og fordi omskiftelser i arbejdslivet gør det sværere at udvikle klart afgrænsede fagidentiteter.

Forskellene mellem uddannelsesmiljøerne i gymnasieskoler og erhvervsskoler kan siges at udgøre en strukturel social arv. Samfundet har overleveret og opretholdt institutioner, som på en række områder afspejler en traditionel klassesdeling. Det er selvfølgelig klart, at samfundets arbejdsdeling og forskelle i kvalifikationsniveau, beskæftigelse og typer af arbejde vil præge uddannelserne. Men det er svært at se, at de forskelle i skolernes kulturer, som jeg har omtalt ovenfor, skulle følge naturligt af kvalifikationsbehovene. De er også udtryk for, at traditionelle sociale skel fastholdes i uddannelsessystemet.

I uddannelsesprocessen spiller forskelle i opvækstmiljø sammen med de sociale skel i uddannelsessystemet. De unges uddannelsesvalg, som både direkte (via normer og ressourcer) og indirekte (via skoleerfaringer og opnåede færdigheder) har sammenhæng med opvækstmiljøet, fører dem ind i et bestemt skolemiljø. I dette skolemiljø tilpasses de (mere eller mindre fuldstændigt) til den bestemte tradition, som dette skolemiljø er bærer af. En tradition, som bl.a. rummer normer for, hvad viden er, hvad uddannelse skal tjene til, hvilket arbejde man kan og bør efterstræbe etc.

Denne sammenhæng er bl.a. analyseret af Lilli Zeuner (1988), som fandt, at ungdomsuddannelserne præges af to grundlæggende kulturer. Den ene kultur er historisk knyttet til erhvervsuddannelserne, og den definerer uddannelsens formål som en opøvelse i at løse tekniske problemer. Hvad enten man uddanner sig til automekaniker, bankassistent eller laborant skal man have en vis indsigt i hvordan arbejdsprocesserne er opbygget og fungerer. Denne faglige viden er nødvendig for at kunne udøve arbejdsfunktionen, og for at kunne løse opståede problemer. Den anden kultur er historisk knyttet til gymnasiet, og den lægger vægt på evnen til at kunne argumentere og føre beviser for bestemte vurderinger og teorier. Derfor lægger denne kultur vægt på opøvelsen af en sproglig kompetence, og ser skolens almene fag som et redskab hertil.

Efter Zeuners opfattelse viser de to kulturer sig ikke først og fremmest i forskelligt fagligt indhold, men derimod i de perspektiver, som lærere og elever anlægger på indholdet. Nogle grupper af unge anlægger et mere instrumentelt perspektiv på uddannelse og undervisning. Især for unge, hvis forældre er ufaglærte eller mindre selvstændige er det vigtigt, at uddannelse fører til job og høj løn, og de vælger måltrettet ud fra disse hensyn. Unge fra hjem, hvor forældrene f.eks. har en højere uddannelse, har et mindre instrumentelt syn på uddannelse, og har dermed også en bredere interesse i fag og emner.

Det er oplagt at uddannelsessystemets kulturer og de unges motiver spiller sammen. Erhvervsuddannelserne tiltrækker unge der lægger vægt på job og løn, gymnasiet tiltrækker unge med en bredere uddannelsesinteresse. Herigennem sker der samtidig en genskabelse sociale forskelle, både materielt og bevidsthedsmæssigt. Processen er dog ikke fastlåst; der kan ske forskydninger i samfundet, som skaber modsætninger og bevidsthedsskred.

Denne reproduktion af sociale forskelle kan rammende beskrives med Pierre Bourdieus begrebeapparat. Empiriske studier af det franske uddannelsessystem har da også været et

centralt udgangspunkt for Bourdieus teoridannelse (Bourdieu & Passeron 1977 og 1979, Bourdieu 1995). Bourdieu ser grundlæggende uddannelse som en institution, der reproducerer de givne klasserelationer ved at levere den retfærdiggørende ideologi, som tillader de privilegerede klasser, der er hovedbrugerne af uddannelsessystemet, at se deres succes som udtryk for naturlige, personlige anlæg. Skolernes pædagogiske praksis bygger implicit på den forudsætning, at eleverne i forvejen er indforståede med den herskende kultur, og favoriserer derfor dem, der via deres familiebaggrund har denne indforståethed. Dette svarer på mange måder til 70ernes marxistiske analyser af uddannelsessystemet; men Bourdieus analyse nuanceres af habitusbegrebet, som viser at reproduktionen må forstås på en mere nuanceret måde, som en psykologisk og kulturelt præget proces. Opretholdelsen af uligheder baseret på rigdom og magt kan kun lade sig gøre, fordi ulighederne omsættes til psykiske strukturer, som manifesterer sig som personlige og individuelle kvaliteter. Klassekvaliteter mystificeres til individuel karisma. Men samtidig med at skolen mystificerer de sociale forskelle, rationaliserer den dem også. Forskellene omsættes til et abstrakt medium, og de enkelte individers præstationer lader sig sammenligne og rangordne på standardiserede skalaer.

4. Behov for forskning

Hovedelementerne i den forskning, som jeg har søgt at sammenfatte i det foregående, kan sammenfattes således:

- Den sociale arv er ikke kun et sæt af muligheder og begrænsninger, som det enkelte individ har med sig, når det træder ud i verden. Den sociale arv er også forankret i netværk, som mennesker har kontakt med gennem store dele af livsforløbet.
- En forståelse af forholdet mellem social arv og uddannelse må nødvendigvis bygge på en bred samfundsanalytisk tilgang, både teoretisk og empirisk. Som led i dette er det vigtigt at undersøge de nærmere omstændigheder, hvorunder den sociale arv sætter sig i gennem i uddannelseskarreren. Det gælder f.eks. de sociale netværk, som knytter mennesker til deres oprindelsesmiljø, og de sociale processer i skolerne og i uddannelsesforløbene.
- I skoleforløbet omsættes en række forskelle i baggrund og ressourcer til forskelle i præstationer og formelle kvalifikationer. Skolepræstationerne afspejler den sociale arv, men ikke mekanisk. Og erhvervede formelle kvalifikationer er en vigtig ressource i det videre livsforløb.
- I valget af uddannelse efter folkeskolen orienterer de unge sig ud fra værdier og interesser, som de har udviklet i deres opvækstmiljø, ud fra deres erfaringer i folkeskolen og skolens bedømmelse af deres kompetencer, samt ud fra nogle udbredte opfattelser af, hvilke uddannelser som er efterstræbelsesværdige.
- De unges uddannelsesvalg, som både direkte (via normer og ressourcer) og indirekte (via skoleerfaringer og opnåede færdigheder) har sammenhæng med opvækstmiljøet, fører dem ind i bestemte skolemiljøer. Her tilpasses de (mere eller mindre fuldstændigt) til bestemte traditioner, som skolemiljøerne er bærere af. Traditionerne rummer bl.a. normer for, hvad viden er, hvad uddannelse skal tjene til, hvilket arbejde man kan

og bør efterstræbe etc. Når samfundet på denne måde har opretholdt institutioner, som på en række områder afspejler en traditionel klassedeling, kan det ses som en strukturel social arv.

- Uddannelsesprocesserne viderefører og omskaber således sociale uligheder i elevers og uddannelsessøgendes baggrund. Analyser af disse processer kan gennemføres med en række forskellige kvantitative og kvalitative metoder; men de bør være følsomme over for interaktionen mellem elever og institutioner, over for forældres, elevers og læreres strategier, og overfor individuelle forskelle. Analyser af den sociale arvs former og virkninger i hverdagslivet kan også knytte det samfundsanalytiske perspektiv til konkret genkendelige barrierer og muligheder i det enkelte menneskes liv.

Denne sammenfatning bygger imidlertid på et forholdsvis spinkelt empirisk grundlag. Der er ikke tale om veldokumenterede sammenhænge, snarere om mere eller mindre begrundede hypoteser. Det er meget begrænset, hvad der er udført af forskning i Danmark inden for dette område. Og det er karakteristisk, at meget af den danske forskning, jeg har omtalt her, er påbegyndt i starten af 80'erne. På det tidspunkt var interessen for ulighedsskabende forhold i uddannelsessystemet stadig stærk, og samtidig brugte det humanistiske og det samfundsvidenskabelige forskningsråd en del kræfter og midler på at opbygge både uddannelsesforskning og ungdomsforskning. Denne indsats var væsentlig ved at igangsætte konkrete forskningsprojekter, men også ved at styrke et bredt sociologisk perspektiv i pædagogisk forskning og uddannelsesforskning (jfr. Rasmussen 1995). Dette perspektiv har stadig vægt i den voksende strøm af danske undersøgelser og publikationer om uddannelse og læring. Men de ulighedsskabende forhold er et meget underordnet tema i dag, fordi den uddannelsespolitiske debat i en lang periode har fortiet dem. Og de fleste undersøgelser gennemføres som led i relativt kortfristede evaluerings- og udredningsprojekter, som ikke giver tilstrækkelig tid til en dybtgående behandling af problemstillingerne.

Min anbefaling vil derfor være, at der igangsættes nye forskningsprojekter om, hvordan den sociale arv sætter sig igennem i uddannelsesprocessen. Eksisterende forskning kan tjene som udgangspunkt, men nye undersøgelser må dels efterprøve konsistensen, dels belyse om forholdene har forandret sig de sidste 10-15 år. Projekterne må sikres tid, midler og faglig kompetence til at undersøge uddannelsesprocesser dybtgående, og udvikle teori og empiri i sammenhæng.

5. Referencer

Andersen, Dines (1997): *Uddannelsesvalg efter 9. Klasse*. Publikation 97:3. København: Socialforskningsinstituttet

Andreasen, Lars Birch m.fl. (1997): *Unge i uddannelse - valg og vurderinger af ungdomsuddannelserne*. København: Udviklingscenter for folkeoplysning og voksenundervisning.

Andreasen, Lars Birch m.fl. (1998): *veje til forbedring og fornyelse af ungdomsuddannelserne*. København: AKF-forlaget.

- Bourdieu, Pierre (1995): *State Nobility: Grandes écoles and esprit de corps*. Cambridge: Polity Press (opr 1989).
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1977): *Reproduction in Education, Culture and Society*. London: Sage (opr 1970).
- Bourdieu Pierre & Jean-Claude Passeron (1979): *The Inheritors. French Students and Their Relation to Culture*. Chicago-London: The University of Chicago Press (opr 1964)
- Hansen, Erik Jørgen (1995): *En generation blev voksen. Den første velfærdsgeneration*. Rapport 95:8. København: Socialforskningsinstituttet.
- Husén, Torsten (1981): *Skolen i præstationssamfundet*. København: Gjellerup.
- Jensen, Torben Pilegaard m.fl. (1997): *Valg og veje i ungdomsuddannelserne*. København: AKF-forlaget.
- Lacey, Colin (1970): *Hightown Grammar - the school as a social system*. Manchester: Manchester University Press.
- Laursen, Erik (1984): *"Høje" piger - "lave" drenge. Social differentiering, karakterer og elevsituation i gymnasiet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- OECD (1995): *Denmark. Educating Youth*. Review of National Policies of Education. Paris:OECD.
- Rasmussen, Palle (1988): *Dygtige drenge. Drenge med høje karakterer i gymnasiet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Rasmussen, Palle (1995): "Danish Research in the Sociology of Education: Context and Development", in: Reisby & Snack (eds.): *What can Curriculum Studies and Pedagogy learn from Sociology to-day?*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Rasmussen, Palle (1997): "Ungdom, uddannelse og social integration", in: Lilli Zeuner (red.): *Social Integration*. Publikation 97:9. København: Socialforskningsinstituttet.
- Rasmussen, Preben H. (1987): "Fagidentitet og virksomhedsoplæring i erhvervsuddannelserne", in: *Betænkning om grundlæggende erhvervsuddannelser*, Bd. 2, København: Statens Informationstjeneste.
- Rasmussen, Preben H. (1990): "Erhvervsuddannelsernes betydning for differentieringen i kvalifikations- og interesseudvikling blandt faglærte". In: Palle Rasmussen (red): *Kvalificering - til hvad, for hvem?* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet (1995a): *Uddannelse og kvalitet*. Bilag nr. 9 til betænkning fra Velfærdskommissionen.
- Willis, Paul (1977): *Learning to Labour. How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Zeuner, Lilli (1988): *Kulturelle processer i ungdomsuddannelserne*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.