



HVAD VÆLGER DU:

UDDANNELSE SOM MÅL ELLER MIDDEL?

UNGES TANKER OM UDDANNELSEVALGET
I EN BRYDNINGSTID

Gruppe 31:

Christian G. Madsen

Jeppe H Mikkelsen

Anslag: 213.061

Normalsider: 89

Vejleder: Tilde M. Juul



HVAD VÆLGER DU:

UDDANNELSE SOM MÅL ELLER MIDDEL?

UNGES TANKER OM UDDANNELSEVALGET
I EN BRYDNINGSTID

Gruppe 31
Vejleder: Tilde M. Juul
10. semester: Kommunikation

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	5
2. Problemfelt	6
2.1 Mellem individ, system og samfund	6
2.2 En udvikling, som ingen gavner?	6
2.3 Uddannelsesvalget	8
3. Forskningsreview	10
3.1 Tid til uddannelse	10
3.2 Det svære valg	11
3.3 Manglende viden	11
3.4 Ulige uddannelser	12
3.5 Et ulige forhold mellem kompetencer?	13
3.6 Hvor placerer vores forskning sig i forhold til det eksisterende?	13
4. Videnskabsteori og teoretiske perspektiver	15
4.1.1 Max Weber - idealtyper for handling	15
4.1.2 Giddens - senmodernitet	16
4.1.3 Foucault - Diskursteori	17
4.1.5 Bauman – Flydende modernitet	17
4.1.6 Honneth - Anerkendelse	19
4.2 Videnskabsteoretiske ståsted	20
4.2.1 En dialektisk og socialt skabt virkelighed	20
5. Forskningstilgang og Metode	22
5.1 Det kvalitative forskningsinterview	22
5.1.1 Indgangsvinklen til feltet	22
5.1.2 Interviewforskning	23
5.1.3 Forskningen som erkendelsesproces	24

5.2 Metode og empiriindsamling	25
5.2.1 Interviewsurvey	25
5.2.3. Interview som hverdagssamler	34
5.2.4 Observationer.....	35
5.3 Metoderefleksioner.....	38
5.3.1 Svage vs. stærke elever.....	38
5.3.2 Nye rammer for interviewet?.....	39
6. Analyse	41
6.0 Analysestruktur	41
6.1 Fra politiske målsætninger til institutionelle forandringer	43
6.1.1 En værdipolitisk diskussion	43
6.1.2 Fra mere uddannelse til bedre uddannelse	44
6.1.3 Når målet bliver målstyring.....	45
6.1.4 Uddannelsesparat og vejledning.....	47
6.1.5 Karaktererne som adgangsregulering.....	48
6.2 Unges uddannelsestanker	50
6.2.1 At finde sin rette plads.....	50
6.2.2 Den formålsrationelle handling	53
6.2.3 Den værdirationelle handling.....	59
6.2.4 Den traditionsbundne Handling	63
6.2.5 Den affektive handling.....	65
6.2.6 De fire typer af social handling.....	69
6.2.7 Det komplekse valg	69
6.3 Sprogliggørelse af uddannelse.....	71
6.3.1 Diskursive strømninger.....	71
6.3.2 Relationel magt i et moderne samfund	71
6.3.3 Idealisering af faglighed	72

6.3.4 Idealisering af uddannelsesvejen	73
6.3.5 Det normale og genkendelige.....	74
6.3.6 Karakter som et udtryk for styringsmentalitet.....	74
6.3.7 Et ændret syn på eleven.....	76
6.4 Unges rationaler i den flydende modernitet	78
6.4.1 Alt er omskifteligt	78
6.4.2 Livet i den flydende modernitet.....	79
6.4.3 Søgen efter anerkendelse	81
6.4.4 Den rigtige levemåde.....	82
7. Konklusion	85
8. Perspektivering.....	88
8.1. Ubrugelige tests?	88
8.2 Forældrenes indflydelse	90
8.3 Unge på arbejdsmarkedet.....	91
9. Litteraturliste.....	93
10. Bilag	100

Abstract

During the last couple of decades the Danish educational system has been subject to constant political reforms and changes due to a growing global pressure of competitive power and delivering educations that meet the international standards. These political and thereby institutional changes percolate the entire Danish educational system and thereby also the pupils and other stakeholders, being a part of that system. Increased monitoring and quality checking as a direct consequence of the increased requirements for results in the international education system, may influence how the young scholars think about education and the choice of such in general.

This thesis investigates the conditions of such educational choices of the younger generations. The question is whether they strive to fulfill the expectations of the political reforms, or whether they seek to avoid that kind of performance management. This especially when it comes to which youth education they wish to attend. The theoretical vantage point of the excavation is first of all how the educational choice is an important part of creating an identity for young adults, referring to the German philosopher Axel Honneth. Furthermore how the pupils seek to make the choice of education seem meaningful in a system characterized by discourses. And also finally how they manage in a society where everything changes faster and faster, explicated through the understanding of Zygmunt Bauman's thoughts of *Liquid Modernity*.

Key findings in the thesis suggest that the younger generations have a fear of making decisions. This is expressed as they prefer high school over a practical educational path. This gives them time to postpone the final choice of specialization. They simply focus on keeping any options open for as long as possible, and never let a decision be final. Furthermore the younger generations seem to seek social norms, and the recognition within these, in an attempt to deal with an increasing individualization and the fear of the unknown.

1. Indledning

“Two roads diverged in a yellow wood
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth”¹

Sådan indledes Robert Frosts digt ”The Road Not Taken” fra 1916. Her står en rejsende ved en skillevej, og skal nu vælge hvilken af to stier, han ønsker at følge gennem skoven. Begge synes de lige tiltrækkende og lige fyldte med muligheder. Men begge stier synes også at indebære en uvished. En uvished om, hvor stien ender.

Vi kender alle til at skulle træffe valg; der er de svære og de nemme valg, der er det fornuftige og det dristige. Der er de gode eller dårlige valg, og der er de valg, man aldrig finder ud af, om var det rigtige, fordi man valgte alternativet. Nogle gange vælger vi, fordi det føles rigtigt, andre gang af tvang, pligt eller nødvendighed. Og en gang imellem finder man sig selv stående ved en skillevej, hvor valget synes at blive definerende for hvem vi er, og gerne vil være. Et sådan valg synes Danmark som nation at stå overfor i disse år.

Globalisering og international konkurrence har igennem de seneste årtier sat vores økonomi og stat under pres. Noget der udfordrer os, hvor det gør allermest ondt; vores velfærd. Men hvordan sikrer vi så den danske velfærdsstat? I søgen på svaret, har man sat sin lid til videnssamfundet, og at vi med viden som vores vigtigste råstof kan sikre Danmark fremadrettet. Noget, som i den grad har stillet nye krav til det danske uddannelsessystem og til uddannelsen af de danske unge. Det har resulteret i reformer og et udpræget fokus på at måle og veje de danske elever, så deres evner og potentialer kan konkurrere med skoleelever fra resten af verden. I denne sammenhæng bliver landets unge derfor en af Danmarks vigtigste ressourcer, hvor deres dannelse og viden skal være med til at sikre velfærdsstaten. En udvikling, som pludselig sætter unges uddannelse i alles interesse, og afføder nye standarder/tider for landets uddannelsesinstitutioner. Men hvor langt tør vi strække uddannelsessystemet for at sikre landets velfærd, og hvad bliver det i så fald på bekostning af?

Ovenstående synes at placere samfund, uddannelsessystem, og det enkelte individ i et tilspidset forhold i en kamp om uddannelse, og hvilken sti vi vælger at følge gennem skoven mod fremtiden.

Two roads diverged in a wood, and We—
we took...?

¹ Frost, Robert (2016)

2. Problemfelt

2.1 Mellem individ, system og samfund

Dette speciale tager udgangspunkt i ovenstående forhold mellem individ, system og samfund, og hvordan det synes at placere det danske uddannelsessystem i en brydningstid. Dette særligt siden årtusindeskiftet, hvor man fra politisk side har tilgået området med den klare problematik at "(...) det faglige niveau i den danske folkeskole ikke er på højde med de fleste af de lande, vi normalt sammenligner os med, på trods af at den danske folkeskole er én af verdens dyreste" (Undervisningsministeriet, 2002b). Pris og kvalitet synes altså ikke at stemme overens, hvorfor man sidenhen har gennemført et utal af nye reformer, formålsparagraffer og styringsmål for hele uddannelsessystemet. Der synes efterhånden ikke at være et led tilbage i uddannelsessystemet, som ikke har været genstand for forandring. Dette har meget naturligt gjort uddannelsespolitiske forhold til et kerneområde i den offentlige debat, hvor alle synes at have en holdning til, hvad "uddannelse" er, og skal kunne.

Hele området oplever altså forandring, og gennemstrømmes på mange måder af en sprogliggørelse af, hvad meningen i grunden er med vores uddannelsessystem. Med et samfundsmæssigt perspektiv om uddannelses vigtighed, er det interessante, for vores vedkommende, at spørge: Hvor stiller det de unge i alt dette, og hvad betyder det for deres vej gennem uddannelsessystemet? Her har særligt én udvikling fanget vores interesse, og er blevet den altoverskyggende indgangsvinkel til dette speciale: Tilstrømningen til ungdomsuddannelserne.

2.2 En udvikling, som ingen gavner?

Unge overgang fra folkeskole til ungdomsuddannelse har siden årtusindskiftet taget en dramatisk drejning. Tilstrømningen til erhvervsuddannelser² er i frit fald, og antallet, der søger direkte efter folkeskolen, er siden 2001 faldet fra 32% til 18,4% i 2016 (Uvm.dk "Statistik over tilmelding"). Helt modsatrettet oplever de gymnasiale uddannelser den største tilstrømning nogensinde, og skal efter sommeren 2016 varetage uddannelsen af 74,3 % af de unge, som påbegynder en ungdomsuddannelse (Uvm.dk, "Statistik over tilmelding"). Udviklingen blev i første omgang betragtet som en succes, og som indgangen til en ny æra i dansk

² Vi vil i dette speciale ikke skelne mellem de forskellige specialiseringer, som ligger inden for hver af de 2 uddannelsesretninger. Her vil brugen af eksempelvis betegnelsen *gymnasiet* således dække over alle de gymnasiale uddannelser, og *erhvervsuddannelse* over både en EUD eller en EUX, med mindre andet er ekspliciteret.

uddannelsespolitik. Men gennem de senere år har festen dog fået en brat afslutning, og tømmermændene har slået igennem. Her har det særligt ramt det danske arbejdsmarked.

“Der er 72.000 unge, som allerede i dag har en uddannelsesaftale i danske virksomheder. Men vi kan jo se, at det ikke er nok. Der bliver mangel på uddannet arbejdskraft. (...) Vi er kommet meget langt ned i antal, når det gælder unges søgning til erhvervsuddannelserne.. Vi er der, hvor mange af dem, der søger, har ret svage forudsætninger for at kunne klare en uddannelse. “
(Politiken, 2015a)

Udtalelsen kommer fra direktøren for Dansk Industri, Karsten Dybvad, som peger på, at det danske erhvervsliv i disse år begynder at kunne mærke konsekvensen af udviklingen. Manglen på faglærte unge begynder nu at melde sig, samtidig med at kvaliteten på de danske erhvervsskoler er faldet i takt med ansøgningstallet. Som han ser det, har udviklingen ikke kun flyttet størstedelen af eleverne, det har også taget de allerdygtigste med sig (Politiken, 2015a).

På denne baggrund skulle man tro, at man stadig festede videre i den anden lejr hos de gymnasiale uddannelser. Men også her har tømmermændene meldt sig, hvor kvantitet nu for alvor synes at være på bekostning af kvalitet. Sådan lyder kritikken, blandt andet, fra lektor Allan Henriksen i artiklen *Gymnasiets masseoptag har enorme omkostninger* (Politiken, 2014a). Overgangen til massegymnasium skaber, ifølge Henriksen, en overflødeighedsproblematik, hvor de mange studerende som fabrikeres, hverken synes at være til gavn for sig selv eller samfundet;

“Der er altså ingen umiddelbar samfundsøkonomisk gevinst ved en høj gymnasiefrekvens. Tværtimod kan den være ligefrem proportional med høj ungdomsarbejdsløshed. Studenter med lave eksamenssnit må ofte dobbeltuddanne sig og efterfølgende ofte ledes over i en erhvervsuddannelse” (Politiken, 2014a).

Hertil drager han paralleller til andre lande i særligt Sydeuropa, hvor samme udvikling har sat yngre generationer i en vanskelig position i forhold til ledighed. Som han ser det, får det særlig konsekvenser for de elever, som kun lige klarer gymnasiet. Her henviser han til tal fra Dansk Industri, som skønner at ca. 38 % af studenterne ikke udnytter potentialet ved studenterhuen, men søger andre veje end uddannelsens reelle mål; en videregående uddannelse (Politiken, 2014a). Men ifølge Allan Henriksen, berører problematikken ikke kun de, der ikke klarer gymnasiet til UG.

“Al god undervisning tager udgangspunkt i elevernes niveau. Det er på den måde, der skabes et godt læringsmiljø. Men i dag er forskellene så store, at der i samme klasse ofte sidder elever, der nærmest er analfabeter, sammen med normalt og højtbegavede

unge. I mange af færdighedsfagene er det reelt umuligt at undervisningsdifferentiere sig ud af problematikken.” (Politiken, 2014a)

Det rammer altså klassen som helhed på kvalitet og undervisningsmiljø, som pludselig bliver vanskeligt at drive med lige stort udbytte for alle. Forskellen mellem eleverne bliver for svær at favne, og det gavner ingen af parterne, mener Allan Henriksen (Politiken, 2014a).

På denne baggrund, synes udviklingen altså ikke at have skabt succes og eller grobund for et øget niveau, men derimod nærmere udfordret institutionernes arbejde med at uddanne de unge. Men hvis udviklingen ikke synes at gavne nogle af polerne i uddannelsessystemet, hvorfor ser vi så overhovedet disse strømninger? Hvad er det i overgangen mellem folkeskole og ungdomsuddannelse, som gør, at vi ser denne fordeling? Og hvad tænker udskolingseleverne i sidste ende om valget af uddannelse?

2.3 Uddannelsesvalget

Som ovenstående spørgsmål indikerer, så har førnævnte problematik også et helt centralt omdrejningspunkt i individets valg og fravalg, og individets forståelse af sig selv i den proces. Som udskolingselev, der skal vælge ungdomsuddannelse, kan man stå et sted i livet, hvor man endnu ikke forstår sig selv, og som udgangspunkt endnu ikke kan forstå eller overskue de fulde konsekvenser af uddannelses- og karrierevalget.

Samtidig kan man som ung være påvirket fra mange sider. Der er forældres ønsker, venners kommentarer, lærere og vejlederes holdninger og vurderinger. Derudover prægnes man samtidig af alle de input, man får fra undervisningen, medier og politiske retningslinjer. Det giver endnu større udfordringer for de unge, når det kommer til at manøvrere rundt i uddannelsessystemet og de mange muligheder. Valget bliver derfor ikke alene svært at overskue, men synes også komplekst. Det er netop i dette komplekse forhold mellem individ, system og samfund, vi, som kommunikationsstuderende, har fundet inspiration til at udarbejde dette speciale.

Som nævnt synes området at opleve forandringer, og gennemstrømmes på mange måder af sprogliggørelser af, hvad meningen er med vores uddannelsessystem. Kommunikation er i denne sammenhæng ikke bare et spørgsmål om afsender, meddelelse, modtager. For os er det i lige så høj grad et spørgsmål om at forstå den omkringliggende og sociale kontekst, som individet står til at skulle forholde sig til. Gennem bevidstgørelse af kommunikative og sociale forhold søger vi således at sætte uddannelsesvalget i et nyt lys.

Her finder vi det interessant at se på, hvordan forestillingen om uddannelse udvikler sig og kommer til udtryk hos den enkelte elev. Hvordan opstår de unges opfattelse af, hvad der er ønskværdigt eller ikke attraktivt, og hvad ligger til grund for denne sontring?

Med udgangspunkt i ovenstående problematikker er sigtet i nærværende speciale således at få indsigt i den enkelte elevs holdninger og tanker, som led i at forstå unges uddannelsesvalg, og den stigende tilstrømning til de gymnasiale uddannelser. Dette for i sidste ende at kunne forstå forholdet mellem elev, uddannelsessystem og samfund, samt hvordan de indbyrdes påvirker, skaber og ændrer ved unges forudsætninger og tilgang til uddannelsesvalget, og hvilke rolle uddannelsespolitiske forandringer i denne sammenhæng udgør? På baggrund af dette er vi kommet frem til følgende problemformulering med tilhørende arbejdsspørgsmål:

**Hvilken indflydelse har uddannelsespolitiske og samfundsmæssige tendenser på
udskolingselevs valg af uddannelse?**

1. Hvilke tanker gør udskolingselever sig om valget af ungdomsuddannelse?
2. Hvordan har uddannelsespolitiske reformer, og deraf følgende diskurser, indflydelse på valget?
3. Hvad får brydninger i et senmoderne samfund hertil af konsekvens for unges mål med uddannelse?

2.4 Operationalisering

I ønsket om at finde ud af, hvad der har betydning for de unge, der står overfor at skulle vælge ungdomsuddannelse, har vi fundet det relevant at gå direkte til eleverne selv. Her har vi helt konkret foretaget interviews med elever i 8. og 9. klasse. Elevernes besvarelser vil vi analytisk tematisere i forhold til Webers teori om sociale handlinger, for at kategorisere disse i forhold til, hvilke overvejelser, der synes at være gennemgående.

I forhold til undersøgelsen af den uddannelsespolitiske indflydelse på valget, vil vi gennem analyse af de forandringer, som særligt ungdomsuddannelserne har gennemgået de senere år, forsøge at forstå, hvad disse politiske reformer sigter mod i forhold til unge og uddannelse. Dette analytisk ved brug af governmental og diskursiv magtteori via Michelt Foucault.

Hertil vil vi i den sidste del kigge på de overordnede konsekvenser for unges mål med og forhold til uddannelse. Dette ved at betragte unge og uddannelsesvalget i lyset af en flydende og senmoderne nutid, og hvilke præmisser dette sætter for det unge individ.

3. Forskningsreview

Vi har med følgende afsnit til hensigt at placere nærværende speciale i en større forskningsmæssig sammenhæng. I vores sigte efter at undersøge unges uddannelsesvalg starter vi ikke på bar bund, men stiller os på skuldrene af forskere og forskning, der allerede har afsøgt og behandlet væsentlige problematikker indenfor vores interessefelt. Da vi i læsningen af blandt andet nedenstående forskning har udvidet vores horisont i forhold til forskningsfeltet, og flere af publikationerne har udgjort inspiration i forbindelse med udarbejdelsen af vores undersøgelses fokus, udgør dette afsnit således også en afgrænsning i forhold til vores problemfelt.

Som vi beskrev i de indledende afsnit, så synes det danske uddannelsesområde de senere år at være særlig præget af forandringer, og man kan efterhånden ikke sige uddannelse, uden samtidig at sige folkeskolereform, fremdriftsreform eller gymnasiereform. De mange forandringer synes i høj grad at have givet anledning til en stigende interesse for området, spørgsmålet om, hvad, det i grunden er, man forsøger at forandre, samt hvad de mange forandringer har af betydning for de unge i uddannelsessystemet.

3.1 Tid til uddannelse

Et grundlæggende spørgsmål på uddannelsesområder er blandt andet, som Christian Helms Jørgensen berører i *Manglende ungdomsuddannelse – årsager og løsninger*, hvorvidt alle unge skal have en uddannelse. Her ser han på problematikken omkring de unges "pligt" til at uddanne sig, og hvordan man bør behandle udfordringen med den såkaldte "restgruppe" over for den politiske ambition om, at 95% skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Videre peger han på, hvordan uddannelsespolitikken i stadig stigende grad bliver domineret af et økonomisk rationale med forsimplede forklaringer og forfejlede antagelser om, at unge har entydige præferencer og træffer rationelle valg, når det kommer til uddannelse (Jørgensen, 2012, 24ff). Det økonomiske rationale har videre den konsekvens, at skolerne tvinges til at forholde sig til politiske resultatkrav og de deraf økonomiske forventninger. Det fjerner fokus fra den langsigtede udvikling af den pædagogiske kvalitet og professionalisme (Jørgensen, 2012). I forlængelse heraf behandler Knud Illeris, Noemi Katznelson, Birgitte Simonsen og Lars Ulriksen i artiklen *Ungdom, kompetence og identitet* betydningen af uddannelsesvalget, og hvordan man, med de mange reformer og et stigende fokus på effektivisering af uddannelsessektoren, går alvorligt fejl af de unge. Det problematiseres blandt andet, hvordan de unge står overfor et utal af muligheder, som de skal forholde sig til i forbindelse med uddannelsesvalget.

“De unge oplever, at de først og fremmest lever i et identitetssamfund. De brændende spørgsmål, der ligger og ulmer lige under overfladen og sætter præmisserne for alle de mange valg, er hele tiden hvem er jeg?, hvem vil jeg gerne være? Og hvad betyder det for mig?” (Illeris et al. 2006, s.49). Ifølge Illeris et. al. (2006) udgør uddannelsesvalget således en væsentlig del af den unge elevs møde med samfundet, og overvejelserne omkring valget er derfor mangesidet og uoverskueligt.

3.2 Det svære valg

Uddannelsesudvalgets centrale betydning for det unge individ understreges ligeledes gennem en række rapporter fra Center For Ungdomsforskning (Cefu). Her behandler Mette Pless og Noemi Katznelson (2007) blandt andet i *Unge veje mod ungdomsuddannelserne*, hvordan uddannelsesvalget, for de unge opleves som en del af identitetsdannelsen, hvortil den centrale værdi, som valget af ungdomsuddannelse har for de unge, understreges (Pless & Katznelson, 2007, s 11). Dette rammesætter således, hvorfor valget af uddannelsesvej for mange unge kan skabe tvivl.

Hvordan denne tvivl i så fald kan og skal behandles, er omdrejningspunktet i *Unge uddannelsesvalg i tal*, som er en Cefu-rapport fra 2015. Her behandler Mette Pless & Tilde Mette Juul blandt andet forholdet mellem uddannelsesvalget og -vejledningen på folkeskoleområdet. Undersøgelsen bygger blandt andet på en større spørgeskemaundersøgelse, hvor der stilles skarpt på udskolingselevs holdninger til valg og vejledning. Blandt interessante perspektiver, svarer eksempelvis 54% af de adspurgte elever, at de i “nogen grad” eller “høj grad” har været i tvivl om uddannelsesvalget (Juul og Pless, 2015, s. 28). Ligeledes kan det fremhæves, hvordan de unge, der karaktermæssigt ligger i midten, er dem, der generelt er mest i tvivl, når det kommer til uddannelsesvalg (Juul og Pless, 2015, s 10).

3.3 Manglende viden

Viden om uddannelserne, eller manglen på samme, berører Juul og Pless (2015) også i deres undersøgelse med fokus på elevernes kendskab til de forskellige ungdomsuddannelser. Her peges der generelt på, at eleverne har størst kendskab til de gymnasiale uddannelser og mindst til erhvervsuddannelserne. Samtidig mangler eleverne i særligt ottende klasse overblik over de forskellige uddannelser, og har kun et sporadisk kendskab til uddannelserne, samt hvilke uddannelses- og jobmuligheder, de udløser (Juul og Pless, 2015, s 12).

I forlængelse af problematikkerne om valg og vejledning, sættes der, i kraft af nye reformer for vejledningsområdet, også fokus på den viden, som videregives i vejledningen. I rapporten

Skolers arbejde med at forberede elever til ungdomsuddannelse fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fra 2015, undersøges det, hvordan lærere i udskolingen arbejder med at forberede eleverne på deres valg af ungdomsuddannelse, og snakker med dem om valget. I rapporten beskrives det, hvordan lærerne, gennem undervisningens form og indhold, kan hjælpe med at gøre eleverne bevidste om deres valg, samt hvordan deres dialog med eleverne er med til at præge valget. Tidligere undersøgelser fra EVA (2011, 2013) har understreget, at lærere i udskolingen spiller en vigtig rolle i forbindelse med deres elevers valg af ungdomsuddannelse. I lyset af dette sætter resultaterne fra 2015 fokus på skolernes arbejde med eleverne, og betydningen af undervisningen.

De adspurgte udskolingslærere i 2015-undersøgelsen peger på, at undervisningen primært forbereder eleverne på at begynde på en gymnasial uddannelse, og altså i mindre grad til erhvervsuddannelserne. Af årsagerne nævnes blandt andet, at skolerne ikke arbejder målrettet med forberedelse til alle videregående uddannelser (EVA, 2015, s.35), at strukturelle faktorer i udskolingen opleves som barrierer for at gennemføre undervisning, der forbereder til alle ungdomsuddannelser (EVA, 2015, s.29), og at der mangler tid, rum og kompetencer til at arbejde med fagene på måder, der eksempelvis kan inddrage de praktisk-musiske fag (EVA, 2015, s.9+13). Derudover nævnes lærernes manglende kendskab til de erhvervsrettede ungdomsuddannelser som et generelt problem (EVA, 2011, 2013).

3.4 Ulige uddannelser

I relation til elevernes manglende kendskab til uddannelserne peger Ida Juul (2012) i *“Ligeværd mellem ungdomsuddannelserne – realistisk mulighed eller utopi?”* på, hvordan fordomme og manglende viden om særligt erhvervsuddannelserne er med til at skabe et ulige forhold ungdomsuddannelserne imellem, som kan have betydning for elevernes uddannelsesvalg. Hun nævner blandt andet, hvordan diskurser omkring omdømme, prestige og ligeværd er blevet en problematik for erhvervsuddannelserne (Juul, 2012, s. 15f). Der peges desuden på, at erhvervsuddannelsen lider under at være betragtet som den ungdomsuddannelse, der bedst muligt favner restgruppen. Erhvervsuddannelserne har med andre ord fået et stempel af at være stedet, man ender, hvis man forventes at få problemer med en gymnasial uddannelse (Juul, 2012). Det ses således, at det ligeværd, der burde være mellem ungdomsuddannelserne forsvinder på grund af restgruppeproblematikken. Tidligere repræsenterede erhvervsuddannelserne et uddannelsesmæssigt alternativ til en status som ufaglært, hvor de i dag i stigende grad ses som en mulighed for de, der ikke vurderes egnede til de gymnasiale uddannelser (Juul, 2012).

Skal man komme førnævnte ulighed til livs, bør man ifølge Juul fokusere på de kvaliteter, som erhvervsuddannelserne har, og måske endnu vigtigere; fokusere på, at der faktisk stilles

høje krav til eleverne. Dette, mener hun, vil kunne styrke uddannelsernes omdømme og medvirke til at tiltrække en differentieret gruppe af elever (Juul, 2012, s. 24).

3.5 Et ulige forhold mellem kompetencer?

Diskursen omkring "gode" og "dårlige" uddannelser er også udgangspunktet i artiklen *Ud over skole-centrisme: Talent i erhvervsuddannelserne*, og har ifølge forfatter Suna Christensen blandt andet at gøre med den dualistiske opfattelse af "viden", der generelt eksisterer i samfundet. Problematikken er den dualisme, der ses i forhold til ånd og hånd, og at disse to størrelser opfattes som uforlignelige (Christensen, 2015)

Artiklen udspringer af et forskningsprojekt, hvori Christensen undersøger erhvervsskolernes arbejde med talentudvikling. Her beskrives, hvordan lærere på skolerne på forsøgsbasis har benyttet talentudvikling i bestræbelserne på at vende botten på hovedet, således at de "kloge hænder" kommer øverst i hierarkiet (Christensen, 2015). Argumentet for dette er, at erhvervsfaglig viden kræver, at man ser på den kontekst, den gældende viden optræder i - det være social, historisk eller kulturel viden. Det problematiseres imidlertid som en nærmest umulig opgave, da der i uddannelsessektoren hersker en diskurs om, at man skal måles på gennemførsel, frem for hvilken viden kulturelt forskellige uddannelsesmiljøer danner grobund for (Christensen, 2015).

Christensen refererer her til Tone Saugstad (2012), der ser på, hvordan skriftsprogets status som primære "viden" i grundskolen smitter af på opfattelsen senere i uddannelsessystemet. Dette forstået således, at fordi skriftsproget er dominerende, er det lettere at vurdere kunnen herudfra (Saugstad, 2012). I relation hertil nævner Christensen (2015) en herskende diskurs om, at man ikke længere kan "vide med hænderne". Det praktiske håndværk ses således som reduceret til mekaniske bevægelser, mens intellekt måles på det talte og skrevne. Undersøgelsen peger eksempelvis på, at underviserne ikke snakker om intelligens, når talen falder på håndværket (Christensen, 2015).

3.6 Hvor placerer vores forskning sig i forhold til det eksisterende?

Ovenstående forskning bringer os frem til en række problemstillinger, der danner grundlag for dette speciale. Opfattelsen af "gode" og "dårlige" uddannelser, og elevernes begrundelser for valget, vil vi arbejde videre med, da disse problematikker er en væsentlig del af vores egen

problemstilling. Ligeledes vil ligestillingen mellem ungdomsuddannelserne og diskurserne om gode og dårlige uddannelseskvalifikationer være centrale omdrejningspunkter, der ligger i forlængelse af vores interesse omkring elevtilstrømninger og uddannelsesvalg. Derudover understreges det også, hvordan uddannelsesvalget har stor indflydelse på identitetsdannelsen. I denne forbindelse har vi set en "åbning" i forhold til den rent metodiske tilgang til problemstillingen, hvor vi vil stille skarpere på de enkelte elevers refleksioner og tanker om valget. Hvorfor vælger de unge, som de gør og med hvilke overvejelser? Hvad betyder uddannelse for dem, og hvordan ser og forstår de de enkelte uddannelsesretninger?

I lyset af ovenstående undersøgelsers pointer omkring ulighed mellem uddannelserne og problematiseringen af de politiske rationaler på uddannelsesområdet, har vi videre fundet det interessant at se på de politiske diskurser og vedtægter på uddannelsesområdet. Dette vil vi vende tilbage til. I det følgende afsnit vil vi dog først fremlægge, hvilke teoretiske perspektiver vi vil benytte os af i dette speciale, samt hvordan dette kan siges at placere os rent videnskabsteoretisk.

4. Videnskabsteori og teoretiske perspektiver

I følgende afsnit vil vi redegøre for en række af de mest centrale teoretiske perspektiver i dette speciale. Disse skal danne udgangspunkt for vores teoretiske forståelse af samfundet og individets placering i en moderne verden. Hertil vil vi samtidig behandle og argumentere for, hvorfor vi finder netop disse perspektiver relevante, samt hvordan disse tanker vil komme i spil i analysen. I det følgende vil vi således behandle Max Weber, Anthony Giddens, Michel Foucault, Zygmunt Bauman og Axel Honneth

4.1.1 Max Weber - idealtyper for handling

For at danne et overblik over, hvordan eleverne i udskolingen forholder sig til valget af ungdomsuddannelse, vil vi i analysen af elevernes besvarelser sætte deres refleksioner i forhold til sociolog Max Webers (f. 1864) teori om idealtyper for social handling. Denne inddeling har dels til formål at forstå elevernes udtalelser i en sammenhæng, og dels at hjælpe med at strukturere et omfattende empirisk materiale. Weber opdeler sociale handlinger i fire typer, hvor udgangspunktet er, hvorvidt handlingen kan ses som rationel, eller som udtryk for affektive eller traditionelle handlinger (Månson, 2013, s. 110f). Den første type af social handling, vi vil behandle, er den *formålsrationelle* handling (Månson, 2013). En handling er formålsrationel, når formålet med selve handlingen bliver det styrende, og overskygger midlet. Her ved aktøren ligeledes, hvilke konsekvenser handlingen får (Månson, 2013, s. 110f). For den *værdirationelle* handling gælder, at aktøreren er bevidst om sine værdier. Men til forskel fra den formålsrationelle handling, udføres den værdirationelle handling uden, at aktøren nødvendigvis ved, hvad følgerne af handlingen vil være og uden et decideret mål for øje.

Den *affektive* handling er styret af aktørøns specifikke affekter og følelsestilstande (Månson, 2013, s. 110). Den sidste type af handling er den *traditionelle* handling. Denne handlingstype styres af vanetænkning og normer. Det er normen, "sådan gør man bare", der er styrende for denne handling (Månson, 2013, s. 110f).

Det er vigtigt at understrege, at ovenstående handlingstyper er en måde at anskue og forstå konkrete handlinger på, og ikke en facitliste for typer af mennesker (Månson, 2013, s. 110f). Så når vi i analysen lader os inspirere af Webers inddeling, i vores tilgang til elevernes besvarelser, ser vi altså ikke, at elevernes citater siger noget om, hvordan de hver især er som mennesker, men derimod, hvordan deres udtalelser kan ses som udtryk for en bestemt type af handling. I forlængelse heraf er det endvidere vigtigt at pointere, at der er tale om "ideelle typer" for social

handlen. En elevs konkrete besvarelse kan således rumme mere end en type af handling, og Webers handlingstyper skal derfor også ses som flydende og ikke som lukkede kasser, vi forsøger at putte de enkelte besvarelser ned i. Derimod ønsker vi at skabe forståelse for, hvilke handlingstyper, der synes fremherskende gennem vores elevers overvejelser om uddannelsesvalget, og hvad eleverne særligt orienterer sig imod i forhold til valget.

4.1.2 Giddens - senmodernitet

For at forstå eleverne som individer i et moderne samfund har vi fundet det relevant se elevernes tanker om uddannelse ud fra en forståelse af sociologen Anthony Giddens' (f. 1938) betragtninger af det moderne samfunds karaktertræk. Ifølge Giddens (2000), har det samfund, vi lever i i dag, gennemgået en fundamental omvæltning, hvor de traditionelle sociale relationer, på både institutionelt og samfundsmæssigt plan, er blevet erstattet af såkaldte senmoderne relationer. Giddens beskriver, hvordan der er sket en detraditionalisering, hvor de sociale bånd, som mennesket tidligere orienterede sig i forhold til, og som var fundamentalt vigtige for individets opfattelse af sin egen eksistens, er opløst (Giddens, 2000). Som følge af denne udvikling har Giddens opstillet tre mekanismer, som han ser, som en direkte følge af denne detraditionalisering. Der er tale om (Giddens, 2000, s.68fff);

- Adskillelse af tid og rum
- Udlejring af sociale relationer
- Refleksivitet

Vi vil i dette speciale primært beskæftige os med de to sidste. For at kunne forstå disse er det dog en præmis, at adskillelse af tid og rum forklares. Adskillelse af tid og rum drejer sig helt kort om, at man, blandt andet grundet den teknologiske udvikling, ikke længere er afhængig af at være det samme sted på samme tid for at kommunikere (Giddens, 2000). Vi sender mails, skyper og ser nyhedsudsendelser fra den anden side af kloden.

Giddens anden mekanisme, udlejningen af sociale relationer, skal ses i lyset af ovenstående mekanisme. Med udlejring mener Giddens, at: "(...) sociale relationer „løftes ud” af lokale sammenhænge og reartikuleres på tværs af uafgrænsede tid-rum-områder" (Giddens 2000, s. 30). Hvor sociale relationer og interaktion i det traditionelle samfund var henvist til individets lokale kontekst, har adskillelsen af tid og rum udvidet relations- og interaktionsmulighederne, og dermed udlejres de førhen "nære" forhold til mere distancerede sociale områder.

Den sidste mekanisme er refleksivitet. Om denne skriver Giddens: "I moderniteten skal det forandrede selv derimod udforskes og konstrueres som en del af en refleksiv proces, der

forbinder personlig og social forandring" (Giddens, 2000, s.46). Selvet er således stillet den kontinuerlige opgave at reflektere over alt, hvad der foretages.

Giddens' perspektiver på individet i senmoderniteten er interessante, da vi ser, at elevernes besvarelser bærer præg af nogle af Giddens' mekanismer, og de kan således være relevante i forståelsen af valget af ungdomsuddannelse. Giddens forståelse af selvets dannelse giver os samtidig et teoretisk perspektiv på, hvordan refleksivitet omkring uddannelsesvalget spiller en væsentlig rolle for elevernes identitetsdannelse.

4.1.3 Foucault - Diskursteori

For at opnå en forståelse af hvordan eleverne og deres valg, er under indflydelse af kommunikationen på og politiske forandringer af uddannelsessystemet, har vi fundet det særlig relevant at inddrage Michel Foucault og hans magtforståelse og governmentalitybegreb, for at afdække de magtrelationer, der har betydning for elevernes uddannelsesvalg.

4.1.3.1 Magt og Governmentality

Ifølge Foucault er magt knyttet til en mangfoldighed af styrkeforhold, som har betydning i de områder, hvor de udøves (Foucault, 2006). Magt er relationel, og er som sådan ikke noget, der kan erhverves. Der eksisterer således ikke en modpol til magt, da magten udøves og er foranderlig. Det centrale for Foucaults magtforståelse er hans afvisning af det juridiske magtbegreb, hvori magt anses for at udgå fra et center. I modsætning hertil ser han magten som allestedsnærværende, og magten udøves således på alle frie individer med henblik på at forme eller sikre deres handlingsfunktion (Foucault, 2006).

Begrebet governmentality er bygget op omkring ordene "regeringsrationalitet" og "mentalitet", og dækker over en konsensusforståelse af regeringsmagten hos både de ledende og de ledte individer i samfundet, og hvordan bevidste politiske aktiviteter sigter mod at lede og påvirke menneskers tænken og handlen (Järvinen, 2007). Governmentality står i tæt relation til Foucaults bestemmelse af magtens former i et moderne samfund (Järvinen, 2007, s. 338).

Foucaults tanker vil blive benyttet analytisk for at specificere magtforhold op gennem uddannelsessystemet, og dermed opnå en forståelse af, hvordan elevernes uddannelsesvalg er præget af idealisering gennem diskurser.

4.1.5 Bauman – Flydende modernitet

For at opnå en forståelse af, hvor det moderne individ (i vores tilfælde eleverne) står i forhold til nutidens samfundsmæssige strukturer, samt hvordan den enkelte elev handler ud fra

disse betingelser, vil vi i analysen inddrage Zygmunt Baumans tanker om den *flydende modernitet*. Ifølge Bauman (f. 1925) er nutiden præget af en række forskydninger i opfattelserne af frihed, individualitet, arbejdsliv og fællesskab. Det, der tidligere var faste holdepunkter i menneskets liv, ser han nu som flydende. Alt udvikler sig og forandrer sig stadig hurtigere, og det, der var sikkert i går, kan være væk i morgen. Som følge heraf skal det moderne individ til stadighed forholde sig til, at alting skifter form hurtigere og hurtigere (Bauman, 2006). Bauman benytter metaforen om en trapezkunstner uden sikkerhedsnet til at beskrive livet i den flydende modernitet. Individet er frit, men må hele tiden forholde sig til den uvished som friheden også medfører (Jacobsen, 2009, s. 21).

Brugen af metaforer er generel for Baumans forfatterskab, hvorfor hans tanker ikke leder til at benytte et bestemt begrebsapparat eller kategorisere ud fra en på forhånden afgjort tænkning (Jacobsen, 2009). Hans metaforiske udlægning af samtiden kan dog ses som en mulighed for at forstå de udfordringer, som udskolingsleven anno 2016 står overfor. Bauman benytter blandt andet en brusende flod til at beskrive, hvilke udfordringer og forandring det moderne menneske står overfor (Jacobsen, 2009). Floden (samfundet) er i konstant udvikling, og ethvert forsøg på at stoppe strømmen, og få et øjebliksbillede, er så godt som umuligt. Bauman er i det hele taget optaget af, at mennesket forstår sig selv i forhold til den kontekst, det befinder sig i, og er i denne forbindelse kritisk overfor den teknologiske udvikling, som han ikke mener, i tilstrækkelig grad tager denne opgave på sig (Jacobsen, 2009). Menneskets forståelse af sig selv ser Bauman ligeledes som en nødvendighed, når det kommer til uddannelse, hvor han mener, at uddannelsessystemet bør tilbyde unge muligheder, der gør dem i stand til at træffe deres egne valg (Jacobsen, 2009).

”Det unge menneske må af en oplyst lærer, og ikke af vilkårlige påvirkninger, forberedes på den kendsgerning, at hans liv vil bestå af en lang række individuelle beslutninger og valg, og at intet – hverken guddommelig indgriben eller historisk nødvendighed – kan befri ham for ansvaret for hans egne beslutninger” (Baumann i Jacobsen, 2009, 28).

Af ovenstående citat fremgår det imidlertid, at han vedkender sig, at individet selv har et vist ansvar i forhold til at træffe det rette valg. Netop kompleksiteten omkring det rette valg danner grundlag for hele vores undersøgelse, og vi være et centralt omdrejningspunkt i analysen.

En særlig central pointe for os i forhold til brugen af Bauman er, at han har en forståelse af, at det enkelte individs ståsted både er afgjort af omkringliggende strukturer, og han samtidig peger på, at individet selv er med til at skabe og ændre disse strukturer gennem sine handlinger (Jacobsen, 2009). Det er særligt Baumans tanker omkring, at individet (eleverne) selv er med til at skabe strukturer gennem deres handlinger, vi finder interessante. Og derudover det, at

eleverne står overfor et valg, der om noget kan siges at være præget af den usikkerhed, som fremtiden kan rumme.

4.1.6 Honneth - Anerkendelse

Det sidste teoretiske perspektiv, vi har fundet det relevant at inddrage, som del af vores primære teoretiske grundlag, er professor og filosof Axel Honneths (f. 1949) teori om anerkendelse. Ifølge Honneth (2003) er anerkendelse den absolutte præmis for, at mennesket vellykket kan udvikle sin identitet. Honneth arbejder med tre former for anerkendelse, og disse er forudsætninger for, at mennesket kan agere som et velfungerende, socialt individ. De tre former er; kærlighedsanerkendelse (privatsfære), retslig anerkendelse (retslig sfære) og social værdsættelse (solidarisk sfære) (Honneth, 2003, s. 14ff)

Privatsfæren dækker over menneskets primære relationer såsom venskab og familieforhold. Her er der tale om både en emotionel og fysisk kærlighed. Gennem denne anerkendelsesform udvikler man en positiv *selvagtelse*, som har betydning for, hvordan man senere i livet kan handle, kommunikere og indgå i fællesskaber. Dette er ifølge Honneth den mest fundamentale form for anerkendelse (2003, s. 14ff).

Den *retslige anerkendelse* stammer fra Hegels tanker om ret, og peger på, at formel ret er af mindre betydning, hvis ikke individets værd anerkendes, og det respekteres for dets rettigheder i praksis. Denne sfære drejer sig altså om, hvorvidt individet oplever sig selv som en del af det retlige fællesskab, som samfundet udgør. En sådan anerkendelse vil udvikle en selvagtelse hos individet, og gøre det i stand til at se sig selv som en moralsk borger af samfundet, der har samme rettigheder som andre (Honneth, 2003, s. 15f).

Endelig nævner Honneth (2003) *social værdsættelse* som den anerkendelsesform, der bygger på samfundets udvikling mod mere og mere individualiserede individer. Dette har den konsekvens, at der er opstået et øget behov for social værdsættelse af den levemåde, man fører, og en individuel stræben efter prestige. Anerkendelsen af personlige kompetencer og egenskaber er samtidig en anerkendelse af, at individet er i besiddelse af evner, der er til glæde for fællesskabet (Honneth, 2003, s. 16).

Det er vigtigt at understrege, at anerkendelsen inden for hver sfære hver især udgør et vigtigt trin i individets udvikling, da dette må erfare alle tre former for at kunne blive fuldt individuelt (Honneth, 2003). Honneths anerkendelsesteori har vi fundet relevant, da vi i mødet med eleverne har set, at de orienterer sig i forhold til andre elever, bestemte levemåder, og i det hele taget de mennesker, der omgiver dem, når de skal vurdere, om noget er godt eller skidt.

4.2 Videnskabsteoretiske ståsted

I dette afsnit vil vi se på, hvordan vores empiriske og teoretiske tilgang til besvarelsen af vores problemformulering har betydning for, hvordan dette speciale kan placeres i en videnskabsteoretisk kontekst, samt hvilket syn på viden denne kontekst afføder.

Honneth og Bauman er begge kritiske overfor samfundsmæssige strukturer, og fremstiller individet som den lille i forhold til det store system, det skal indordne sig i forhold til. Særligt Honneths teorier udspringer af et kritisk syn på de forhold, der forhindrer mennesket i at realisere sig selv (Honneth, 2003). Med inddragelsen af Foucault og diskurs kan man videre pege på, at vi stiller skarpt på sproglige magtforhold i det danske uddannelsessystem, der yder indflydelse på elevernes forestilling om uddannelse.

Vi er således klar over, at vi, ved at benytte disse teoretikere, samtidig bygger vores teoretiske grundlag på en præmis om, at individet kan være underlagt samfundsmæssige magtstrukturer og påvirkninger. Derfor vil analysen også have karakter af en kritisk stillingtagen til det magtforhold mellem elev, system og samfund, som danner genstandsfeltet for dette speciale. For den kritiske teoretiker er målet dog ikke bare at kritisere eksisterende strukturer, men i lige så høj grad at bevidstgøre om kapitalistiske strukturer for de involverede parter (Jacobsen et al., 2012). Disse kapitalistiske strukturer udgøres af de politiske reformers tilblivelse og eksekvering. Det er disse strukturer, vi i løbet af dette speciale ønsker at sætte under lup og sætte spørgsmålstegn ved.

Ved at fokusere på disse "urimelige" strukturer retfærdiggør den kritiske teoretiske retning sig selv, da formålet er at hjælpe individet gennem bevidstgørelse, til at forbedre sin situation, og ændre ved forholdene for det urimelige (Jacobsen et al., 2012). I denne forståelse af forholdet mellem individ og samfund, ligger heri også den socialkonstruktivistiske præmis, som danner den videnskabsteoretisk ramme for vores anskuelser.

4.2.1 En dialektisk og socialt skabt virkelighed

Som centrale skikkelser i etableringen af socialkonstruktivismen står Berger og Luckmann med *Den sociale konstruktion af virkeligheden* (2004). Her ses forholdet mellem individ og samfund, ifølge Berger og Luckmann (2004) som dialektisk, hvor mennesket har skabt samfundet, og samtidig selv reproducere i dette. I forbindelse med vores genstandsfelt, giver det derfor heller ikke mening udelukkende at se på individet eller samfundet som adskilte faktorer. Dette da de holdninger og tanker, der kommer til udtryk hos elever og lærere, ikke skal ses som enkeltstående fænomener, men, qua vores socialkonstruktivistiske forståelse af viden, som et resultat af relationelle og kommunikative sociale konstruktioner.

Alt er med andre ord et resultat af menneskelig interaktion, hvor et givent "(...) fænomen, der normalt betragtes som »naturligt« og uafhængigt eksisterende, i virkeligheden er menneskeskabt og bærer aftryk af sin menneskelige oprindelse." (Collin, 2014, s 419).

Hertil bliver det således grundlæggende for vores undersøgelse at forstå, hvordan konstruktioner som skole og uddannelse er dele af en virkelighed, og på sin vis sande institutioner, som er meningsfyldte for individet. Men dette kun, fordi mennesket kollektivt har vedkendt dette som socialt gyldigt og sandfærdigt. Denne form for kollektivt samtykke sker, ifølge Berger & Luckmann gennem processer, hvor den socialt skabte virkelighed får en objektiv sandhedsstatus i samfundet. Processer som Berger og Luckmann beskriver som *objektivering* og *institutionalisering* (Berger & Luckmann, 2004, s.72f + 85f), og som netop kan siges at ligge til grund for tilvejebringelsen af vores uddannelsesinstitutioner. Objektivering og institutionalisering beskriver processer, hvor viden og handlinger bliver socialiseret mennesker imellem. Denne socialisering gør det muligt for individet at agere og kommunikere i overensstemmelse med hinanden, og muliggør skabelse og konservering af en social virkelighed. Dette understreger pointen om individ og samfund i et dialektisk forhold, fordi samfundet er et menneskeligt produkt, samtidig med at mennesket er et samfundsmæssigt produkt (Berger & Luckmann, 2004, s.95ff). Man kan således sige, at uddannelsessystemet gennem socialisering er blevet en så klar selvfølgelighed, at ingen længere stiller spørgsmålstejn ved den institutionalisering af individet, der starter ved indmeldelsen i vuggestuen, og først slutter ved udgangen af uddannelsessystemet med en færdig uddannelse. Det er blandt andet resultatet af denne selvfølgelighed, vi vil se nærmere på, når vi i dette speciale ønsker at forstå, hvorledes udskolingselever er præget af sproglige og politiske strukturer, og hvordan unge modsatrettet agerer i dette forhold og skaber mening med uddannelsesvalget. Forud for besvarelsen af dette spørgsmål er dog gået en række overvejelser i forhold til indsamling og forståelse af udskolingseleverne, hvilket vi vil behandle i det kommende afsnit.

5. Forskningstilgang og Metode

I dette afsnit vil vi redegøre for og reflektere over vores metodiske tilgang. Hvordan vi har undersøgt vores interessefelt og problemstilling, og hvilke komplikationer vi er stødt på undervejs. Hertil skal der peges på, hvordan vi som forskere ligeledes gennemgår en erkendelsesproces, med det resultat at vores tilgang og forskning løbende er blevet udviklet. Størstedelen af vores metodiske arbejde er selvsagt eksekveret med direkte kobling til vores problemstilling. Dog er dele også opstået løbende som følge af nye erkendelser eller problematikker på området.

Vores empiri dækker samlet set over interviewsurvey med folkeskoleelever, samtaler med uddannelseskoordinator og lærere, samt observationsnoter, og vil blive behandlet i nævnte rækkefølge.

5.1 Det kvalitative forskningsinterview

I følgende afsnit følger en indførsel i, hvorfor vi har valgt at benytte os af en kvalitativ tilgang i besvarelsen af vores problemformulering, samt hvordan denne tilgang har givet os en forståelse af, hvilke mekanismer der er på spil i forbindelse med uddannelsesvalget. Følgende afsnit handler derfor også om vores forskningsmæssige tilgang og løbende erkendelser inden for området.

5.1.1 Indgangsvinklen til feltet

Overordnet set har vi benyttet os af metoder, som ligger inden for det kvalitative forskningsfelt, herunder forskellige former for interviews og feltobservationer. Begge disse former, og dermed vores kvalitative tilgang, er valgt med det grundlag, at vi har ønsket at få et indgående kendskab til de subjekter (udskolings elever), der agerer i vores interessefelt (uddannelsesvalget i lyset af uddannelsessystemet), samt at afsøge deres forståelser og tanker (Kvale & Brinkmann, 2009). Hertil giver særligt interviewet os muligheden for at stille skarpt på de enkelte elever, for derigennem at opnå en forståelse af, hvad lige netop de elever, vi taler med, tænker om uddannelse og karriere. Om interviewet kan man her påpege:

“Interviewing gives us access to the observations of others.
Through interviewing we can learn about places we have not been

and could not go and about settings in which we have not lived. [...] Interviewing can inform us about the nature of social life. We can learn about the work of occupations and how people fashion careers, about cultures and the values they sponsor, and about the challenges people confront as they lead their lives.” (Weiss 1994 i Gubrium & Holstein 2012, s. 30)

Det er, som citatet ovenfor understreger, gennem interviewet, at vi kan få indblik i “the nature of social life”. Her kan vi som forskere komme ud og få indsigt i fænomener, hvor andre forskningsmetoder ikke kan. Her kan vi begynde at undersøge værdier, kulturer og mere bestemt for vores undersøgelsesfelt, hvordan (unge) mennesker forholder sig til de karriere- og livsudfordringer, de møder. Det er på denne baggrund, at vi kan skabe viden om andre mennesker. Hertil kan man ligeledes påpege, hvordan vi, ved kun at benytte os af kvantitativ data, ikke ville kunne have opnået den samme indsigt og forståelse for elevernes tankegang, som vi får på baggrund af den valgte forskningstilgang.

På baggrund af denne force har interview som metode vundet frem gennem de seneste årtier, til nu at være et essentielt videnskabeligt værktøj inden for de forskellige videnskabelige traditioner (Gubrium & Holstein, 2012).

5.1.2 Interviewforskning

Som forskere søger vi mod et bestemt formål, og med fokus på et bestemt outcome - nemlig viden om, hvilke forhold, der har betydning i forbindelse med uddannelsesvalget. Denne “viden om” som skabes, må på denne baggrund imidlertid også anses som relationel og afhængig af omstændighederne.

“Interview situations fundamentally, not incidentally, shape the form and content of what is said. Interviews result in locally pertinent narratives — some longer than others—that represent versions of opinion, persons, events, and the world at large. The circumstances of narrative production are deeply and unavoidably implicated in creating the meanings that ostensibly reside within individual experience. Meaning is not merely directly elicited by skillful questioning, nor is it simply transported through truthful replies; it is strategically assembled in the interview process” (Gubrium & Holstein, 2012, s.32)

Interview, som et forskningsmæssigt værktøj til frembringelse af viden, må altså også forstås som strategisk og kontekstuel med omdrejningspunkt i en specifik relation mellem subjekter/respondenter og et givent emne (Gubrium & Holstein, 2012). I forhold til interviewet i

vores forskningsmæssige kontekst, forsøger vi som forskere at forstå og tolke sider af elevernes livsverden i relation til spørgsmålet om uddannelsesvalget. Gennem interviewet søger vi at opsætte en situation, der gør eleverne i udskolingen i stand til at skabe og gengive nogle af de fortællinger, de bruger om deres egen livsverden, og som skaber mening for netop dem. Som forskere sigter vi dermed efter at konstruere/rekonstruere de narrativer, som subjekters livsverden opbygges af og skabe forståelse for disse i nye kontekster (Collin, 2014).

5.1.3 Forskningen som erkendelsesproces

At vi som nævnt ovenfor forsøger at fortolke og forstå mening af individet gennem dets egne forståelser, underbygger også, hvordan vi gennem vores forskningsproces har været inspireret af en hermeneutisk forståelses- og undersøgelsestilgang (Kvale, 2009). Hvor formålet har været at afsøge mening og forståelse hos eleverne og deres tanker om uddannelsesvalget, for på den måde at opnå en ny erkendelse af valget, dets baggrund og relation til samfundspolitiske forhold. Dette har i relation til vores tilgang udmøntet sig i en løbende erkendelsesproces (Kvale, 2009), som har udvidet vores forståelse af undersøgelsens relevans og problematikker. Som resultat heraf har vi fundet løbende justering af fokus for vores forskning nødvendig, samtidig med at vores metodiske tilgang er blevet tilrettet. Dette har konkret betydet, at vi har benyttet os af forskellige former for interviews. På samme måde som Gubrium og Holstein (2012) beskriver det, har vores interviews ikke fulgt en fast struktur, men i stedet indeholdt variationer, alt afhængig af hvilken målgruppe, vi har interviewet, og hvilket empirisk udbytte, vi har søgt (Gubrium & Holstein, 2012, s. 32ff). Dette vil blive udredt i det følgende, hvor vi vil uddybe vore tilgang til empiriindsamlingen

5.2 Metode og empiriindsamling

Som pointeret i forrige afsnit er empirien i dette speciale indsamlet gennem en række forskellige tilgange, som indbærer; en såkaldt "interviewsurvey" med udskolings elever på 5 skoler rundt omkring i Danmark, "hverdagssamtaler" med lærere og uddannelseskoordinatorer, samt mere løse og uformelle samtaler med fagpersoner med relation til vores interessefelt.

Dette skal dog ikke forstås således, at vores interviews er foregået ad hoc, uden struktur eller guidelines. I stedet vil vi nærmere betragte det som kategorier, vi opdeler ud fra særligt to parametre; 1) hvordan og hvor meget vi har "styret" situationen og spørgsmålene til vores respondenter, og 2) hvordan vi har arbejdet med symmetrien mellem deres og vores roller under interviewet (Gubrium & Holstein, 2012). Disse to parametre berører, hvordan vores forskningsmæssige kontekst samt interaktionen mellem os og respondenterne, har indflydelse på interviewsituationen.

I forhold til det første parameter omkring styringen tænker vi her på, i hvilken grad vi har sat rammerne for interviewet, i modsætning til at lade samtalen flyde frit. I hvor høj grad vi har haft struktur for emne og ordstyring.

Det andet parameter refererer i højere grad til den sociale konteksts indflydelse på interviewsituationen, og hvordan vi i form af vores roller som forskere kan have indflydelse på vores respondents svar (Kvale & Brinkmann, 2009). Hertil snakker man blandt andet om symmetri og asymmetri, som niveauer forskeren kan arbejde med under interaktionsprocessen (Gubrium & Holstein, 2012). Disse parametre vil vi vende tilbage til løbende.

5.2.1 Interviewsurvey

Den primære empiri i dette speciale er indsamlet via en "interviewsurvey", som elever i fem 8.klasser og en 9.klasse har svaret på, og som tæller i alt 131 gennemførte besvarelser (Bilag 1: Hvad tænker du?). Vi har været på fem skoler fordelt rundt i landet; en i København (Bilag 2: Øresundsskolen), en i Nordvestjylland (Bilag 3: Limfjordsskolen), en i Nordvestsjælland (Bilag 4: Isefjordsskolen), en på Falster (Bilag 5: Femernsskolen), og en i Trekantsområdet (Bilag 6: Lillebæltsskolen). Af hensyn til elevernes og skolernes anonymitet vil skolerne fremgå under pseudonymer og eleverne vil i analysen kun blive refereret til som eksempelvis "#75". Skolerne er geografisk set udvalgt på baggrund af placering, hvor vi har ønsket at nå rundt i de forskellige regioner, med henblik på at sikre diversiteten. Hertil er den konkrete skole udvalgt på baggrund af den adgang, som det var muligt at få, igennem allerede eksisterende kontakter og netværk.

Vores interviewsurvey er en selvsammensat betegnelse for interview og survey, som vi ser, at vores indsamlingsmetode er en sammensætning af. Her har vores elever gennemført interviewet på computer ved skriftligt at besvare spørgsmål i et spørgeskema, hvor vi dog hele

tiden har været til stede i klasselokalet, og kunne tale med eleverne. Som konkret redskab har vi valgt at lave undersøgelsen i programmet SurveyMonkey. Dette er et internetbaseret online design- og analyseprogram, som giver mulighed for at varetage større undersøgelser og store mængder data. Det tillader imidlertid, at man kan lave åbne og omfattende svar på spørgsmålene, hvorfor man kan argumentere for, at det både rummer kvalitative og kvantitative muligheder. Som tidligere nævnt har vi først og fremmest haft interesse for elevernes holdninger og tanker omkring uddannelsesvalget, og derfor behandler vi i princippet deres besvarelser, som om der var tale om et regulært, struktureret interview med klare og fast formulerede spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Den fastlagte struktur og de prædefinerede rammer har stillet krav til os som facilitatorer og forskere, hvilket har krævet en del overvejelser forud for valget af vores interviewredskaber og -design

5.2.1.1 Undersøgelsesdesign og redskaber

Vores interviewsurvey med de konkrete rammer og udformningen af spørgsmål er vedlagt i Bilag 8: Undersøgelsesdesign, og er det endelige design. Designet er et resultat af flere tilpasninger efter respons fra eleverne. Dette vender vi tilbage til i afsnittet om vores pilotinterview, afsnit 5.2.1.1. Som nævnt, er vores interviewsurvey besvaret på computere via nettet, hvorfor metoden lægger sig i det felt, man kan kalde *computer-assisted interviewing* og *internet-based survey* (Singleton & Straits, 2012, s.77). Som Singleton & Straits (2012) beskriver det, rykker disse teknologier ved interviewets fysiske og personlige dimensioner, og forandrer vilkårene for, hvordan man kan gennemføre interviews i al almindelighed. Det er dog ikke længere banebrydende forskning, da disse værktøjer er blevet en inkorporeret del af vores hverdag (Singleton & Straits, 2012 s.77ff). At vores interview er computer-assisted og internet-based giver os en klar tidsmæssig fordel i forhold til at kunne indsamle større mængder empiri, end hvad vi ville kunne med traditionelle face-to-face interviews (Kvale, 2009). Det har givet os muligheden for at køre sessioner med en hel klasse med eksempelvis 25 besvarelser af gangen på relativ kort tid. Dette har altså gjort metoden utrolig tidsbesparende.

Dette kan dog have haft betydning for de enkelte besvarelser, da vi ikke har kunnet stille de uddybende spørgsmål, som formodentlig ville kunne give den enkelte elevs besvarelse mere fylde i interviewene. Vi mener dog ikke, at det har betydet en manglende kvalitet i interviewene, men derimod blot, at eleverne i mange tilfælde har svaret mere kort og præcist. Dette vender vi tilbage til i afsnit 5.3 om vores metoderefleksioner.

Udgangspunktet for vores undersøgelse sigter at forstå de enkelte elevers holdninger og tanker. Sekundært har vi dog også haft en interesse i at forstå den stigende tilstrømning til de gymnasiale uddannelser, og deraf manglede interesse i erhvervsuddannelserne, hvorfor det har krævet indsigt i en større gruppe af unge for at kunne forstå baggrunden for fordelingen. Det har

været ønsket, at vi med vores tilgang kunne komme i dybden og bag om statistiske realiteter og pointer, jf. 2. Problemfelt og 3. Forskningreview.

Forud for valget af design overvejede vi forskellige løsninger, hvortil ovenstående skal ses som en gylden middelvej. Som et alternativ diskuterede vi en løsning, hvor spørgsmålene blev stillet som en hjemmeopgave. Tanken var, at eleverne kunne arbejde mere koncentreret, og at det ville give dem mere tid til at reflektere over og besvare spørgsmålene. Løsningen ville dog også kræve et større koordineringsarbejde med både lærere og skole, og det ville samtidig være under forhold, som vi ikke selv kunne hverken observere eller styre. Vi ville ikke længere kunne kontrollere, hvem eleverne snakkede med om deres tanker, og hvem der i givet fald kunne påvirke dem. Særlig sidste problematik blev for stor en usikkerhed, da hele sigtet med disse surveys var at få elevernes personlige refleksioner og tanker.

Som en tredje løsning var det traditionelle face-to-face interview en overvejelse. Dette ville i høj grad sikre, at det var elevernes personlige overvejelser, vi fik italesat, og at vi kunne få adgang til mere reflekterede tanker, og stille opklarende spørgsmål, hvis der opstod uklarheder (Kvale & Brinkmann, 2009). Mødet face-to-face frygtede vi dog omvendt, kunne blive for intimiderende for eleverne. En overvejelse som vi løbende har fået bekræftet gennem vores besøg på skolerne, hvor særligt den mundtlige interaktion mellem os og eleverne har været vanskelig at starte og opretholde undervejs i sessionerne. Her har det generelt været svært at få eleverne i tale, når vi har været ude på skolerne. Og selv, når vi har bedt dem komme med ris og ros hen mod afslutningen, og vi på det nærmeste har opfordret eleverne til at være kritiske, har vi oplevet, at de har været meget passive. Det har først været, når deres lærere er trådt ind og har bedt dem om at svare på spørgsmålet, at der er kommet nogle få hænder i vejret (Bilag 2: Øresundsskolen; Bilag 6: Lillebæltsskolen). Den feedback vi har fået fra eleverne har hertil været overvejende positiv, hvorved vi synes at kunne betragte interviewsurvey som en brugbar indsamlingsmetode.

“Det er interessant at sætte sig og faktisk virkelig tænke over sin fremtid.” (Bilag 1: #70, spg. 22)

Og;

“jeg synes jeg har fået tænkt lidt mere over det efter disse spørgsmål, så det er jeg egentlig meget glad for.” (Bilag 1: #64, spg. 22)

Her fremhæver flere, at det har været lettere at komme ud med deres holdning, når de fik rummet til at reflektere over valget, og når de kunne skrive den ned for sig selv, uden at de efterfølgende skulle stå til ansvar for det (Bilag 2: Øresundsskolen; Bilag 1: spg. 22). På baggrund af ovenstående overvejelser så vi altså flest fordele ved at lade eleverne svare skriftligt og i så vidt muligt omfang, hjælpe dem igennem spørgsmålene. Således, at hvis elever gik i stå,

fordi de ikke forstod et spørgsmål, eller fandt det svært at svare, talte vi med dem om dette. Var det konkrete forståelsesproblemer forklarede og omformulerede vi spørgsmålene. Handlede det i stedet om, at spørgsmålene var svære at svare på, forsøgte vi at få dem til at sætte ord på, hvad der var svært og hvorfor. Hertil fungerede det også i enkelte tilfælde at komme med hypotetiske eksempler på, hvordan man kunne tilgå spørgsmålet. I denne forbindelse var vi dog særlig opmærksomme på ikke at "farve" elevernes besvarelser. Vi forsøgte således at komme med eksempler, der lå op af de overvejelser, som eleverne selv gav udtryk for.

5.2.1.2 Længde og spørgsmål

I forhold til længden på vores sessioner valgte vi en ramme på ca. 45-60 min for vores interviewsurvey. Dette gav os mulighed for at tilpasse sessionerne til skolernes reelle klasses timer, så det ikke gik på tværs af flere lærere og undervisningstimer. Samtidig var det vigtig for os at holde sessionerne på en længde, som ikke udfordrede eleverne alt for meget på deres koncentration og fokus, da eleverne undervejs i sessionerne var relativt fysisk inaktive. En problematik, der her er nødvendig at nævne, er det, Porter et. al. (2004) kalder survey fatigue, der ganske kort er, at man på et tidspunkt kan køre død i et spørgeskema, og at man derfor kan se tendenser til, at respondenternes svar bliver kortere og kortere, efterhånden som de kommer længere frem i spørgeskemaet. I forsøget på at holde fokus, valgte vi derfor at dele sessionen op i tre blokke á 10-12 minutter, der havde hver sit fokus. Hver blok blev opdelt af en pause med opsamling af foregående spørgsmål, besvarelse af opklarende spørgsmål, hvis der var tvivl om indhold, samt en kort introduktion til den næste række spørgsmål. Tanken var, at eleverne bedre kunne overskue at skulle arbejde i 10-12 minutter intensivt og så en kort pause, før de startede på næste blok.

Blok 1

Den første blok havde temaet *Karriere og job*, og denne omhandlede uddannelse og karriere mere generelt og bestod af i alt fire spørgsmål (Bilag 8: Undersøgelsesdesign), hvor eleverne kunne få lov at skrive sig varme. Spørgsmålene er skrevet med det nummer, de optrådte som i spørgeskemaet. Forinden disse havde vi to afklarende spørgsmål omkring køn og klasseniveau. Dette blot for at sikre os muligheden for at drage disse faktorer i spil, hvis noget igennem empirien syntes toneangivende. Spørgsmålene i denne blok lød;

3. "Hvad kommer du til at tænke, når du hører ordet karriere? (Forbinder du det med noget bestemt - et særligt job? En bestemt uddannelse? En særlig måde at leve på?)"

4. "Hvad tror du, at andre unge forbinder med et "godt job"? (Hvilke værdier tror du, de værdsætter ved et godt job?)"
5. "Nævn 2-3 ting, der har betydning for dig i forhold til uddannelse? (Hvad betyder noget for dig, når du overvejer hvilke uddannelser du godt kunne tænke dig?)"
6. "Hvad arbejder dine forældre med, og er det noget, du selv synes er spændende? (Hvilken uddannelse har de, og overvejer du selv at tage den samme uddannelsesretning?)"

Til spørgsmålene udarbejdede vi ligeledes nogle uddybende spørgsmål, som eleverne kunne bruge som inspiration, hvis de skulle gå i stå, eller ikke forstod den konkrete formulering. Formålet med første blok var, udover at eleverne skulle have lov at komme i gang, at vi skulle opnå indsigt i deres tanker omkring vigtigheden af uddannelse og karriere. Opfattede de dette som noget, kun "voksne" gjorde og havde, eller var de helt afklarede med, hvad de enkelte valg ville have af konsekvenser for deres fremtid. Og endelig ønskede vi at vide, hvad deres forældre lavede, for at se om eleverne i deres valg af ungdomsuddannelse og syn på job og karriere havde særlige holdninger, som i givet fald kunne forbindes direkte til forældrene. Generelt var tanken med disse spørgsmål, at de skulle være brede og åbne, så eleverne havde frihed til at udtrykke sig, men samtidig så tilpas fokuserede, at vi fik elevernes refleksioner omkring nogle centrale begreber i forhold til uddannelsesvalget.

Blok 2

Anden blok havde overskriften *Unge og ungdomsuddannelser* og omhandlede unge mere generelt samt deres forhold til de forskellige ungdomsuddannelser. I denne blok ville vi have eleverne til at svare på spørgsmålene;

7. "Hvad tror du, de unge, som går på et Gymnasium, godt kan lide, og hvad tror du, de er gode til? (Hvad tror du der får andre unge til at vælge Gymnasiet?)"
8. "Hvad tror du, de unge som går på en EUD (erhvervsuddannelse eller EUX (erhvervsuddannelse + gymnasial eksamen) godt kan lide, og hvad tror du de er gode til? (Hvad tror du, får andre unge til at vælge en erhvervsuddannelse?)"
9. "Hvorfor tror du, at størstedelen af unge i dag vælger at gå på gymnasiet frem for på en erhvervsskole? (Hvad tror du, de vælger ud fra?)"
10. "Hvordan tror du, at andre unge opfatter erhvervsskolerne? (Tror du, at unge ser positivt eller negativt på erhvervsskolerne? Hvorfor, hvorfor ikke?)"

I forhold til disse spørgsmål var det en klar strategi at gøre spørgsmålene meget målrettede i forhold til forholdet mellem erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser, for på den måde at få indblik i, hvad de unge tænkte, og hvordan de italesatte forholdet mellem uddannelserne. Ser de noget som mere attraktivt på deres vej gennem livet - og hvis, hvordan er disse opfattelser så opstået? Især var det her af interesse at forstå, om eleverne sad med en opfattelse af, at bestemte uddannelser gav flere muligheder i livet, og om hvorvidt, der kunne ligge bestemte opfattelser af "niveau" og "karakter" til grund for de unges valg. Og om de i givet fald ville bekræfte et negativt ry blandt erhvervsuddannelserne. Hertil formulerede vi spørgsmålene på en måde, så omdrejningspunktet ikke direkte var de unges egne holdninger, men derimod hvilke tanker de gjorde sig om andre unge. Dette ud fra en forestilling om, at elevernes holdninger gennem projektion indirekte ville komme til udtryk, når de skulle beskrive deres forestillinger om "andre unge".

Blok 3

Tredje og sidste blok omhandlede de unges egne drømme, ambitioner og valg. Denne blok bestod af 3 dele, hvor første del havde fokus på valget af ungdomsuddannelse, og anden del på drømme og ambitioner for fremtiden. Hermed var formålet med denne del, at gå en smule tættere på elevernes personlige holdninger. Sidste del var ikke direkte orienteret mod undersøgelsen, men var et opsamlende og "frit" spørgsmål, hvor eleverne kunne skrive eventuelt afsluttende bemærkninger (Bilag 8: Undersøgelsesdesign)

Første del havde overskriften, *Hvad kunne du godt tænke dig?*, og bestod mere konkret af tre spor, hvor eleverne blev bedt om at tage stilling til, hvilken vej de ville gå. De kunne vælge mellem den gymnasiale vej (STX, HHX, HTX og HF), erhvervsuddannelsen (EUD og EUX) og endelig havde de mulighed for at svare, at de ikke ønskede at tage en ungdomsuddannelse.

11. Hvilken form for ungdomsuddannelse overvejer du at vælge?
(hvilken af retningerne du mest hælder mod)

☐ Gymnasial uddannelse

☐ Erhvervsuddannelse

☐ Jeg tror ikke, jeg vil have en ungdomsuddannelse

12. Hvilken gymnasial uddannelse overvejer du at tage?

☐ STX (Det almindelige gymnasium med mange af de fag man også har i folkeskolen)

☐ HHX (Handelsgymnasium med mange økonomiske og erhvervsfaglige fag)

☐ HTX (Tekniske Gymnasium med mange tekniske og naturfaglige fag)

☐ HF (Den 2-årige studentereksamen)

13. Hvad får dig til at vælge en Cym?
(Hvad har indflydelse på dit valg?)

Hvilken retning/gren?

14. Hvad vil du gerne bruge den til?
(Hvilke muligheder tænker du, du får?)

15. Hvilken erhvervsuddannelse overvejer du at tage?

☐ EUX (Kombineret erhvervsuddannelse med en gymnasial eksamen)

☐ EUD (En erhvervsuddannelse hvor du tager en erhvervsrettet og praktisk udd.

16. Hvad får dig til at vælge en erhvervsuddannelse fremfor er
(Hvad har indflydelse på dit valg?)

17. Hvad vil du gerne bruge den til?
(Hvilke muligheder tænker du, du får?)

18. Hvad kunne du så tænke dig at lave?
(Hvorfor?)

19. Hvad får dig til ikke at vælge en ungdomsuddannelse?
(Hvad har indflydelse på dit valg?)

Herefter blev eleverne stillet yderligere to spørgsmål, hvor vi bad dem om at begrunde deres valg, samt hvad de ønskede af valget. Vi havde på forhånd en antagelse om, blandt andet efter samtaler med lærerne på skolerne (Bilag 2: Øresundsskolen, Bilag 3: Limfjordsskolen), at der ville være mange, der efter folkeskolen skulle på efterskole, eller stadig var meget i tvivl. Alligevel ønskede vi at presse dem til at overveje valget og tage stilling til spørgsmålene, for at få et indtryk af, hvordan eleverne fordelte sig, og hvad der var den umiddelbare årsag til valget.

Anden del havde overskriften *Dine fremtidsplaner*, hvor målet var at komme tættere på, hvilke overvejelser eleverne gjorde sig omkring drømme og værdier i forhold til deres fremtidige liv og uddannelse. Her lød spørgsmålene;

20. Hvad kunne du godt tænke dig at arbejde med? (Hvad drømmer du om at blive? Hvorfor synes du lige netop dette job passer godt til dig?)
21. Synes du, at du er særligt god til noget indenfor dette område? (Hvad vil du prioritere, og hvilke værdier er vigtige for dig?)

Forud for disse spørgsmål havde vi en kort introtekst, som rammesatte en række scenarier for, hvordan man kunne anskue værdier og måder at leve på (Bilag 8: Undersøgelsesdesign). Dette var netop for at kaste nogle værdier på banen, som eleverne derpå kunne tage udgangspunkt i, når de skulle beskrive deres egne holdninger og drømme. På trods af dette, synes særligt del 2 at

udfordre eleverne. En elev skrev blandt andet: "F.eks. er jeres spørgsmål meget svære at svare på, når mange i 8. klasse ikke ved hvad man skal lave i fremtiden (Bilag 1: #3, spg. 22). Hvordan vi konkret forholder os til dette, uddyber vi i de følgende afsnit

5.2.1.3 Pilotinterview

I selve designet og i udformningen af spørgsmål var der en række punkter, som vi var usikre på, hvorvidt kunne besværliggøre en tilfredsstillende gennemførsel. Var spørgsmålene for svære? Var det for lang tid? Var det for kort tid?

Derfor valgte vi også forud for vores første skolebesøg at sende undersøgelsen til to lærere, som kunne give feedback ud fra deres professionelle erfaring og kendskab til elever i udskolingen. Ligeledes var oplevelserne på den første skole centrale, da vi her direkte kunne spørge ind til og korrigere spørgsmål med henblik på de senere undersøgelser. Tilbagemeldingerne fra både lærere og elever, var overvejende positive og konstruktive (bilag 2: Øresundsskolen), men krævede nogle mindre justeringer i forhold til spørgsmålene. Eksempelvis skrev vi ud, hvad de forskellige uddannelser bestod af til spørgsmålene i blok 2, hvor det under første session blot var nævnt ved forkortelserne.

Egentlig var det første skolebesøg tænkt som et pilotinterview, men efter at have justeret i forhold til den kritik, vi fik, viste det sig, at der ikke var forskel på de svar, eleverne kom med før og efter justeringerne. Derfor er første session taget med på samme vilkår som de andre sessioner. Dog gav den første session indikationer af, hvor vigtigt det var, at vi eksplicit klargjorde rammer og fremgangsmåde for eleverne, og introducerede forløbet i detaljer, da den mindste usikkerhed rejste tvivl om, hvor meget og hvor hurtigt eleverne skulle arbejde. Eksempelvis havde vi under første session nogle elever, som kom meget hurtigt igennem de første to blokke, hvor andre kun var blevet færdig med første blok. I dette tilfælde bad vi eleverne vende tilbage til de tidligere spørgsmål i blok 1, for at se om de ikke kunne komme med lidt flere refleksioner, og vente med blok 2, til vi havde alle med (Bilag 2: Øresundsskolen).

5.2.1.4 At møde eleverne i øjenhøjde

Forud for besøgene på skolerne gjorde vi os en række overvejelser omkring, hvordan vi mest effektivt "mødte" eleverne. Da vi begge selv tidligere har arbejdet med unge, var vi klar over, at det at skabe motivation og en tillidsfuld relation, var afgørende for sessionernes succes. Hertil har vi blandt andet fundet inspiration hos børnepsykolog Susanne Ploug Sørensen, som pointerer særligt 3 faktorer under interviewsituationer med børn og unge; Formål, tryghed/tillid og Anerkendelse/værdsættelse (g-o-d.dk, "Spørg Børnene"). Disse faktorer er generelt set vigtige forhold at tage med i sine overvejelser, når det kommer til interviews i al

almindelighed, men kræver dog ekstra ydmyghed, når det netop er børn og unge, der bruges som respondenter (Børnerådet, 1998, s.8f). Dette grundet de etiske problematikker der kan fremtræde gennem magtforholdet mellem forsker og mindreårig, som i højere grad end med voksne respondenter, kan påvirke og styre respondenteren (Børnerådet, 1998, s. 22f+32-36).

Derfor lagde vi også som tidligere nævnt, meget energi og fokus i den indledning, som vi kørte forud for alle sessionerne, og ligeledes i de små introduktioner vi havde til de forskellige blokke. Inden eleverne blev sluppet fri til at skrive, startede vi med at fortælle, hvem vi var, hvad vi lavede, og hvorfor vi gerne ville snakke med dem. Vi havde på forhånd fået deres lærere til at fortælle, at vi kom. Vi synes dog alligevel, at det var vigtigt at præsentere os selv og vores hensigt, og samtidig lade eleverne spørge ind til, hvorfor vi ønskede netop deres svar, for på den måde at gøre formålet klart for dem. Dette gjorde vi ligeledes for at kunne opbygge en tillid og en tryghed i forholdet.

Som Sørensen også pointerer i forhold til tryghed og værdsættelse, så fandt vi det også centralt at fritage eleverne for et potentielt forventningspres (g-o-d.dk, "Spørg Børnene"). Vi gjorde derfor gentagne gange eleverne opmærksomme på, at vores interviewsurvey ikke var en test eller prøve (hvilket flere elever spurgte ind til, inden vi startede vores præsentation) (Bilag 2: Øresundsskolen; Bilag 3: Limfjordsskolen), og at alle svarene var anonyme. Af samme grund var der heller ikke nogle forkerte svar på spørgsmålene, og kun elevernes egne tanker og refleksioner var rigtige. En elev spurgte blandt andet lidt nervøst ind til, om deres lærere ville komme til at se det (Bilag 2: Øresundsskolen). Dette klargjorde vi, at de ikke ville, da både elev og skole ville blive anonymiseret.

Allerede fra starten medgav vi, at spørgsmålene kunne være svære. Dels fordi nogle af dem drejede sig om forhold, der måske kunne opfattes som meget personlige, og dels fordi det for mange var tanker om fremtiden, som de måske langt fra havde tænkt til ende. Vi tilbød derfor også, at vi ville hjælpe de elever, der havde brug for det, og tale med dem, hvis de gik i stå.

Undervejs var det en gennemgående pointe at fortælle eleverne, hvordan bare det at skrive noget, var bedre end slet ikke at skrive noget. Fandt de spørgsmålene for svære eller lette, så opfordrede vi dem til at skrive dette, samt hvorfor de sad med denne oplevelse. For os var alle deres tanker værdifulde, og vi var glade for hver en sætning, de kunne skrive ned, hvilket vi gjorde klart. Dette netop for at fremme både værdsættelsen og anerkendelsen af elevernes indsats på trods af, at de måske ikke følte deres svar som "gode nok"(g-o-d.dk, "Spørg Børnene"). At imødekomme eleverne, gøre dem trygge og skabe en motiverende relation var en af de helt klare årsager til, at vi valgte selv at facilitere sessionerne, og undervejs også bringe os selv i spil, når vi eksempelvis fortalte om de udfordringer, vi selv havde haft i deres alder, eller hvordan vi heller ikke kunne finde ud af, hvad vi ville.

De værktøjer, som vi har benyttet os af, muliggør, at vi ville kunne sende interviewet ud til endnu flere respondenter og underbygge undersøgelsens repræsentativitet. Hertil har vi dog prioriteret vores personlige tilstedeværelse i interviewsituationen for at sikre interviewenes

gennemførsel, og satse på de erfaringer og perspektiver, vi har kunnet høste gennem observationer og samtaler. Vi kan derfor heller ikke fraskrive os, at netop vores personlige tilstedeværelse og vores facilitering af sessionerne, kan have haft en effekt på nogle elever. Her kan nogle have mistet lysten eller motivationen, følt sig intimideret, eller vi kan have påvirket dem til skrive tanker og refleksioner som de antog, at vi gerne ville have, at de skrev, og som dybest set ikke var deres egne tanker. Med andre ord handlede det for os kontinuerligt om at bearbejde den form for asymmetri, som netop kunne opstå i mødet mellem os og eleverne. Hele tiden forsøge at tale med dem i øjenhøjde, som når vi talte med dem om, at selvom man er "voksen", ved man ikke nødvendigvis, hvad man vil lave, og at, det at være i tvivl, når man skal træffe en sådan beslutning (valget af ungdomsuddannelse), er helt normalt.

5.2.3. Interview som hverdagssamler

Efter nu at have gennemgået vores primære empiri, og hvordan denne er tilvejebragt, vil vi i de følgende afsnit gennemgå de samtaler og observationer, der har udgjort et supplement til elevernes besvarelser. Fælles for de samtaler, vi har foretaget, er, at de ikke er optaget og transskriberet, men udelukkende nedfældet i noteform. Dette da vi ønskede, at samtalerne skulle være så hverdagsagtige som muligt. Her vurderede vi, at det ville have forstyrret samtalen, hvis vi havde gået med en diktafon.

5.2.3.1 Uformelle samtaler

Gennem vores forskningsproces har vi mødt og talt med en meget broget skare af mennesker og fagligheder, som har haft mere eller mindre forskellige indgangsvinkler til vores forskningsfelt. Her har det særligt været de mennesker, vi har mødt ude på skolerne i forbindelse med empiriindsamlingen, men også et bredt felt af interessenter, som vi blandt andet er stødt på under vores besøg på DM i skills (Bilag 7: DM i Skills).

Det, der kendetegner den form for interviews, som vi har foretaget, er, at respondenterne, og mødet i sig selv, har været tilfældigt. Her har der ikke været spørgeguide eller forudgående kontakt eller aftaler. Vi har som udgangspunkt ikke søgt at snakke med alle, vi har mødt under vores undersøgelser, men vi har været åbne og indgået i dialog, når folk har spurgt ind til vores arbejde og formål, eller når vi har set muligheden for, at en person kunne have nogle interessante synspunkter. Dette har beriget os med en masse input, som vi ikke kunne planlægge os til, men som alligevel har givet stof til eftertanke.

Til grund for disse møder skal det samtidig påpeges, hvordan det i høj grad bunder i en stor nysgerrighed og åbenhed i forhold til emnet, og hvordan vi så vidt muligt har forsøgt at forholde os åbne over for eventuelle input fra andre kilder end de planlagte.

Når vi alligevel vil kategorisere disse tilfældige samtaler som interviews, er det fordi, de for os stadigvæk rummer et strategisk element i forhold til vores forskning, og fordi det bliver en samtale, hvor der stadig eksisterer en kontekst og et klar formål med interaktionen mellem os og respondenterne. Her har det haft indflydelse for vores egen erkendelsesproces jf afsnit 4.2, og har været med til at danne grundlag for indkredsningen af fokus og problemfelt.

5.2.3.2 Samtaler med lærer

Under de mere strukturerede rammer kan vi placere vores interviews med de lærere og uddannelseskoordinatorer, som har været tilknyttet vores klasser. I disse har vi igen søgt en uformel tone, og at holde fast i et interview, der havde mere form som en hverdagssamtale end en opstillet "spørgsmål og svar" situation. "Samtaler, der er integreret i interviewpersonernes naturlige aktiviteter og i deres dagligverden, giver et mere dækkende billede af deres baggrundssituation end de kontorbaserede opfattelser" (Kvale og Brinkmann 2009, s. 322).

Med belæg her i Kvale & Brinkmanns begrundelse, var formålet at få det naturlige og daglige billede af eleverne, samt lærerens oplevelser af klassen og den proces, som de unge gennemgår. Her fulgte vi blandt andet to af vores lærere rundt, mens de havde gårdvagter, og tog en snak omkring deres erfaringer med klassen (Bilag 4, Isefjordsskolen; Bilag 6, Lillebæltsskolen). Vi havde forud for vores besøg lavet en aftale med lærerne om at snakke med dem, men understreget, at det kun drejede sig om et kort og uformelt interview. Forud for interviewet havde vi udarbejdet en meget simpel spørgeguide, som kan ses i bilag 9: Spørgeguide. Når vi valgte at lave en spørgeguide, var det for at sikre en grundlæggende form for ensretning og sammenlignelighed på tværs af interviewsituationerne (Bryman, 2012, s. 472). Guiden var dog ikke i spil under vores samtale med lærerne, for netop ikke at lade vores respondenter blive forstyrret, eller lade samtalen blive styret i en bestemt retning.

5.2.4 Observationer

Som supplement til vores undersøgelser med eleverne på de skoler, vi har besøgt og samtaler med diverse lærere og andre interessenter, har vi gjort os en række umiddelbare iagttagelser i forhold til de små hændelser, der ikke har haft direkte relation til vores planlagte undersøgelser, men som alligevel kan tænkes at have haft betydning for resultaterne af undersøgelserne. På alle fem skolebesøg har vi haft aftaler med lærere om at mødes 15-20

minutter før undervisningen startede, og vi skulle køre en survey session. Og for alle fem skolebesøg gælder det, at vi har været på skolen et sted mellem 1,5-2 timer. Her 45-60 minutter med eleverne og så løse samtaler med lærere før eller efter, omkring elevernes forhold til uddannelsesvalg. Vi er ikke taget ud på skolerne for at observere, men har noteret os de ting, der undervejs har været interessante.

Det er ifølge Bryman ved at indgå i samme omgivelser som subjekterne (elever og lærere), at vi kan få et indblik i deres oplevelser og forståelseshorisont (Bryman, 2012, s. 494). Vores observationer skal med andre ord bidrage til en forståelse af den kontekst, i hvilken vores undersøgelser har fundet sted; på en skole, i et klasseværelse, i en lektion, i en hverdag. Formålet med observationerne har været at opnå en dybere indsigt i og forståelse for elevernes hverdag og indbyrdes forhold i det omfang, det har været muligt. Vi har bestræbt os på at gå udforskende "i felten", og forsøge at forstå denne på elevernes og læreres præmisser. Hver gang, vi har besøgt en skole - om det har været elevsamtaler, interviews med lærer/uddannelseskoordinatorer eller noget helt fjerde, har vi skrevet observationsnoter for at dokumentere: "hvad der sker, hvornår det sker, og for hvem det sker, samt hvem der siger hvad til hvem" (Kristiansen & Krogstrup, 1999, s. 152, forfatters kursivering). Har vi besøgt en klasse tidligt en mandag morgen, har vi noteret, hvorvidt eleverne har været motiverede. Har der været mange forstyrrelser under undersøgelsen, er dette blevet noteret.

Vi har tilpasset vores fremtræden i forhold til, hvor mange elever, der var til stede, hvornår på dagen det foregik, og hvordan vores opfattelse af koncentrationsniveauet har været. Ved eksempelvis at tale med lærere og vejledere inden besøgene, har vi været informeret i forhold til, hvis nogle elever har været mere udfordret end andre, eller hvis der var andre forhold, vi skulle være opmærksomme på, som perioder med brobygning eller særligt fokus på vejledning i undervisningen. Det har gjort det lettere at forstå og interagere med eleverne på deres præmisser, og dermed hele tiden have deres opfattelser i centrum for vores sessioner.

Der er naturligvis mange måder at indgå i et genstandsfelt på. I vores deltagelse i timerne har vi ageret som såkaldt *partially participating observer* og *participating observer* (Bryman, 2012, s. 440-445). Rollen som *participating observer* er fremkommet i forhold til vores rolle som facilitatorer af undersøgelserne, samt vores løbende snakke med eleverne, når der har været spørgsmål eller behov for støtte (Kristiansen & Krogstrup, 1999, s. 106).

Rollen som *partially participating observer* er interessant, da vi på den ene side træder ind i elevernes "verden" og dagligdag i forsøget på at forstå denne, men samtidig har været nødt til at have en vis distance for at forstå og notere de små detaljer, der er særlige for den enkelte classes naturlige omgivelser. Kristiansen & Krogstrup (1999) karakteriserer naturlige omgivelser, som det, der sker, når observatøren træder ind i den kontekst, der eksisterer, og når denne befinder sig i feltet på feltets præmisser (Kristiansen & Krogstrup, 1999, s. 105ff). Dette er med til at give os en øget forståelse af de svar, vi har fået i undersøgelserne. Vi har således i alle henseender forsøgt at notere alt, hvad der kunne have betydning - også selvom denne betydning

umiddelbart kunne synes lige gyldig eller som "normalt" i den givne sammenhæng. "Normalt" er netop interessant for os, da det kan sige noget om, hvordan udtalt viden og common sense i klasseværelserne influerer ikke bare på elevernes svar i vores undersøgelser, men helt og aldeles på elevernes generelle forståelse af sig selv og andre i forhold til uddannelsesvalg.

5.3 Metoderefleksioner

I forhold til vores valgte metode og undersøgelsesdesign kan det hertil være relevant at berøre nogle af de refleksioner, vi har gjort os i forbindelse med vores forskningstilgang og undersøgelsesdesign.

5.3.1 Svage vs. stærke elever

En diskussion, som vi løbende har vendt i forhold til vores empiri og elevernes besvarelser, har været, hvorvidt interviewsurveyens tilrettelæggelse og design tilgodeser nogle typer af elever frem for andre. Har valget, om at lade eleverne besvare undersøgelsen skriftligt betydet, at vi har gjort det svært for de elever, som måske ikke er så stærke skriftligt? I løbet af første blok kunne man ofte fornemme, hvilke elever der havde svært ved både formulerings- og koncentrationsmæssigt at gennemføre interviewet (Bilag 2: Øresundsskolen; Bilag 6: Lillebæltsskolen). Hertil har vi været meget opmærksomme på de elever, der umiddelbart syntes besværet af interviewets form, men for så vidt muligt kun hjulpet, hvis de selv udtrykte, at de havde brug for hjælp. Dette netop for ikke at påvirke dem til at skrive tanker, som de ikke selv ville være kommet på.

Kaster man et hurtigt blik på elevernes besvarelserne, er der her en væsentlig forskel på de elever, som svarer med de længste og mest udførlige sætninger, og så de elever, som svarer med korte og stiksordsagtige sætninger. Hertil har det dog været et centralt fokuspunkt for os, ikke at lade os styre eller farve af "mængden" i hver besvarelse, men i stedet mening og indhold. Som eksempel kan man fremhæve disse 2 elever:

"Det er mere mig, altså jeg føler mig bedre tilpas, og jeg føler, at jeg går den rigtige vej" (Bilag 1: #119, spg. 13)

vs;

"Jeg har valgt en gymnasial uddannelse (...) derfra kan jeg tage den uddannelse, jeg planlægger lige nu (...) Det personlige aspekt af det har også spillet meget ind, for jeg ved at min ungdomsuddannelse sker i nogle af de mest vigtige år af mit liv. Derfor valgte jeg gymnasiet, hvor jeg forestiller mig, at der vil være flere "typer" lignende mig." (Bilag 1: #135, spg. 13)

Skal man fortolke disse elevers italesættelse af, hvorfor de har valgt en gymnasial uddannelse, så handler det overordnet om, at de personligt føler det som det rigtige, og at det giver dem de muligheder, som de ønsker. Selvfølgelig bringer den sidstnævnte elev flere nuancer i spil, men pointen kan siges at være den samme hos eleverne. Derfor mener vi også at kunne argumentere for, at selvom nogle elever kan synes udfordret, og ikke får skrevet særlig meget, så bliver deres refleksioner ikke mindre gyldige for os. Som vi også har nævnt, jf afsnit 4.2, så er formålet at

undersøge elevernes forståelser og holdninger, for at kunne fortolke og søge mening i nye kontekster. Derfor kan blot “bedre tilpas” og “den rigtige vej” som den første elev nævner, være langt mere interessant end elever, der side op og side ned giver udtryk for deres valg. Hertil bliver det ligeledes meget eksplicit, hvordan vores egen rolle som forskere får betydning for vores undersøgelse, og hvordan den viden vi producerer, ikke vil kunne betragtes som “objektiv”. En målsætning som dog aldrig har været hverken aktuel eller efterstræbt, qua vores videnskabsteoretiske udgangspunkt (jf afsnit 4.2), og med særlig reference til en webersk metodologi, og en anti-positivistisk tilgang i forhold til at undersøge sociale fænomener: “Derfor kan der ifølge Weber aldrig eksistere en helt igennem “objektiv” videnskabelig analyse af den kulturelle verden, idet forskeren altid tilskriver de fænomener, han studerer, kulturel betydning” (Månson, 2013, s. 107f) Vi vil på samme måde heller ikke kunne udelukke vores egen tilskrivelse af mening til elevernes besvarelser, hvorfor egne forforståelser af feltet får indflydelse. Hertil erkender vi også en hermeneutisk tilgang, og at dennes indflydelse, på hvordan de forskningsresultater vi påpeger i analyse og diskussion, er et resultat af egne samt teoretiske forståelser, og kunne for andre have givet et anderledes udfald.

5.3.2 Nye rammer for interviewet?

Vender vi afslutningsvis tilbage til vores undersøgelsesdesign og udformningen af vores tilgang som et interviewsurvey, ville den kritiske læser måske stille spørgsmålstejn ved, om denne metode overhovedet kan betragtes som et egentligt interview, og hvorvidt det kan kategoriseres som kvalitativ forskning. Hertil erkender vi også, at der i nogen grad kan være lighedstræk med eksempelvis mere almene spørgeskemaer, og mere kvantitativ orienterede tilgange til dataindsamling, og at interviewene ikke forekommer som en traditionel ansigt-til-ansigt interaktion. Når det kommer til indhold og den data som produceres (der for os at se, bliver alfa-omega for metodens bestemmelse), synes vi dog næsten udelukkende at kunne betragte det som kvalitativ data. Her søger vi ikke at be- eller afkræfte forestående hypoteser gennem måling af elevernes grad af enighed, men at afsøge og frembringe meninger, samt at forstå elevernes refleksioner omkring uddannelsesvalget og måden de italesætter disse på. Hertil ser vi blot en styrke ved empiriens repræsentativitet og bredde, og at denne giver os muligheden for at komme med indikationer på, hvad der mere generelt har unges opmærksomhed, og hvad der har en stærk indflydelse på valget.

I overvejelserne omkring de metodiske rammer mener vi, med reference til Gubrium & Holstein (2012) og Singleton & Straits (2012), at det yderligere kan være relevant at forstå og re-evaluere interviewet som forskningsmæssigt håndværk i lyset af den teknologisk udvikling og en stigende digitalisering af videnskabelig undersøgelse. “(...) the interview can no longer be viewed as a unilaterally guided means of excavating information. It is being reevaluated in terms

of its structure, interactional dynamics, situational responsiveness, and discursive dimensions.” (Gubrium & Holstein, 2012, s.32). Som det her pointeres, kan interviewet ikke længere kun betragtes som en ensporet og simpel indsamlingsmetode af viden. I stedet bør det som håndværk netop betragtes i lyset af nye videnskabelige erkendelser, herunder eksempelvis nye teknologier og medier, som i vores tilfælde udbygger interviewets muligheder, og er med til at forny interviewets struktur og interaktionsmønster (Gubrium & Holstein, 2012; Singleton & Straits, 2012),

6. Analyse

6.o Analysestruktur

Da vi i vores analyse bevæger os på flere analytiske niveauer, finder vi det, for at klargøre hensigten med de enkelte niveauer og dermed hjælpe læseren med at bevare overblikket, her nødvendigt kort at skitsere, hvordan vores analyse er opbygget, samt hvad de enkelte dele af analysen hver især skal bidrage med.

Fra politiske målsætninger til institutionelle forandringer

Første del af analysen er et blik på de mange reformer og omstruktureringer, som uddannelsessystemet har gennemgået de senere år. Heri problematiserer vi, hvordan uddannelse i højere og højere grad bliver styret af økonomiske rationaler og et udtalt fokus på målstyring. Dette afsnit skal udgøre en forståelsesramme for resten af analysen, og vil således udgøre et vigtigt referencepunkt.

Unges uddannelsestanker

I anden del af analysen ser vi nærmere på, hvad der har betydning for elever i udskoling, når det kommer til uddannelsesvalg. I denne del af analysen vil vi kategorisere elevernes svar i forhold til Webers teori om sociale handlinger. Dette gøres for at skabe overblik over den store mængde empiri, vi har indsamlet, men endnu vigtigere for at kunne kategorisere elevernes svar i forhold til hvilke overvejelser, der synes at ligge til grund for deres opfattelse af uddannelse og karriere. Målet med afsnittet er at gøre os i stand til at besvare spørgsmålet: Hvilke tanker gør udskolings elever sig om valget af ungdomsuddannelse?

Sprogliggørelse af uddannelse

I tredje del af analysen sammenholder vi elevernes besvarelser med de politiske forhold fra første del af analysen. I denne del af analysen vil vi, med udgangspunkt i Foucaults magtforståelse, se nærmere på, hvordan elevernes forståelse af uddannelse kan ses som et resultat af politiske strukturer og diskursive italesættelser, både indbyrdes blandt eleverne, men også som generelle samfundsmæssige strukturer, der påvirker elevernes opfattelse af

uddannelsesvalget. Denne analysedel skal gøre os i stand til at besvare spørgsmålet: Hvordan har uddannelsespolitiske reformer og deraf følgende diskurser indflydelse på valget?

Unge rationaler i den flydende modernitet

I **Fjerde del af analysen** søger vi at forstå uddannelsesvalget ud fra en samfundsmæssig teoretisering. I denne, sidste del, træder vi et skridt tilbage og behandler, hvordan valget af ungdomsuddannelse kan forstås ud fra en forståelse af blandt andet individualisering og den flydende modernitet. Afsnittet vil udgøre en kritisk ramme i forhold til at forstå, hvordan individet er den lille i mødet med systemet i et moderne samfund. Gennemgående for afsnittet er, at vi ud fra de pointer, vi er kommet frem til i de tidligere analysedele, ønsker at belyse, hvordan valget af ungdomsuddannelse kan forstås i år 2016. Fjerde analysedel skal gøre os i stand til at svare på det sidste af vores arbejdsspørgsmål: Hvad får brydninger i et senmoderne samfund hertil af konsekvens for unges mål med uddannelse?

6.1 Fra politiske målsætninger til institutionelle forandringer

I dette afsnit vil vi vende os mod de bredere politiske strømninger og reformer i uddannelsessystemet. Her vil vi give et overblik over de reformer og tiltag, som er gennemført de seneste årtier. Gennem arbejdet med at skabe overblik over udviklingen inden for uddannelsesområdet er det blevet klart for os, at forandringen og udviklingen af hele systemet, og en konkret afdækning af dette, ville være et speciale for sig. Derfor har vi også fundet det nødvendigt at vælge og afgrænse de reformer, som synes særlig betydningsfulde for overgangen mellem udskoling og ungdomsuddannelse, og dermed mest relevante for vores undersøgelse.

Vi vil allerførst se på nogle mere overordnede politiske målsætninger og værdier for uddannelsessystemet. Herefter vil vi kigge nærmere på, hvilke konkrete reformer området omkring ungdomsuddannelserne har oplevet siden årtusindeskiftet med henblik på at skabe klarhed over det uddannelsespolitiske landskab anno 2016. Og endelig vil vi se på, hvilke konsekvenser disse institutionelle forandringer har for unges vej gennem uddannelsessystemet.

6.1.1 En værdipolitisk diskussion

Kaster man et hurtigt blik på det uddannelsespolitiske Danmark, vil man hurtigt kunne fastslå, at det danske uddannelsessystem har gennemgået markante omlægninger på sin vej frem til det system, som i dag, ud fra en politisk betragtning synes at være en af de mest grundlæggende institutioner for sikringen af den danske velfærd:

“Det danske samfund lever i høj grad af viden. Derfor er et uddannelsessystem af høj kvalitet og med et højt fagligt niveau målt med international målestok en grundlæggende forudsætning for at sikre vækst og velfærd både for den enkelte og for det danske samfund.” (Undervisningsministeriet, 2002b).

Dette rammesætter altså uddannelsessystemet som ikke blot et produkt af velfærdsstaten, men som en forudsætning for velfærd og et konkurrencedygtigt arbejdsmarked (Hansen, 2011, s. 15ff). I takt med at livsvilkårene har forbedret sig, har det også stillet stigende krav til de institutionelle rammer for uddannelse, og dermed også de uddannelsespolitiske reformer (Juul,

2006). Som nævnt i de indledende afsnit, er uddannelsesområdet og -systemet heftigt diskuteret, og siden årtusindskiftet har et utal af nye reformer og formålsparagraffer ramt uddannelsessystemet. Her er den uddannelsespolitiske debat særligt præget af forskellige mål og værdier, som oftest har trukket fronterne skarpt op mellem fløjene i dansk politik (Hansen, 2011). En værdidiskussion, som simplificeret kan beskrives således;

”På det helt overordnede plan kan vi karakterisere de uddannelsespolitiske modsætninger som en voldsom uenighed om, hvordan man på samme tid sikrer såvel de bedste uddannelsesmuligheder for flertallet som en grundoplæring af det mindretal, der forventes at indgå i samfundets elite” (Hansen, 2011, s. 61)

Det handler altså om, at man skaber de bedste muligheder for flertallet af unge, samtidig med at man sigter imod at holde det højst mulige uddannelsesniveau for det mindretal, som uddanner sig mod samfundets top. Hertil kan man mere grundlæggende argumentere for, hvordan uddannelsespolitik, og dermed også de reformer, som iscenesættes, bevæger sig i et spændingsfelt mellem værdipolitiske ståsteder og målsætninger. Er målet at skabe større lighed mellem eleverne og deres læringsudbytte, at effektivisere systemet og skabe større udbytte af ressourcerne, eller at øge kvaliteten for den enkelte elev. Selvom disse mål kan synes ens, og alle gode for uddannelse, er der forskel på, hvordan man praktiserer disse målsætninger gennem reformerne, og hvordan de konkret bliver udslagsgivende (Hansen, 2011, s. 211ff).

6.1.2 Fra mere uddannelse til bedre uddannelse

En helt særlig målsætning, som har givet genklang i uddannelsessystemet, er målet om, at 95% af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Denne procentsats så dagens lys op gennem de sene 90'ere, og har sidenhen været et politisk pejlemærke (Hansen 2011). Hertil foretog man væsentlige indgreb i forhold til de gymnasiale uddannelser, hvorigennem man med afskaffelsen af egnethedserklæringen (2001), tilrettelæggelsen af HTX og HHX som 3-årige gymnasiale uddannelsesretninger (1994/95), og en gennemgribende omorganisering af gymnasiets fagstruktur (2005), har søgt at skabe grundlag for ”mere” uddannelse til ungdomsårgangene (Denstoredanske.dk, Dansk skolehistorie; Juul 2006). De tilsigtede 95% skulle altså i første omgang nås via et større optag på de gymnasiale uddannelser ved at udvide mulighederne og gøre uddannelsesretningerne mere attraktive. Hertil er der de senere år blevet sat fokus på; dels at mindske frafaldet ved ungdomsuddannelserne, og dels at mindske *restgruppen* som faldt uden for systemet (Jørgensen et. al, 2012). Man kan overordnet set pege på, at målet med mere uddannelse til unge var at højne uddannelsesniveaut i

Danmark, og tilmed skabe grobund for videre uddannelse. Man satte hertil yderligere tal på "niveauet"; ud af de 95% skulle 60% gennemføre en videregående uddannelse (Regeringen, 2011). En logik som foreskriver, at jo flere og jo længere unge uddanner sig - jo bedre sikrer vi vores velfærd, vores konkurrencedygtighed og position internationalt (Juul, 2006; Hansen, 2011).

Særligt det sidste perspektiv om at sikre Danmarks position internationalt vandt frem omkring årtusindskiftet i takt med globaliseringens udfordringer og konsekvenser for nationalstaten. Skulle vi som nation overleve, stillede det yderligere krav til vores konkurrenceevne i et internationalt perspektiv - krav som skulle imødekommes af mere og bedre uddannelse.

"Samtidig bliver konkurrenceevne og globalisering temaer, som i stigende grad kommer til at præge såvel debatten om velfærdsstatens fremtidige udformning som uddannelsespolitikken. At dagsordenen sættes af faktorer uden for den nationale kontekst bliver stadig mere tydeligt." (Juul, 2006, s. 97)

Dagsordenen for de uddannelsespolitiske diskussioner var således ikke længere kun forbeholdt nationale forhold. Man begyndte også at søge mod internationale sammenligninger af niveauet hos landets unge. Dette kom blandt andet til udtryk gennem PISA-undersøgelserne, som skulle give anledning til det, Hansen (2011) betegner som "den danske uddannelseskrise". PISA-undersøgelserne skulle nemlig hurtigt vise sig at sende Danmark langt ned ad ranglisterne, og under de lande, som vi ellers normalt sammenligner os med, når det drejer sig om faglighed og kompetenceniveau blandt folkeskoleeleverne. Denne placering satte på flere måder gang i de politiske målsætninger omkring uddannelsessystemet, med fokus på i højere grad at sikre kvaliteten ved de danske uddannelsesinstitutioner (Juul 2006; Hansen, 2011).

Samlet set kan man sige om det ovenstående afsnit, at det politiske landskab har været særligt styret af to målsætninger; at få flere til at tage mere uddannelse, og samtidig skabe mere kvalitet. Hertil kan man i forlængelse af den førnævnte værdidiskussion pege på en skiftende orientering mod både kvalitative og kvantitative målsætninger - noget som vi i det følgende vil problematisere.

6.1.3 Når målet bliver målstyring

I ønsket om at kvalitetssikre elevernes faglighed har der igennem det seneste årti udviklet sig et målstyringsmantra, hvor test, læringsmål og evaluering skal fremme eleverne og undervisningen, og hæve niveauet i folkeskolen (Juul, 2006; Pedersen, 2014). Denne udvikling

er dog ikke enestående for uddannelsessystemet, men hænger sammen med hele New Public Management bølgen som skyllede ind over de offentlige institutioner i Danmark op gennem 00'erne med den klare målsætning at effektivisere administrationen af den offentlige sektor (Lund, 2014).

Udviklingen blev inden for uddannelsesområdet særligt styret af et begreb lanceret i årene efter årtusindeskiftet af den daværende regering, og samtidig meget apropos den internationale orientering, nemlig "outputstyring" (pub.uvm.dk, 2002, Juul, 2006). Her søgte man i højere grad at håndhæve regelsættet om "frihed under ansvar" for uddannelsesinstitutionerne ved at afløse konkrete love og reglementer: "(...) af et mere resultatorienteret tilsyn, der i højere grad har karakter af overordnet overvågning af resultater og analyse af institutionernes rammebetingelser til sikring af, at institutionerne har optimale betingelser for at levere høj kvalitet" (Regeringen, 2002b). Tilsynet med den enkelte uddannelsesinstitution skulle altså ske ud fra et mere resultat- og evalueringsorienteret arbejde for at sikre kvaliteten og fagligheden hos eleverne. Og for at have noget at evaluere på baggrund af, søgte man, helt i New Public Managements ånd at skabe et målbart udgangspunkt. Noget, der siden har affødt et utal af tests, evalueringsværktøjer og styringsredskaber til at håndhæve den centrale overvågning af uddannelsesinstitutionerne (Hansen, 2011). Denne outputstyring er begrebsmæssigt de senere år gennem den nye skolereform blevet erstattet af "målstyring", som på samme måde kan siges at skulle kvalitetssikre undervisningsmiljøet med orientering mod at opnå godkendte målsætninger for niveau og faglighed. Overordnet peges der på, at der uddannelsespolitisk har været et så stærkt fokus på effekt og målsætninger, og på at skabe uddannelse i verdensklasse, at man nu kan tale om en decideret målstyringskultur i det danske uddannelsessystem (Hansen, 2011; Pedersen, 2014).

Dette har vi selv mærket gennem vores skolebesøg, hvor mange elever som det første har spurgt til, om vores undersøgelse var en test (Bilag 2: Øresundsskolen; Bilag 3: Lillebæltsskolen). Ligeledes har vores oplevelse af, hvor koncentrerede eleverne ofte var under vores sessioner også overrasket os. En overraskelse som vi har vendt med flere af lærerne, hvortil de har givet udtryk for, hvor skolede eleverne er til denne form for arbejde qua de mange test, som de udsættes for (Bilag 3: Lillebæltsskolen; Bilag 5: Femernsskolen).

Hertil har jagten på uddannelse i verdensklasse haft en særlig indflydelse på de institutionelle og faglige rammer i folkeskolen. Her har man internationalt set, særlig udtrykt gennem PISA-undersøgelserne, haft et stærkt fokus på udvalgte grundlæggende fagligheder. Dette har givet en prioritering af særligt de fag, som har kunnet øge Danmarks placering i internationale tests (Hansen, 2011, s. 80ff). Prioriteringen diagnosticerer Poul Aarøe Pedersen som "Undervisningsforsnævring", og refererer til, hvordan centrale testfag som dansk, matematik og naturvidenskabelige fag har taget opmærksomheden i undervisningen. (Pedersen, 2014, s. 40-48).

6.1.4 Uddannelsesparat og vejledning

En andet område, som ligeledes har oplevet forandringer inden for de seneste år, er hele vejledningsområdet, som sammen med erhvervsskolereformen i 2014/15, har betydet nye rammer for uddannelsesvejledernes arbejde (uvm.dk, "Nye regler på vejledningsområdet"). Her skal vejlederne i fremtiden fokusere deres vejledning på de elever, som erklæres ikke-uddannelsesparat i 8. klasse, hvorimod de resterende skal modtage kollektiv vejledning frem for individuel. Denne kollektive vejledning skal i stedet varetages af lærerne med hjælp fra UU-vejledere gennem faget "job & uddannelse" samt digital, online vejledning (uvm.dk, "Vejledning fra 7. klasse"). Overordnet set kan man pege på, at dette netop ligger i forlængelse af den stigende effektivisering, her forbeholdt vejledningsområdet, med henblik på målsætningen om at nå de 95%, hvor der i højere grad fokuseres på restgruppen. En gruppe, som nu allerede skal udpeges i 8. klasse gennem en vurdering af uddannelsesparathed, og en udskillelse af de elever, som vurderes ikke at være parate til enten at starte og/eller gennemføre en ungdomsuddannelse (Uvm.dk, "Om vurdering af uddannelsesparathed").

Ser man dette i et bredere perspektiv, synes det at rejse en række problematikker i forhold til den store gruppe uddannelsesparate elever, og den vejledning, de fremover skal modtage. Dette kan være med til at skabe endnu større udfordringer for erhvervsuddannelserne, da lærerne nu skal varetage store del af uddannelsesvejledningen på et område, som størstedelen hverken er uddannet til, eller har det fulde overblik over. Dette påpeges af lærerne selv i en undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut fra 2015 (EVA, 2015). Ifølge undersøgelsen mener kun 12% af de adspurgte lærerne at have et større kendskab til erhvervsskolerne, og kun 14% oplever, at deres undervisning forbereder eleverne til de erhvervsrettede uddannelser (EVA, 2015). Dette skal selvfølgelig også ses i kraft af, at formålet med undervisningen har ændret sig gennem de senere år. Men det ændrer dog ikke ved, at der kan ligge nogle konkrete udfordringer i den information, som lærerne formår at videregive til deres elever, når lærerne ikke besidder den tilstrækkelige indsigt i de forskellige uddannelsesretninger. Samtidig understøtter dette ovenstående pointe om, at fokus i undervisningen er rettet mod fag, der favoriserer en bestemt type fagligheder. Det kan måske også bidrage til en skævvridning, når der samtidig lægges op til, at lærerne i stigende grad skal være med til at vejlede eleverne i den daglige undervisning. Noget som ikke umiddelbart taler for at nå målsætningen om at 25 pct. af en ungdomsårgang skal gennemføre en erhvervsuddannelse (Uvm.dk, "Politiske aftaler og oplæg om erhvervsuddannelser").

Særligt punktet omkring lærernes kendskab til erhvervsuddannelserne er noget, de lærere, vi har snakket med ude på skolerne, har påpeget. Her bekræfter læreren på Femernsskolen blandt andet denne mangelfulde indsigt i den del af ungdomsuddannelserne, hvortil lærernes egen baggrund også problematiseres i denne sammenhæng, når størstedelen af lærerne selv kommer fra en gymnasial uddannelse (Bilag 2: Femernsskolen).

6.1.5 Karaktererne som adgangsregulering

Som vi allerede påpegede i problemfeltet, har man igennem det seneste årti formået at hæve tilstrømningen til ungdomsuddannelserne og her især de gymnasiale uddannelser. De massive strømninger mod de gymnasiale uddannelser kritiseres dog jf. problemfelt, for at have givet kvalitetsmæssige udfordringer op gennem uddannelsessystemet. I relation til tilstrømnings- og kvalitetsproblematikken, har man fra politisk hold taget mere direkte reguleringsmetoder i brug, hvor det nu ser ud til, at alle ungdomsuddannelserne får adgangskrav ligesom på de videregående uddannelser. Her vedtog man i forbindelse med erhvervsskolereformen 2014/15, at indføre et adgangskrav til erhvervsuddannelserne på 02 i dansk og matematik for at sikre basale kundskaber hos de elever, som søgte mod uddannelserne (uvm.dk, "adgangskrav"). Med samme udgangspunkt lægges der i støbeskeen til en ny gymnasiereform, hvor intentionen er at indføre adgangskrav gennem karaktererne til de gymnasiale uddannelser (Uvm.dk, "Regeringens udspil").

Man kan hertil tale om en overgang fra fri adgang til adgangsregulering af ungdomsuddannelserne. En overgang, som synes at indeholde lighedstræk med den udvikling, som Hansen (2011) redegør for, sker for universiteterne op gennem 1970'erne, hvor adgangsregulering gennem karaktergennemsnittet vinder frem. Vi vil i dette speciale ikke berøre den sidstnævnte udvikling og dens konsekvenser, men her blot påpege, at denne udvikling, gennem forskning argumenteres for, skaber stigende social ulighed på de videregående uddannelser (Christensen, 1982; Zangenberg & Zeuthen, 1997 i Hansen, 2011, s. 205ff).

Karaktererne får ligeledes en afgørende betydning i forhold til uddannelsesparathed, som vi nævnte ovenfor, hvor man vurderes ud fra standpunktskarakter (Uvm.dk, "Om vurdering af uddannelsesparathed"). Som Pedersen spidsformulerer det, så bliver karakterer altså ikke *bare* en metode, som vi bedømmer fagligheden og niveau ud fra; "(...) i Danmark er vi nu parate til at lade et tal blive bestemmende for folkeskoleelevers videre uddannelsesskæbne" (Pedersen, 2014, s. 57).

Opsamling til videre analyse

Skal vi prøve at sammenslutte de forandringer, vi har gennemgået i ovenstående, kan man her pege på hvordan disse reformer i uddannelsessystemet synes at være særligt præget af skiftende målsætninger for hvad man gør, og hvad man sigter efter. Man ønsker, at flere unge skal tage en ungdomsuddannelse, men indfører adgangskrav, hvor man udelukker de unge, som ikke (karaktermæssigt) klarer sig godt nok. Man ønsker flere på erhvervsuddannelserne, men

minimerer vejledningen, samtidig med at de praktiske fag nedprioriteres i den daglige undervisning. Man ønsker at hæve kvaliteten og uddannelsesniveaet, men ud fra målstyring og international sammenligning, der synes at bygge på forsimplet og snævert udvalgte kriterier. Forandringerne synes altså på mange måder at være tvetydige, og indbegrebet af den tidligere nævnte værdidiskussion. De yderligere konsekvenser af denne udvikling, samt hvilken indflydelse det synes at få for elevernes syn på uddannelse, dykker vi nærmere ned i afsnit 6.3 og frem. Først vil vi dog se nærmere på, hvordan udskolings elever betragter og reflekterer over uddannelse og karriere, og hvilke overvejelser og rationaler de orienterer sig imod i forhold til valget af ungdomsuddannelse.

6.2 Unges uddannelsestanker

Vi vil i denne del af analysen se nærmere på de mange tanker, vi har indhentet fra udskolingselever rundt om i landet med henblik på at skabe overblik og forståelse for, hvad eleverne tænker om job, karriere og valget af ungdomsuddannelse, og hvordan de italesætter deres refleksioner omkring dem selv og andre. Et forbehold i forbindelse med dette afsnit er vores tilgang til elevernes besvarelser og vores sontring mellem uddannelse, job og karriere. Eleverne er jf afsnit 5.2.1 blevet bedt om at forholde sig til både uddannelse, job og karriere. Et kritikpunkt kan her være, at vi analyserer på elevernes holdning til uddannelse i forhold til nogle af de pointer, de fremsætter, når det kommer til eksempelvis karriere. Denne problematik er vi opmærksomme på, men ser dog, at eleverne, ved at forholde sig til job og karriere, indirekte forholder sig til uddannelsesvalget, hvorfor vi ikke ser noget problem i, at vi, ud fra elevernes svar i forhold til karriere, berører, hvordan de forholder sig uddannelse.

6.2.1 At finde sin rette plads

Et gennemgående tema i elevernes besvarelser er deres frygt for at vælge forkert. Ifølge flere teoretikere (Giddens 2000, Bauman 2006) er faste holdepunkter og traditionelle sociale bånd under opløsning, hvilket efterlader individet - eleven - i et socialt tomrum. De parametre, man tidligere orienterede sig i forhold til, er forsvundet. Giddens (2000) beskriver, hvordan individet tidligere kunne "stole" på nogle faste samfundsmæssige strukturer, der gjorde det lettere at overskue konsekvenserne af sine handlinger. Med *detraditionaliseringen* er disse faste strukturer væk (Giddens, 2000), og set i dette lys står eleverne således overfor at skulle træffe deres egne, frie valg. En elev beskriver meget godt, hvad det er, individet i det moderne samfund kan siges at stå over for;

"Vores generation er meget forvirret og især efter det nye skolesystem. Derfor tror jeg, at man vælger den mest bredde udd. fordi man ikke ved hvad man vil. Social arv er heller ikke ligeså meget en faktor i dag og derfor skal man jo HELT SELV vælge"
(Bilag 1: #118, spg. 9)

Særligt elevens sidste kommentar, omkring at man HELT SELV skal vælge, finder vi interessant og ret rammende. Hvor individet tidligere kunne finde svar i familien (og måske i kirken) er pointen hos Giddens, at de stærke sociale relationer, som familie og venner tidligere udgjorde, er blevet erstattet af en række svagere sociale relationer. Hvor de stærke sociale relationer var få og dermed relativt lette at orientere sig i forhold til, er de svage sociale bånd - eller udlejringen

af sociale relationer, som Giddens (2000) kalder det - mange og dermed oftest uoverskuelige. Af samme grund kan valget af uddannelse være årsag til frustrationer og usikkerhed hos eleverne.

6.2.1.1 "Jeg ved det virkelig ikke"

Allerede tidligt i forløbet af vores empiriindsamling fik vi oplevelsen af, at mange elever havde svært ved flere af de spørgsmål, som vi stillede i vores interviewsessioner (Bilag 2, Øresundsskolen; Bilag 3: Limfjordsskolen). Ikke at de var svære at forstå, dårligt formuleret, eller ude af kontekst for eleverne. Derimod var de svære, fordi de krævede, at eleverne behandlede deres drømme og uddannelsesplaner, og fordi de krævede, at eleverne konkret skulle tage stilling til fremtidige ændringer af deres liv (Bilag 1: spg. 22). Dette betød, at det for mange af eleverne var svært at få formuleret præcise ønsker for fremtiden.

Et eksempel på dette ser vi ved at søge i besvarelserne på ordene: "tvivl", "ved ikke" eller "svært" i spørgsmål 20. Her bad vi eleverne forholde sig til deres drømme, og hvad de godt kunne tænke sig at arbejde med. Til dette svarer ca. 1 ud af 5, at de er i tvivl, eller endnu ikke ved det (Bilag 1: spg.20). Som eksempel kan vi fremhæve denne elevs besvarelse. "Jeg ved det virkelig ikke, og det er virkelig ikke sjovt. Jeg forstår ikke, hvorfor det skal være så svært at finde noget man gerne vil være" (Bilag 1: #79, spg. 20). Som denne elev udtrykker det, så er det både et svært spørgsmål, og en svær situation at stå i, når man er uafklaret i forhold til fremtiden. Man kan endda spore en vis frustration hos eleven, og denne følelse er hun ikke ene om. Blandt besvarelserne ser vi flere elever give eksplicit udtryk for de følelser, som valget vækker i dem, hvor mange udtrykker skepsis eller frustrationer (Bilag 1: #10; #66; #126).

I forlængelse af dette beskriver flere også, hvordan de mange muligheder gør det svært at vælge, og, som denne elev udtrykker det, at træffe et konkret valg; "*jeg ved stadig ikke hvad jeg skal vælge. der er så mange ting og jeg vil gerne vælge det rigtige*" (Bilag 1: #32, spg. 22). De mange muligheder kan altså blive en hæmsko for de unge. For hvis der er så mange muligheder, hvordan vælger man så det rigtige?

6.2.1.2 "Tvunget til at skulle vælge hele ens fremtid"

Kigger vi tilbage på forrige citat, er det interessant, hvordan eleven bruger ordet "rigtige", som et parameter for karrierevalget. Dette understreger et andet gennemgående tema i elevernes besvarelser, nemlig, at mange ser karrierevalget som endegyldigt, for resten af ens arbejdsliv. Dette er særligt udtalt hos denne elev, som problematiserer det at skulle vælge karriere meget tidligt i livet.

“Jeg forbinder karriere med alt. Ens karriere kommer til at afgøre resten af hele ens liv. Man kan ikke bare lige sige, nå ups det gider jeg ikke mere. Man er nærmest tvunget til at skulle vælge hele ens fremtid meget tidligt i livet , og hvis du så tager det forkerte valg og ender med noget du hader at lave så er det bare ærgerligt.”
(Bilag 1: #33, spg. 3)

Ligesom hos den anden elev, bliver der her skelnet mellem et rigtigt og et forkert valg, og vælger man forkert, “så er det bare ærgerligt”. Her italesættes frygten for at træffe et valg, som man på sigt kan komme til at fortryde, og ønsket om, at man havde gjort det anderledes. En frygt, som man særligt kan kæde sammen med den uvished, som vi så i ovenstående, eller som andre elever påpeger; en tvivl på sig selv, og om man er i stand til at vælge karriere så tidligt i ens liv. Dette bliver i høj grad synligt hos eleverne, når de skal forklare, hvorfor de vælger en gymnasial uddannelsesvej. Eksemplificeret ved denne elevs udtalelse: “Jeg har valgt en gymnasial uddannelse, fordi jeg ikke helt stoler på mig selv nok til at tage et valg som 15-årig, som kommer til at påvirke resten af mit liv.” (Bilag 1: #135, spg. 13). I relation hertil svarer næsten en 1 ud af 5, at de ikke ved, eller er i tvivl om, hvorfor deres valg falder på gymnasiet (Bilag 1: spg. 13).

6.2.1.3 Men hvad så?

Man fristes på baggrund af ovenstående til at spørge; men hvad så? Står vi med en masse unge, som ikke aner noget om deres fremtid, og ikke ved, hvorfor de vælger, som de gør? Står vi med en tilstrømning mod gymnasierne, som man ikke rigtig kan sætte finger på eller forklare? Sådan ville den umiddelbare konklusion måske lyde, men på trods af, at mange elever finder valget svært, så gør alle sig alligevel nogle tanker, som er interessante at følge, da de kan fortælle os noget om, hvordan unge tilgår og begrundet deres individuelle valg. Her balancerer mange af eleverne mellem flere overvejelser, som er med til at hjælpe dem mod en endelig beslutning. Disse overvejelser vil vi kategorisere ud fra Max Webers teori om sociale handlinger med henblik på at forsøge at forstå, ud fra hvilke rationaler elevernes tankegang kan anskues for at systematisere de refleksioner, vi ser i elevernes besvarelser. Denne kategorisering er inspireret af Tilde Juul (Forthcoming). Derudover har denne inddeling det formål at skabe overblik over de mange besvarelser.

Som nævnt i afsnit 4.1 Teori findes disse idealtypiske handlinger ikke i en ren form, men vil hos eleverne typisk ses som en tilnærmelse af idealtypen eller en blanding af flere rationaler. Derfor skal de følgende kategoriseringer ikke ses som enerådige begrundelser for elevernes valg, men som udtryk for, hvad der er styrende og bekræfter denne handlingstype.

6.2.2 Den formålsrationelle handling

I det følgende vil vi se nærmere på formålsrationelle handlinger. Indenfor denne type rationale vil vi i det følgende se på, hvordan eleverne peger på, at den økonomiske gevinst er afgørende for, om man har en god karriere, og siger, at det vigtigste under deres uddannelse er, at de får de karakterer, de skal bruge for at kunne komme ind på en bestemt uddannelse. Det formålsrationelle handler videre om, hvorvidt eleverne ser sig selv som kompetente nok inden for et givent fagområde. I forhold til den formålsrationelle handling bliver refleksionerne samtidig styret af strategiske overvejelser omkring, hvordan uddannelsen sikrer eleven de fleste og bedste muligheder.

6.2.2.1 Jeg vil hellere have et skodjob med pisse mange penge

En gennemgående tematik i forhold til de formålsrationelle handlinger er, hvordan mange elever ser penge som et vigtigt pejlemærke i forhold til uddannelse, job og karriere.

Når der i spørgsmål 4 spørges ind til, hvordan eleverne tror, at andre unge opfatter "det gode job", svarer 75 ud af 131 elever, at de tror, at penge er noget af det vigtigste for andre unge (Bilag 1: spg.4). Dette ser vi et eksempel på i dette citat, hvor en elev siger: "(...) Jeg vil hellere have et skodjob med pisse mange penge end mit drømme job med nærmest ingen penge." (Bilag 1: #33, spg. 4). Denne tematik går igen, når det kommer til uddannelse. I spørgsmål 5 om hvilke tre værdier, de vægter højest i forbindelse med uddannelse, er penge og løn to meget gennemgående ord (Bilag 1: #18, #22, #24, #126, spg. 5). Løn spiller ikke kun en rolle, når der spørges ind til, hvad et godt job er, men også, når vi vil have eleverne til at tage stilling til, hvad "karriere" er for dem. Også her ses en klar tendens til, at eleverne ser indkomst som helt afgørende, hvilket nedenstående illustrerer: "Karriere lyder for mig som det vigtigste i livet. Alt efter hvilken karrieren så åbner det også for et liv med anerkendelse og penge." (Bilag 1: #126, spg. 3). Eleven peger på, at karriere er noget af det vigtigste i livet, og at man derigennem opnår anerkendelse og en god løn. Ud fra denne elevs udtalelser kan man sige, at karrieren er afgørende for, hvorvidt man får et godt liv. Denne betragtning optræder ligeledes, når en elev skriver; "Når jeg tænker på karriere, tænker jeg på job og uddannelse. Og det er noget man skal have, hvis man gerne vil tjene penge, og have et godt liv" (Bilag 1: #75, spg. 3). Sat på spidsen kan man sige, at det gode liv i citatet ovenfor sidestilles med uddannelse, job, og fremfor alt penge.

6.2.2.2 Er jeg god nok?

Den formålsrationelle handlings store fokus på slutmålet - hvad end det er penge, anerkendelse eller "det gode liv" skinner også igennem, når eleverne skal forholde sig til uddannelse, og hvad der er vigtigt for dem i uddannelsesmæssige sammenhænge. For rigtig mange af de unge ses en stræben efter de gode karakterer, der kan åbne mange døre. En opfattelse der kommer til udtryk i nedenstående citat: "Jeg skal have gode karakter i min uddannelse for at blive til noget." (Bilag 1: #112, spg. 5). Opfattelsen af, at man skal have de gode karakterer, går igen, og vi møder samtidig en opfattelse af, at der er en direkte sammenhæng mellem den gode karakter og det gode job (Bilag 1: #71, spg. 4).

Som ovenstående er et eksempel på, oplever mange elever et stort pres i forhold til at få gode karakterer. Dette pres ses blandt andet hos nogle elever ved et meget stort fokus på egne evner, og lige så vigtigt, de krav, eleverne vurderer, der stilles på de enkelte uddannelser. En central pointe er her, hvorvidt eleverne føler, at de er dygtige nok til at skabe sig en karriere, hvilket en elev giver udtryk for således; "Jeg hører ordet karriere, så kommer jeg til at tænke på, om jeg er god nok til at få en karriere, for jeg føler mig ikke god nok til det" (Bilag 1: #68, spg.3). Foruden denne elev nævner flere andre i spørgsmål 3 om karriere, det at være "god nok" til at få en uddannelse eller gøre karriere som afgørende (Bilag 1: #61, #74, #77, #92). Og det at være god nok går igen, når eleverne skelner mellem de forskellige ungdomsuddannelser, og hvor de kan føre dem hen. Her ser vi en tendens til, at eleverne rangerer uddannelser efter, hvilke evner, der kræves for at begå sig på den respektive uddannelse, og om det er for de "kloge" eller ej.

6.2.2.3 Vil bruge hænderne frem for hovedet

Når eleverne skal forholde sig til forskellige uddannelser og deres indhold, sker det særligt gennem opstilling af modsætninger. Her ser vi, at særligt; boglig vs. praktisk, og at bruge hjernen vs. hænderne, bliver italesat. Dette opfatter vi som en formålsrationel tankegang, da vi ser en tendens til, at eleverne sammenholder, hvad de vurderer sig selv til at have evnerne til, med hvad de tror, at der forventes på diverse uddannelser.

Når det kommer til hvilke evner, eleverne ser som vigtige for EUD og EUX, svarer de blandt andet:

"De er nok gode til at bruge hænderne og kunne skabe ting foran dem. De kan nok godt lide de fag hvor de skal lave noget i praksis."
(Bilag 1: #133, spg. 8)

Og;

"Jeg tror de kan lide at bruge deres hænder og deres krop fx kan de være gode til at bygge ting og hvis de ikke kan lide at sidde stille så

kommer de ud i noget hvor man bruger hænderne og kroppen”
(Bilag 1, #68, spg. 8)

Dette viser, hvordan de forbinder det at tage en erhvervsfaglig uddannelse med noget, hvor man mere konkret og praktisk lærer de elementer, som uddannelsen består af. På samme måde siger ord som “fysisk” og “bruge hænder” noget om, hvordan disse unges dagligdag tillægges elementer, der kræver bevægelse. “Unge som vælger EUD eller EUX vil nok gerne bruge hænderne frem for hovedet, fx, hvis man drømmer om at blive håndværker eller designer eller sådan noget i den stil” (Bilag 1, #46, spg. 8). Eleven her skelner, som mange andre af vores respondenter, mellem det at bruge “hovedet” og det at bruge “hænderne” som to adskilte evner, der udtryksmæssigt kommer til at repræsentere hver sin ende af ungdomsuddannelserne.

6.2.2.4 De gode og de mindre gode

I tråd med ovenstående synes der også at tegne sig et billede af, hvordan der, eleverne og uddannelserne imellem, er forskel på opfattelsen af niveau og evner. Dette forhold påpeger vi ligeledes i vores forskningsreview, hvor anden forskning inden for områder har påpeget den rangering af ungdomsuddannelser, som opleves i disse år.

Rangeringen er også udtrykt gennem elevernes besvarelser. Når det kommer til erhvervsuddannelserne, kredser mange elever omkring det, at man ikke har været dygtig nok i folkeskolen, og at man derfor ender på en erhvervsuddannelse.

“Jeg tror at folk tænker at et Gymnasium er for folk der har klaret sig rigtig godt i skolen og Erhvervsuddannelser er for folk der ikke har klaret sig godt i skolen.” (Bilag 1, #11, spg. 7)

Og;

“Jeg tror at andre unge opfatter det som en "lettere" uddannelse end gymnasiet og måske en uddannelse hvor du ikke behøver at have lige så meget viden. Måske vælger de en erhvervsuddannelse hvis de er lidt skoletrætte og egentlig bare gerne vil ud og arbejde men er nødt til at have en uddannelse” (Bilag 1: #60, spg. 10).

Som disse elever beskriver det, sker der en opdeling i folkeskolen mellem dygtige og ikke-dygtige. En opdeling som kan være med til præge fordelingen af elever på uddannelserne. Samtidig bringes en faktor som motivation i spil, når det kommer til at forklare, hvilke elever, der søger mod erhvervsuddannelserne. De er skoletrætte, og søger derfor mod den “lette” uddannelse. Hertil siger andre elever blandt andet, at erhvervsuddannelserne er for de “dovne” (Bilag 1: #120, #126). Alt sammen en række problematiske betegnelser for unge, der vælger

(eller overvejer at vælge) en erhvervsuddannelse, og som er med til at danne en negativ ramme for både elever og uddannelse.

I tråd med disse forbinder mange elever også opdelingen mellem uddannelserne med karakterne, og sætter det særlig i forbindelse med karakterkravene.

“Jeg tror, at erhvervsskolerne har fået et dårligt ry for at være for folk, som ikke er "gode nok" til de gymnasiale uddannelser. Måske fordi karakterkravet er lavere og fordi teori og boglighed bliver lagt til på hylden for at skabe plads til mere "know-how" og praktisk undervisning.” (Bilag 1: #135, spg. 10)

Og;

“Jeg tror man tænker at hvis ikke man har fået så gode karakterer i skolen så er løsningen en erhvervsuddannelse, fordi det ikke kræver mere end 02 i dansk og matematik for at komme ind på en erhvervsskole hvor på gymnasiet kræver det mere.” (Bilag 1: #18, spg. 10)

Som de to elever her skriver, så er kravet på 02 på erhvervsuddannelserne med til at give eleverne en opfattelse af, at disse uddannelser heller ikke kræver lige så meget af eleverne, og at niveauet derfor også må være lavere. Vi ser altså, at eleverne har en række forståelser (og fordomme) i forhold til de forskellige uddannelser, og at de måske benytter sig af disse, når de skal forsøge at konkretisere, hvilken uddannelsesvej de skal vælge.

6.2.2.5 De mange “gode” muligheder

Den sidste begrundelse, vi vil behandle som udtryk for en formålsrationel handlen, er, lidt paradoksalt, hvordan valget af gymnasiet bliver en mulighed for *ikke* at træffe et valg nu og her, men en strategisk udskydelse af “det endelige valg”. Hertil gælder det for mange elever, jf afsnit 6.2.1, at valget af ungdomsuddannelse bærer præg af usikkerhed, og en frygt for at vælge noget forkert. Derfor vælges “det sikre” i form af en gymnasial uddannelse, hvor de unge dermed ikke føler, at de lukker nogle døre og således ikke udelukker nogle fremtidige karrieremuligheder. Særligt ordet muligheder er centralt, når de, der vælger en gymnasial uddannelse bliver bedt om at begrunde deres valg.

“Jeg aner ikke hvad jeg vil være og gym giver mig flest muligheder”
(Bilag 1: #118, spg. 13)

Og;

“Det tror jeg er fordi at mange unge ikke ved bedre end at gymnasiet åbner en masse døre og de derfor tror at deres

muligheder er begrænset, hvis de skulle starte på en anden ungdomsuddannelse.” (Bilag 1: #127, spg. 9)

Som disse elever udtrykker, giver valget af gymnasiet ikke kun bedre muligheder fremadrettet, det giver også bredere muligheder. Og som den sidste elev skriver, bliver valget også et spørgsmål om begrænsning, og i hvor vid udstrækning den enkelte uddannelsesvej skaber begrænsninger for hvad man kan betegne som elevernes uddannelsesfrihed. Gymnasiet bliver derfor også set som det “sikre” valg i tilfælde af, at man er uafklaret eller skifter interesse undervejs i gymnasiet.

Et andet perspektiv i denne sammenhæng er de mere strategiske overvejelser, som flere elever gør sig, samt hvordan de balancerer mellem flere typer af risici i deres refleksioner. Et eksempel på dette er, hvordan det at komme “direkte” ud på arbejdsmarkedet, og særligt i et fysisk betonet job, er noget som, nogle elever ser skeptisk på. Dette særlig udtalt hos denne elev;

“Et fysisk hårdt arbejde kan være hårdt at klare til man kan gå på pension, hvorfor skulle man vælge et arbejde man ikke kan holde til. der er det nemmere med et job som lad os sige advokat eller revisor, der er det jo næsten kun hjernen man skal bruge.” (Bilag 1: #114, spg. 13)

Usikkerheden i forhold til det hårde arbejde bliver en begrundelse for at vælge erhvervsuddannelserne fra, der således kan ses som en strategisk refleksion i forhold til fremtidsudsigterne. Her ser vi blandt andet, hvordan nogle unge vælger retning ud fra tanker om pension og nedslidning: “At jeg ikke bliver psykisk presset alt for hårdt, og at det er noget jeg kan holde til.” (Bilag 1: #33, spg. 5). De fremadrettede tanker med henblik på x antal års fysisk arbejde er altså med til at påvirke disse elever til at fravælge denne type uddannelsesvej.

6.2.2.6 Udskyde valget

Netop bekymringen omkring at man skaber begrænsninger for sig selv og eksempelvis udsigten til at ende i et job, man ikke kan komme videre fra, synes at have stor indflydelse. Her ser mange fordelene ved at vælge gymnasiet, fordi de derved beholder størstedelen af deres muligheder, og samtidig ikke skal tage stilling, da det giver mulighed for at udskyde valget af fremtidig karriere.

“Det almene gymnasium passer nok til de fleste unge da det er meget bredt, og man ikke på samme måde tager et valg om hvad

man vil være, som man gør når man f.eks. vælger at gå på elektrikeruddannelsen.” (Bilag 1, #125, spg. 7)

Og;

“Hvis man ikke ved hvad man vil vælge når man er færdig med folkeskolen og man ikke synes nogle af erhvervsuddannelserne er gode så får man 3 ekstra år til at vælge en uddannelse.” (Bilag 1, #18, spg. 7)

Som den sidste elev siger, giver det altså yderligere tre år til at tage stilling til, hvilken retning man ønsker, og det giver betænkningstid til at afsøge flere områder, og udsætte den specificering, som ligger i valget af en erhvervsuddannelse. Svarene her er ikke enestående, og rammesætter, hvordan flere af vores respondenter vælger den gymnasiale vej på baggrund af uvished og tvivl. For det formålsrationelle valg bliver det altså muligheden for *ikke* at skulle vælge retning i sin uddannelse, der dominerer.

Opsamling

Ser man på, hvilke elementer, der er styrende inden for den formålsrationelle handling, optræder karakterer som middel, hvorimod løn og tanken om det gode liv udgør et mål. Videre orienterer mange elever sig i forhold til, om de mener, at de har evnerne til at klare de forskellige uddannelse og gøre karriere. Endelig er denne handlingstype præget af et fokus på at holde sine muligheder åbne, og sikre disse ved at vælge bredt og få gode karakterer.

6.2.3 Den værdirationelle handling

I dette afsnit vil vi se på, hvordan nogle elever kan siges at være styret af værdirationelle handlinger, når de overvejer deres uddannelsesmuligheder. Her inddrager eleverne "værdier" i deres refleksioner, når de skal begrunde, hvorfor de vælger én karriere- og uddannelsesvej frem for en anden. I det følgende afsnit vil vi se på, hvordan eleverne italesætter værdier som; personlig læring og udvikling, det gode privat- og arbejdsliv, og at gøre en forskel. Generelt kan man sige, at værdierne sjældent er nævnt alene, men ofte i forlængelse af mere formålsrationelle handlingstyper.

6.2.3.1 Skabe rum for læring og udvikling

For mange elever er læringsudbyttet og læringsmiljøet et omdrejningspunkt, når de skal begrunde valget af uddannelse, og hvad der har betydning. Her fremhæver flere, hvordan det at kunne lære noget, og at få noget ud af den undervisning, man modtager, er vigtigt. Dette sættes i særlig forbindelse med lærerne og deres kompetencer, særligt lærernes evner til at skabe et godt læringsmiljø, hvor eleverne kan engageres. Derudover skal undervisningen skabe læring i det givne fag. Dette italesættes blandt andet af disse to elever, når de i spørgsmål 5 spørges ind til, hvad der har betydning for dem i forhold til uddannelse;

"1. at det er mange videnskabelige fag. 2. nogle gode lærere som kan lære mig en masse inden for faget. 3. at det har noget at gøre med det jeg gerne vil være i fremtiden. 4. at eleverne også er med i undervisningen." (Bilag 1: #7, spg. 5)

og

"At de er gode til at undervise ud fra deres erfaringer, og at de samtidig formår at inddrage eleverne." (Bilag 1, #46, spg. 5)

Som man kan se i elevernes besvarelser, får lærerne og undervisningsmiljøet en stor betydning, når det kommer til at skabe en værdifuld uddannelse. Det skal være værdifulde lærere, som formår at engagere eleverne, og formår at ruste dem til den fremtid, der venter dem ude på arbejdsmarkedet.

6.2.3.2 "Jeg skal kunne komme videre i livet"

Et andet vigtigt omdrejningspunkt i forhold til læring, er når det kommer til den personlige og kognitive læring, hvor det at blive klogere på både sig selv og på livet, er vigtige værdier i forhold til valget. Som vi var inde på i forrige afsnit, er dette særlig kendetegnet hos de mange

elever, som vælger den gymnasiale uddannelsesvej, hvor mange ser uddannelsen som en mulighed for at få yderligere to-tre år til at tage stilling til, hvilken retning de ønsker (Bilag 1: #88, #135). Det giver betænkningstid til at afsøge flere områder, og udsætter den specificering, som ligger i valget af for eksempel en erhvervsuddannelse. Spurgt til hvad de, der vælger gymnasiet, sætter pris på, svarer en elev;

“De kan godt lide at udforske forskellige valgmuligheder til en uddannelse og hvad de har lyst til at lave efter gymnasiet (...) unge vælger gymnasiet fordi man der kan man finde ud af hvad man vil, eller om der er noget andet man har lyst til” (Bilag 1, #92, spg. 7)

Som denne elev påpeger, bliver gymnasierne stedet, hvor man får tid til at afsøge og udforske. Det bliver en mulighed for *ikke* at skulle vælge retning i sin uddannelse, men i stedet bruge tiden på at lære mere om sig selv, og i sidste ende blive klogere på sine interesser.

Andre elever peger samtidig på den almene dannelse. Et eksempel er denne elev, som i sin begrundelse for valget siger; “at jeg skal kunne komme videre i livet med den [uddannelsen], og at jeg lærer mere om verden og dens funktioner” (Bilag 1: #107, spg.5). Her kan man netop snakke om en slags udviklingsproces, hvor man på den ene side “kommer videre i livet”, men samtidig lærer om verden. Man kan med andre ord snakke om, at udviklingsmuligheder bliver en central værdi når eleverne skal begrunde deres valg af uddannelse, og at der bliver plads til både faglig og personlig læring.

6.2.3.3 Det skal glæde og gavne mig

I forlængelse af personlig læring, peger mange elevers besvarelser også mod et andet vigtig værdisæt inden for den individuelle udvikling, nemlig mod en personlig tilfredsstillelse ved karrierevalget. Her skal den uddannelse og karrierevej, man vælger,ordre en personlig lykke, og være med til at fremme livsglæde hos den enkelte.

“Ting der betyder noget for mig angående mit valg af uddannelse er blandt andet at jeg kan lide hvad jeg laver og ved at jeg ville kunne få glæde af det senere i livet og ville kunne gavne mig. Det betyder også noget for mig at jeg kan føle mig tilpas god til det jeg beskæftiger mig med” (Bilag 1: #127, spg. 5)

Som denne elev udtrykker det, handler karrierevejen om noget, man føler sig tilpas med at lave, noget man får glæde af, og noget som gavner en fremadrettet. Hertil fremhæver andre elever i spørgsmål 5 om værdier ved uddannelse, at både fremtidig uddannelse og job skal være noget, som bekræfter den personlige glæde og følelsen af, at man har valgt den rigtige vej (Bilag 1: #21,

#22, #127). For andre er det dog også vigtig, at karrierevalget ikke kun bliver bekræftet i hverdagen. Mange ønsker ligeledes, at det udfordrer dem fagligt, at hverdagen ikke bliver triviel, og at arbejdsopgaverne er spændende (Bilag 1: #35, #41, #115).

På samme måde stiller mange af eleverne krav til det arbejdsliv, og de arbejdsvilkår, som de gerne vil leve under, med henblik på at skabe et gunstigt og godt liv. Her handler det særligt om, at arbejdslivet skaber rammer og/eller frihed til et godt privatliv.

“Jeg vil gerne have et job hvor jeg har det godt, altså et job med gode arbejdsvilkår, og noget jeg synes der er sjovt at arbejde med. Jeg vil også gerne have et job, hvor jeg tjener mange penge, så jeg i fremtiden kan forsørge min kone og mine børn med det de har brug for, og lidt til” (Bilag 1: #70, spg. 5)

Som denne elev beskriver i første del, ligger der en grundlæggende værdi i, at jobbet er et sted, hvor man har det godt og har gode arbejdsvilkår. Hertil nævner andre elever også elementer som gode arbejdstider med plads til social- og privatliv, samt gode kollegaer og chefer, som er med til at skabe et godt arbejdsmiljø og arbejdsrelationer. (Bilag 1: #48, #57, #78, spg. 5). I anden del retter eleven fokus mod, at arbejdet samtidig skaber grundlag for en værdi som gode levevilkår, hvor man får det, man ”har brug for, og lidt til”. Dette så vi også udtrykt i afsnit 6.2.2 hvor løn og penge var et særligt fremhævet mål med karrierevalget. Det skal altså også skabe grundlag for en økonomisk frihed, som dækker ens behov, og fremmer et godt privat- og familieliv (Bilag 1, #123, #37, spg. 5).

Som vi kan se i disse perspektiver i forhold til den fremtidige karrierevej, styres de unge af nogle grundlæggende værdier i forhold til uddannelsesvalget. Værdierne bliver, som en elev italesætter det, en tommelfingerregel for, hvordan man i sidste end bør anskue karriere- og uddannelsesvalget: “En tommelfingerregel ville jo være: Kan du se dig selv, leve af dette, have glæde af dette og interessere dig i det. Igen, det er noget man hænger på resten af livet.” (Bilag 1, #35, spg.5) Her kan man tale om, at de gennemgående værdier har udgangspunkt i realiseringen af elevernes fremtidige selv, og at det på sin vis skaber en individuel anerkendelse af, at man har fundet sin “rette hylde”. Det skal fremme følelsen af tilfredsstillelse og glæde, som flere efterlyser (Bilag 1: #126, #67, #14; spg. 5) og det kan være med til at udvikle dem til/som voksne individer.

6.2.3.4 At gøre en forskel

På et lidt mere generelt og samfundsmæssigt niveau ser vi også elever, der orienterer sig mod det at hjælpe andre mennesker, arbejde med dyr, eller gøre en forskel for eksempelvis klimaet (Bilag 1: #91, #74, #17, spg. 20). Mest udtalt er det at hjælpe andre mennesker, og

særligt mennesker som, af en eller anden grund, har det svært. Her italesætter ca. 10 %, at det er inden for dette område, de gerne vil arbejde, når de bliver ældre (Bilag 1: spg. 20). Man kan her tale om, at disse unge søger en grundlæggende værdi med omdrejningspunkt i medmenneskelighed, som indflydelse på, hvordan de tilrettelægger deres uddannelsesvej.

I en lidt anden retning finder vi dem som gerne vil arbejde med dyr eller med klimaet, og selvom det ikke i udgangspunktet synes sammenligneligt med ovenstående, så rummer mange elevers besvarelser en meget grundlæggende tankegang om at kunne gøre en forskel for den hverdag, som omgiver dem (Bilag 1: #16, #95, spg. 20).

Opsamling

Når eleverne i det ovenstående italesætter, hvad der har betydning for valget, sker det ud fra værdier såsom at blive udfordret, gøre en forskel eller betale tilbage til samfundet ved at hjælpe andre. Derudover er den værdirationelle handling præget af et ønske om at lære, og få et rum for udvikling - og måske vigtigere - modning. Denne udvikling og modning ses af de fleste samtidig som en måde at "komme videre" på, hvorfor værdierne ved uddannelse også skal ses i den proces, som eleverne gennemgår.

6.2.4 Den traditionsbundne Handling

Som nævnt i vores teoriafsnit er den traditionsbundne handling en så indgroet del af individets handlemønstre, at det kan være svært at sætte ord på denne type handling. Men da vi ser, at en stor del af eleverne følger majoriteten, og ikke helt kan forklare, hvorfor de gør, som de gør, finder vi det alligevel relevant at se elevernes handlinger ud fra denne type af social handling. For mange bliver begrundelsen, at det er det, de andre gør, så det gør jeg også. Udover det mest almindelige valg, er der også en del af eleverne, der orienterer sig i forhold til familiære forhold. Der er eksempelvis elever, der vælger uddannelse udelukkende med den begrundelse, at nogle i familien har gået, eller går, der.

6.2.4.1 Det ligger til familien

Som eksempel på de elever, der vælger uddannelse ud fra familiære relationer, siger en elev blandt andet; "Jeg laver tit mad med min storebror og han er ved at tage uddannelse til at blive kok og det lyder spændende det han kommer hjem og fortæller derfor har jeg valgt sådan som jeg har valgt" (Bilag 1: #98, spg. 21.) Denne elevs familiære relation har haft betydning for valget af uddannelse, hvor en bror har været forbillede for eleven. Lignende relationer ser vi hos elever, der siger;

"(...) min far er mekaniker, min bror er mekaniker, og det skal jeg også være" (Bilag 1: #8, spg. 16)

og

"Min søster skal og min kusine er på gymnasiet og jeg har kun hørt godt om gymnasiet og jeg tænker, at det er vejen frem for mit vedkommende." (Bilag 1: #92, spg. 13)

Særligt hos eleven, der ønsker at blive mekaniker, virker relationen til at være et selvfølgeligt argument for at vælge uddannelsen. Men for begge disse elever er det meget eksplicit, hvordan en familiær relation har haft direkte indflydelse på deres tanker om uddannelse. Her nævnes både søskende og forældre, hvilket illustrerer, hvordan det "genkendelige" i familien, kan give unge bekræftelse i, at en given uddannelsesretning også er den rette for dem.

6.2.4.2 Man følger strømmen

I forhold til den traditionelle handling ser vi en helt klar overvægt af elever, der vælger det samme som "de andre", og læner sig op ad sociale relationer. Mange elever peger her på, at de ønsker det ordinære valg og derfor følger strømmen.

Jeg tror at gymnasiet er blevet det ordinære og "sikre" valg frem for erhvervsuddannelser. Måske fordi der bliver skabt et billede af at det er det rigtige at gøre fordi det er her ungdommen får lov til at leve fuldt ud med fester, venner og alt hvad der hører til. (Bilag 1: #16, spg. 9)

Og;

Jeg tror også der er en del der tænker okay det er sejt at gå på gymnasiet så vælger jeg også det. Altså de følger lidt med strømmen. (Bilag 1: #104, spg. 7)

Som disse to elever skriver, bliver det at vælge en gymnasial uddannelse noget, nogle bare gør. Man kan hertil argumentere for, at det bygger på en norm om ikke at skille sig ud, men i stedet forsøge at passe ind. Det viser i særlig grad, hvordan uddannelsesvalget styres af forestillinger om det normale valg, samt en opfattelse af, at gymnasiet er det fede, seje og det rigtige at gøre.

Opsamling

Den traditionelle handling er for en håndfuld elever præget af familiære relationer, der har fungeret som inspiration eller bekræftelse. Men for langt størstedelen gælder det, at de, driver med strømmen og vælger gymnasiet, der ses som det rigtige valg. Dette skaber en tydelig ensretning og bliver således til en form for norm, som eleven kan følge og dermed undgå at skille sig ud.

6.2.5 Den affektive handling

I dette afsnit skal vi se på, hvordan eleverne i deres refleksioner omkring karriere- og uddannelsesvalget søger hjælp i deres følelsesregister, når de skal svare på, hvorfor de vælger, som de gør. Her ser vi en række elever, der mere umiddelbart giver udtryk for, hvad de eksempelvis godt kan lide at lave, men ofte uden, at de synes at kunne begrunde denne følelse. I dette afsnit skal vi se, hvordan eleverne retfærdiggør deres "handling" ud fra emotionelle tankegange, som er præget af interesse og passion, lyst, tryghed og genkendelighed.

6.2.5.1 Interesserer det mig

Nogle af de allermest brugte sætninger, når det kommer til at beskrive, hvad der har betydning for valget af ungdomsuddannelse, er; "Det skal være noget jeg kan lide", "noget jeg synes er spændende", "noget jeg interesserer mig for", eller "jeg elsker at". Søger man på nogle af disse ord i spørgsmål 5, hvor eleverne bedes nævne de ting, der betyder noget for dem i forhold til uddannelse, matcher det med 58 ud af 131 besvarelser (Bilag 1: spg. 5). Følelsen af, at det er noget, de er/kan blive glade for, er altså centralt for deres valg, og det gælder for mange af disse elever, at når interessen italesættes som vigtig, har mange også et mere konkret svar på, hvad uddannelsen skal føre til. Eksempelvis beskriver en elev sit drømmejob således;

"Journalist. (Sportsjournalist) Jeg vil ekstremt gerne være journalist, da jeg elsker at skrive, elsker sport og ved meget om det. Sport er en kæmpe del af mit liv og min hverdag, og hvis jeg en dag kunne leve af det ville det være perfekt" (Bilag 1: #63, spg. 20).

Ved at kombinere to interesser omkring sport og det at skrive, sætter eleven ord på, hvad han stræber efter. Samme tankegang finder vi, når det kommer til elever med andre interesser som eksempelvis dyr, mennesker, design eller computere (Bilag 1: #6; #60; #108; #123; spg. 20). Måden at følge sin interesse på, og lade denne være styrende for fremtiden, synes at blive et følelsesmæssigt redskab, som eleverne bruger til at orientere sig mod et konkret uddannelses- og karrierevalg. Dette synes at skille sig ud sig fra nogle af de tidligere handlingstyper, som vi har set, fordi eleverne er meget direkte i forhold til, hvad de synes om og interesserer sig for. Hertil kan man dog påpege, at selvom interesse og passion italesættes, så står det sjældent uden at eleverne nævner nogle af de mere rationelle elementer, som vi har behandlet i tidligere afsnit. Derfor bliver det også en meget lille del af eleverne, hvor det udelukkende er det affektive, der er styrende for valget.

6.2.5.2 Lysten til at lære

På samme måde som eleverne benytter deres interesser, når de skal orientere sig, bruger flere elever også lyst til at navigere efter, når det kommer til valget af ungdomsuddannelse. Her kommer det særligt til at omhandle, hvordan eleverne føler, at de lærer og arbejder bedst i skolen, og hvordan de bedst kan lide, at undervisningen faciliteres.

For en stor gruppe elever fylder hele det boglige aspekt ved undervisningen meget, og er med eksempel i denne elevs udtalelse, den måde, de bedst kan lide at lære på. "Jeg godt kan lide de boglige fag og at jeg hellere vil læse i en bog end jeg vil gå ud og arbejde med tingene" (Bilag 1: #107, spg. 13). Som eleven her italesætter, bliver det et spørgsmål om, hvordan hun i højere grad har lyst til at lære gennem "bogform", frem for fysisk at arbejde med et givent objekt. En tendens vi ser i en stor del af besvarelsene, og det særligt hos de elever, som vælger den gymnasiale uddannelsesvej. Hertil foretrækker mange at tilegne sig viden gennem læsning, opgaveskrivning og lignede, og motiveres altså af en mere indskolet og derfor velkendt undervisningsform.

En anden meget italesat måde at lære på handler modsat om motivationsfaktorer, som indeholder det at arbejde praktisk og fysisk med objektet. Her finder eleverne glæde ved en mere handlingsorienteret tilgang til læring, som eksempelvis disse to elever:

"Jeg godt kan lide at man kommer så meget ud i praksis og at man skal prøve og gøre så mange ting selv f.eks at man kommer ud og passer dyrene i stedet for at sidde og læse en bog om det" (Bilag 1: #81, spg. 16)

Og;

"Jeg vil gerne have meget bevægelse, og vil gerne lave noget. Jeg hader at sidde foran en tavle og kigge i en computer" (Bilag 1: #40, spg. 16)

At komme ud i praksis, ud af klasselokalet, og gøre tingene selv med masser af fysisk udfoldelse, er her noget, som har affektiv værdi for eleverne, og giver dem lyst til at lære. Samme følelse og glæde ser vi italesat af størstedelen af de elever, der i spørgsmål 16 skal sætte ord på, hvorfor de har valgt en erhvervsrettet uddannelse (Bilag 1: #81 #98, #131).

Hertil kan man argumentere for, at der sker en kontrastfyldt opdeling af, hvad der vækker lyst og motivation mellem de elever, der søger gymnasiet og de, der søger erhvervsuddannelserne. Hertil ser vi blandt andet elever, der affektivt bruger denne opdeling til at tage afstand fra modparten, som eksempelvis disse to elever:

"Jeg syntes bare at en erhvervsuddannelse er mere spændende fordi at jeg gerne vil i gang fysisk, og ikke sidde på et Gymnasium og læse bøger hele tiden" (Bilag 1, #102, spg. 16)

vs;

“Jeg er ikke speciel håndværker baseret, jeg foretrækker at sidde og læse om hvordan man gør en ting eller at regne noget i stedet for at gøre de forskellige ting fysisk” (Bilag 1: #114, spg. 13)

For den ene ligger lysten i det at komme ud fysisk, og undgå den “stille læring”, hvorimod det for den anden er omvendt. Denne dualisme kan ses i mange af elevernes besvarelser, og opstiller, hvordan der opbygges kontraster i forholdet mellem uddannelserne. Det placerer de to veje i hver sit hjørne, og er samtidig med til, som vi også så i afsnit 6.2.2, at understrege pointen om denne særlige hierarkiske opdeling uddannelserne og eleverne imellem, hvilket tidligere forskning ligeledes peger på (Christensen, 2015).

6.2.5.3 Kan godt lide skolen

Et andet interessant perspektiv i forlængelse af ovenstående opdeling er elevernes affektive tilhørsforhold til folkeskolen. Her synes der at være en særlig opdeling af, hvordan elever synes om det at gå i folkeskolen og skolen generelt. Under spørgsmål 7 og 8 i vores interviewsurvey bad vi eleverne forholde sig til, hvad de troede elever, som valgte henholdsvis en erhvervsuddannelse eller en gymnasial uddannelse, godt kunne lide (Bilag 8: Undersøgelsesdesign). Her italesætter mange elever, hvordan de, som godt kan lide skolen, også er dem, som søger mod gymnasiet. Og med omvendt fortegn nævnes de elever, som søger mod de erhvervsrettede uddannelser, som dem der er skoletrætte, og formodentlig heller ikke vil klare sig særlig godt i skolen.

Kigger vi yderligere på, hvilke affektioner eleverne knytter til det at vælge en gymnasial uddannelse, ser vi blandt andet, hvordan følelsen af genkendelighed og tryghed har indflydelse. Her beskriver nogle elever blandt andet, hvordan; “Jeg tror de kan godt kan lide trygheden ved at alle andre også tager den vej (Bilag 1: #63, spg. 7), “jeg forestiller mig, at der vil være flere “typer” lignende mig” (bilag: #135, spg. 13), og at gymnasiet “(...) minder også mest om folkeskolen, hvilket sikkert er rart nok, siden det er sådan en stor forandring” (Bilag 1: #131, spg. 9).

Kigger man nærmere på erhvervsuddannelserne, kan man her modsatrettet snakke om en større omlægning, hvor både miljø og den didaktiske tilgang forandres, samtidig med at man bliver tilknyttet arbejdsmarkedet. Det giver muligheder for de elever, hvortil den hidtidige skolegang ikke har været optimal, og som værdsætter de lyst- og motivationselementer, som er mere praksisorienteret. Noget, der på sin, vis stikker udenfor den “normale” skolegang.

“Jeg tror at det er fordi at unge i dag er blevet vant til at sidde stille på en stol og lære, så det kender de og derfor kan det være en grund til at de vælger gymnasiet fremfor en erhvervsskole.” (Bilag 1: #42, spg. 9)

Som denne elev peger på, er unge blevet vant til én form for læring - nemlig den boglige. Man kan altså på denne baggrund argumentere for, at der affektivt skabes en normalisering og en naturlig overgang mellem folkeskolen og de gymnasiale uddannelser. Dette underbygges rent statistisk af, at næsten 4 ud af 5 vælger den gymnasiale uddannelsesvej (Uvm.dk “Statistik over tilmelding”). Ud fra ovenstående kan man i høj grad stille spørgsmålstejn ved undervisningens rolle i denne udvikling, og hvorvidt eleverne føler glæde ved denne. Her får “skoleglæde” en direkte forbindelse til valget af ungdomsuddannelse, og styres af en genkendelighed i både miljø og læringsform..

Dermed kan man spørge, om dette uddannelsesmæssigt er med til at udvide betegnelsen af en dansk “enhedsskole”, til, som også sociolog og uddannelsesforsker Erik Jørgen Hansen (2011) diskuterer, at indbefatte de gymnasiale uddannelser. Her bliver gymnasiet forstået som den naturlige overbygning for den danske folkeskole, og kører med andre ord de erhvervsrettede uddannelser ud på et sidespor, og dermed også de elever, som vælger dette (Hansen, 2011). Erhvervsuddannelserne bliver i denne henseende stemplet som et forventet valg af de elever, som ikke føler, at de “passer ind” eller er kloge nok jf. afsnit 6.2.2. Omvendt kan det så give udfordringer til gruppen af middel-elever, som fagligt kan stå med en fod i begge lejre, hvilket kræver et mere aktivt fravalg fra ungdomsstrømmen, hvis de ønsker at søge mod erhvervsuddannelserne (Juul & Pless, 2015).

Opsamling

For den affektive handling ser vi, en klar tendens til, at eleverne vælger noget, der interesserer dem og som de godt kan lide at lave, da dette hjælper dem til at kunne italesætte konkrete ønsker for fremtiden. Ligeledes ønsker mange elever at holde fast i den form for undervisning, de allerede kender fra folkeskolen. Dette gælder særligt for de elever, der har gode oplevelser med skolen. Omvendt søger de, der har haft det svært, typisk væk fra den type af undervisning.

6.2.6 De fire typer af social handling

Som afslutning på anden del af analysen vil vi her kort opsummere de fire typer af handlinger, som vi har behandlet ovenfor, og forholde os til, hvad resultaterne giver os af forståelse i forhold til unges forhold til uddannelse.

Ser man på, hvilke elementer, der er styrende inden for den formålsrationelle handling, optræder karakterer som middel, hvorimod løn og tanken om det gode liv udgør et (midlertidigt) mål. Ligeledes orienterer en stor del af eleverne sig i forhold til, om de mener, at de har evnerne til at klare de givne uddannelser. Og endelig er det centralt for den formålsrationelle handling at holde mulighederne åbne, og sikre disse ved at vælge bredt og få gode karakterer.

I forhold til den værdirationelle handling italesætter eleverne værdier såsom at blive udfordret, gøre en forskel eller betale tilbage til samfundet ved at hjælpe andre. Og så er den værdirationelle handling præget af et ønske om at lære, og få et rum for udvikling - og måske vigtigere - modning.

Set i forhold til den traditionelle handling er få elever præget af familiære relationer, der har fungeret som inspiration eller bekræftelse. For størstedelen af eleverne gælder det, at de driver med strømmen og vælger gymnasiet, der ses som det normale (rigtige) valg. Dette skaber en tydelig ensretning, og bliver således til en form for norm, som eleven kan følge og dermed undgå at skille sig ud.

Endelig ser vi, at de affektive handlinger bærer præg af, at eleverne vælger noget, der interesserer dem og som de godt kan lide at lave. Ligeledes ønsker mange elever at fortsætte med den form for undervisning, de kender fra folkeskolen. Dette er særligt udtalt for de elever, der har gode oplevelser med skolen. Omvendt søger de elever, der har haft det svært, typisk væk fra den type af undervisning.

6.2.7 Det komplekse valg

I ovenstående har vi set, hvordan eleverne i forbindelse med deres valg af uddannelse gør sig en række overvejelser for at gøre valget mindre komplekst. Ud fra ovenstående afsnit ser vi imidlertid, at der er nogle rationaler, der fylder mere for eleverne end andre. Som Weber påpeger, er de fire typer af handlinger flydende, og en handling kan sagtens være et resultat af flere rationaler (Månson, 2013, 110f). Gennem elevernes besvarelser ser vi ofte, at de indeholder mere end én handling. Citatet herunder har vi allerede behandlet i afsnit i forbindelse med den værdirationelle handling. Men ud fra anden del af citatet kan man ligeledes argumentere for, at der ligger en formålsrationel tankegang til grund for elevens udtalelser.

“Jeg vil gerne have et job hvor jeg har det godt, altså et job med gode arbejdsvilkår, og noget jeg synes der er sjovt at arbejde med. Jeg vil også gerne have et job, hvor jeg tjener mange penge, så jeg i fremtiden kan forsørge min kone og mine børn med det de har brug for, og lidt til” (Bilag 1: #70, spg.5)

Dette er et godt eksempel på, hvordan rigtig mange elever giver udtryk for nogle værdier, men så lige indskyder, at det altså også er vigtigt at tjene penge og kunne få et godt arbejde, når man vælger uddannelse, hvilket vi så som en formålsrationel handling. Der er hertil en klar tendens til, at den formålsrationelle handling optræder som mere eller mindre selvfølgelig, når flere elever blandt andet snakker om uddannelsen som et middel til at tjene penge. Dette ses udtrykt i denne besvarelse:

“1: Jeg vil gerne lave noget jeg kan lide og lave. 2: Jeg vil godt have en uddannelse hvor man kan tjene okay penge . 3: Jeg vil gerne have en uddannelse som jeg synes er spændende, altså hvor der sker noget nyt, og det ikke altid er det samme.” (Bilag 1: #115, spg.5)

Citatet understreger, hvor mange faktorer der er i spil og kompleksiteten af valget, samt hvor mange krav eleverne stiller til deres uddannelsesvalg. Som vi pegede på i vores teoriansnit, er en præmis for det senmoderne individ, at dette er tvunget til at orientere sig i forhold til nye sociale relationer, da det ikke kan søge svar i de traditionelle normer (Giddens, 2000).

Og denne mangel på traditionelle normer kan ses udtrykt i en ensretning mod bestemte uddannelser, hvor der således opstår nye “normer”, som individet kan forholde sig til. For størstedelen af elevernes vedkommende ser således vi, at der hersker en opfattelse af, at det gør alle andre, så bør jeg også vælge det. I manglen på disse traditionelle relationer, og derigennem traditionelle normer, kan uddannelsesvalget således synes at udgøre en ny og mere væsentlig brik i elevernes identitetsskabelse, hvilket tidligere forskning også peger på (Pless og Katznelson, 2007). Uddannelsessystemet bliver således en arena, hvor eleverne gennem opfattelser af gode karakterer, prestige, hierarkisering af uddannelse og egne evner bliver i stand til at opstille en række nye pejlemærker i det senmoderne samfund. Men ud fra hvad skabes og bestemmes disse nye pejlemærker, og hvilken konsekvens får det for eleverne og deres forhold til uddannelsesvalget?

For at besvare dette, vil vi i det følgende afsnit vende blikket mod uddannelsessystemet, og de politiske forandringer, som vi redegjorde for i afsnit 6.1. Her vil vi se på uddannelsesvalget i et mere institutionelt og sprogligt lys, og på hvordan mange af elevernes opfattelser af og refleksioner omkring uddannelse kan siges at være influeret af politiske diskurser.

6.3 Sprogliggørelse af uddannelse

I dette afsnit vil vi sammenholde elevernes holdninger til uddannelse og uddannelsesvalg med de politiske forandringer og reformer, vi behandlede i afsnit 6.1. Dette for at opnå en forståelse af, hvorvidt eleverne i deres tilgang til uddannelse er influeret af politiske diskurser og underlagt bestemte magtforhold, når de står over for deres valg. Dette i en søgen efter at klargøre, hvordan sproget i en politisk og samfundsmæssig kontekst fremmer bestemte handlinger og meninger, som har indflydelse på de unges valg.

6.3.1 Diskursive strømninger

Igennem de foregående afsnit så vi italesættelser og udtryk, hvis indhold og betydning synes at kunne relatere sig direkte til politiske tiltag. Men hvordan har reformer fået så meget indflydelse på skolen som institution, og hvordan kan karakterer få så central en betydning for uddannelsesvalget? For at forstå disse faktorer vil vi her inddrage Foucaults governmentality begreb, samt hans diskursive og relationelle forståelse af magt. I en foucaultsk forstand ligger interessen for magten i at forstå og afdække reglerne for, hvordan givne udsagn bliver accepteret som meningsfulde og sande i en given historisk periode (Järvinen, 2007).

6.3.2 Relationel magt i et moderne samfund

I forhold til Foucaults magtbegreb er det centralt, hvordan magten ikke er en direkte magtudøvelse mellem mennesker i en traditionel forstand. Magt er relationel og dialektisk, og således indlejret i enhver social relation som eksempelvis gennem sproget, hvor den kan forandre og påvirke individet og dets handlinger i det sociale rum (Järvinen, 2007). Det vil med andre ord sige, at magten går begge veje. Dette kan dermed forklare den divergerende reformpolitik, som føres, og er ført gennem forskellige perioder af uddannelsessystemets udvikling, som vi påpegede i afsnit 6.1. Når man her har foretaget justeringer af de reformer, man har gennemført, har det været fordi, de individer, som reformerne har været rettet imod ikke nødvendigvis har ageret efter de politiske målsætninger.

Når man alligevel kan tale om en udbredt grad af politisk styring, så handler det om et kendetegn ved det moderne samfund, hvor vi, ifølge Foucault historisk set har udviklet en kollektiv mental tilstand af styring, som præger magtudøvelsen i samfundet (Järvinen, 2007). I relation til governmentality synes vi at have set, hvordan særlige diskurser gør sig gældende i forhold til, hvordan eleverne italesætter deres tanker om uddannelsesvalget. Hvad bliver

styrende for, hvordan de anskuer forhold som viden og faglighed, samt hvilken værdi uddannelsen får politisk og individuelt.

6.3.3 Idealisering af faglighed

Kigger vi mere konkret på, hvordan disse diskurser bliver magtgivende, kan man pege på, hvordan man politisk set har forsøgt at skabe et idealiseret billede af elever, og hvordan kommunikationen mellem de forskellige parter er med til at konstruere et idealiseret billede af elevernes faglighed. Vi så, jf. afsnit 6.1 og 6.2.5 hvordan der i stigende grad er blevet skabt en prioritering af fagligheden og kompetencerne hos eleverne. Her synes særligt fag, som har haft relevans for internationale målkriterier gennem PISA at være blevet favoriseret. Noget vi kan spore en direkte konsekvens af hos denne elev: "Jeg kunne godt tænke mig at blive tømrer og så skal man være god til matematik og dansk" (Bilag 1: #47, spg. 5) Selvom denne elev gerne vil være tømrer, har han i sine overvejelser fokus på dansk og matematik, og at det er disse kompetencer, man bør have for at blive tømrer. Umiddelbart kan det virke irrationelt, at man skal have særlige kvaliteter i dansk for at kunne blive en god tømrer, og man fristes til at spørge, om man bygger bedre huse, fordi man kan analysere et H.C.Andersen digt. Elevens opfattelse kan siges at bygge på en diskurs om, at grundlæggende læse- og regnefærdigheder er et "must", hvis man skal kunne begå sig i samfundet.

Hertil kan man referere til pointen om, at dannelsen af den udbyggede enhedsskole (jf 6.2.5), er med til at fremme de elever, som føler glæde ved skolen, og som klarer sig godt i folkeskolens (måske stereotype) undervisning. Her synes netop genkendelighed i forhold til undervisningen at have meget at sige, når udskolingselever skal vælge, om de vil fortsætte ad samme boglige vej, eller om de vil skifte spor til en mere praktisk orienteret læringsform. En tanke, der her kan være interessant at forfølge, er, hvorvidt folkeskolen, er/og bliver et unaturligt springbræt i forhold til erhvervsuddannelsen. Hertil har, som Hansen (2011) også påpeger, de erhvervsrettede uddannelser historisk set altid befundet sig under andre strukturer end den gymnasiale uddannelsesvej. Dette særlig på grund af den direkte tilknytning til erhvervslivet, og derfor også forskellige erhvervsorganisationers interesser. En tilknytning, som kan virke fremmedgørende for de elever, der søger denne retning (Hansen 2011, 65+180ff). Derudover indebærer ovenstående prioritering også den risiko, at man som elev i folkeskolen ganske enkelt ikke i tilstrækkelig grad har mulighed for at stifte bekendtskab med de fagligheder og læringsformer, som erhvervsskolen bygger på.

Dette bliver problematisk, hvis vi ser på de mange elever, der peger på, at de gerne vil uddanne sig til noget, de har interesse for, og som de føler, at de er gode til (jf. afsnit 6.2.5). Ifølge den canadisk-amerikanske professor i psykologi Albert Bandura er det en nødvendighed for at kunne udvikle kompetencer og interesse for et område, at man bliver sat i situationer, hvor

dette område kan udforskes (Bandura, 1977). Men da de seneste års reformer har betydet øget fokus på blandt andet dansk og matematik, og mange af de praktisk/kreative fag derfor har måttet lade pladsen, kan man argumentere for, at eleverne ganske enkelt ikke kan prøve sig selv af i sløjde- eller formningslokalet. Dette gælder både de "fagligt" dygtige og de elever, der har det svært med de mange boglige fag.

Bandura (1977) peger på, hvordan individet ved at lykkes inden for ét kompetenceområde kan opnå en generel tro på egne evner, som giver en større lyst til at prøve at lykkes på de områder, hvor vedkommende måske tidligere har haft dårlige oplevelser - eksempelvis gennem lave karakterer i dansk eller matematik. Disse "svage" elever får således aldrig muligheden for at lykkes på områder, der ellers kunne være med til at styrke deres generelle tro på egne evner. Dette umuliggøres i forhold til de praktiske fag, når de i mindre og mindre grad optræder på skemaet. Man kan på denne baggrund argumentere for, at forandringen af folkeskolen og den diskursive magt er med til at styre elevernes grundlæggende uddannelse og kendskab i en bestemt retning, som umiddelbart synes at besværliggøre valget af de erhvervsrettede uddannelser. Dette forhold peger Christensen (2015) ligeledes på, når hun nævner hvorledes, der hersker en diskurs om, at man ikke længere kan "vide med hænderne", og hvor intelligens måles på det talte og skrevne (Christensen, 2015, s. 46ff). Hertil er den "herskende" viden med til at skabe A og B fagligheder mellem eleverne, og diskursivt med til at opretholde denne hierarkisering af ungdomsuddannelserne.

6.3.4 Idealisering af uddannelsesvejen

En anden måde, hvorpå diskurser og politiske reformer er med til at påvirke unge, er hvordan vejen gennem uddannelsessystemet idealiseres. Her søger man at skabe et rigtigt og et forkert billede af uddannelsesforløbet. Først og fremmest kan vi her henvise til italesættelsen af, at de studerende skal hurtigere igennem uddannelsessystemet, og gennemføre studierne på normeret tid, som ekspliciteret fremgår af den seneste SU-reform (Regeringen, 2013 s.3f+7f). Hertil er ønsket også, at flere starter på ungdomsuddannelserne allerede efter 9. klasse. På samme måde kom der efter gymnasireformen i 2005/06 fokus på at få studenter tidligere i gang uden for mange sabbatår, hvor man for de kommende årgange indførte den såkaldte karakterbonus ved studiestart inden for 2 år (Uvm.dk, "Bonusordning").

En anden italesættelse kan vi læse i regeringens nye udspil til en ny gymnasireform, som bærer overskriften; "Fra elev til studerende - klædt på til videregående uddannelse" (Uvm.dk, "Regeringens udspil"). Hertil peger målsætningerne på, at man skal gøre unge klar til at tage en videregående uddannelse. Dermed lægges der diskursivt op til mere og længere uddannelse af de unge, for i sidste ende at kunne sikre niveauet hos de danske studerende. Det bliver samtidig også et udtryk for, hvordan viden og uddannelse i al almindelighed prioriteres for at sikre

Danmark fremadrettet (Regeringen, 2002a; Regeringen, 2011). Noget der indirekte kan stille spørgsmålstejn ved erhvervsuddannelserne og deres position i et videnssamfund, og hvorvidt erhvervsskolen som institution mister sin berettigelse. Tidligere betragtedes erhvervsuddannelserne som alternativ til en status som ufaglært, men i dag synes det i højere grad at være stedet for “de ikke egnede”, som ikke har samme glæde ved og succes i skolen (Juul, 2012).

6.3.5 Det normale og genkendelige

Dette ulige forhold mellem de to uddannelsesretninger synes altså at have slået rod i de unge. Det understreges yderligere af, hvordan et politisk defineret uddannelsesideal bliver styrende, der foreskriver et mål med en ungdomsuddannelse - nemlig mere uddannelse. Et ideal som ikke umiddelbart knytter an til en “erhvervsrettet” uddannelse. På denne baggrund kan man her argumentere for, at disse idealiseringer bliver styringsredskaber, som er med til at homogenisere og ensarte eleverne. Det bliver et udtryk for, hvordan magten i en foucaultsk forstand søger at fremme en bestemt adfærd for mennesker i en bestemt kontekst, og gøre denne adfærd styrende (Foucault 2006). Det bliver et udtryk for, hvordan den diskursive magt knytter sig til et legitimeret og understøttet videns- og uddannelsesideal på både individuelt og institutionelt niveau.

Dette er med til at begrunde, hvordan gymnasiet bliver det sikre, ordinære og normale valg. Som vi så, var mange elever i tvivl om, hvad de ville bruge uddannelsen til, hvor flere valgte med den ene begrundelse, at de ikke ville begrænse deres muligheder eller vælge forkert. Derfor valgte de på baggrund af opfattelsen af, at mere uddannelse er vejen til bedre og mere fleksible muligheder på arbejdsmarkedet. Denne styring som eleverne underlægges, kan hertil særlig fortolkes som en governmental magt, hvor staten benytter sig af særlige styringsrationaler og styringsinstrumenter til at lede eleverne i en ønsket retning, samt påvirke et bestemt uddannelsesideal. Det bliver, som vi skal se i det følgende, også styrende for elevernes egen tilgang til uddannelse.

6.3.6 Karakter som et udtryk for styringsmentalitet

Gennem vores elevers besvarelser står det særlig centralt, hvordan karakterer er et omdrejningspunkt, når det kommer til vurderingen af eget og andres niveau, og egne muligheder. Vi har i tidligere afsnit blandt andet set, hvordan hierarkiseringen imellem uddannelserne var et udtalt emne, hvortil flere elever helt naturligt knyttede karakterer og muligheder sammen (Bilag 1: #18, #24, #111). Hertil peger flere elever også på, at “gode

karakter" har betydning i forhold til uddannelse (Bilag 1:#21, #91, #132). Ser man ligeledes på det symbolske udtryk i et adgangskrav på 02 eller 4, kan der for eleverne ligge en stor forskel i "kun lige at bestå" og være på middelniveau. Har man fået 4 eller derover, er det ikke utænkeligt, at nogle elever vil tænke, at de spilder deres karakterer på at søge ind på en uddannelse, hvor der "kun" kræves 02 i snit. Som eksempel kan vi pege på denne elevs besvarelse:

"Jeg tror man tænker at hvis ikke man har fået så gode karakterer i skolen så er løsningen en erhvervsuddannelse, fordi det ikke kræver mere end 02 i dansk og matematik for at komme ind på en erhvervsskole hvor på gymnasiet kræver det mere." (Bilag 1: #18, spg. 10)

Denne italesættelse af erhvervsskolerne som stedet, hvor de, der har været mindre gode i skolen, ender, understreges nu endnu mere af adgangskravene. Det karakterkrav, der var tænkt som et middel til at sikre kvaliteten hos de elever, der søger ind, får i stedet den modsatte effekt. Adgangskravet på 02 får diskursivt ikke eleverne til at forvente "mere" af erhvervsuddannelserne, tværtimod. Hertil kan man netop påpege, hvordan diskursen omkring karakterer og deres betydning bliver en direkte mekanisme, der faciliterer udvikling, kompetencetilegnelse, samt regulerer de unges vej gennem uddannelsessystemet. I forlængelse af ovenstående pointe om homogenisering af eleverne, kan man her argumentere for, at hele karaktersystemet bliver et standardiseringssystem og et udtryk for en styringsmentalitet i uddannelsessystemet. Som direkte eksempel kan man pege på ovenstående italesættelse, eller hele processen omkring vurderingen af uddannelsesparathed, jf afsnit 6.1. Det er hertil centralt at påpege, at karaktersystemet i sig selv ikke er noget nyt, men har eksisteret i årtier. Det, som derimod synes centralt, er den udvikling som karakterens betydning har fået i forhold til eksempelvis elevernes selvforståelse og selvværd, samt deres indflydelse på uddannelsesvalget (Pedersen, 2014). Dette kan samtidig ses som en konsekvens af de seneste års prioritering af karakterer som et instrument til adgangsbegrænsning og vurdering af uddannelsesparathed. Her bliver karakterer indadtil et individuelt middel til at vurdere egne evner, og udadtil et værktøj til at gøre elevernes evne og læring målbar, samt til at "sortere" og bestemme elevernes muligheder fremadrettet. Karakterer er ikke bare blevet en måde at bedømme sit faglige niveau på. Når det kommer til uddannelsesvalget, bliver det for størstedelen af de unge et realiseringsgrundlag.

I denne forbindelse nævner Bandura (1977), hvordan individet oftere vil vægte opfattelsen af evner (det bevis som karakteren udgør) højere end påskønnelsen af hårdt arbejde (den læring der reelt har fundet sted i processen). Skal man følge Banduras præmis, kan fokus på kompetencemåling gennem karakterer have den konsekvens, at eleverne bliver mere kyniske i forhold til deres indlæring og fokuserer mere på, hvordan de opnår gode karakterer, end på hvad de reelt set lærer. Hertil kan man pege på den problematik, der kan opstå, hvis karakteren

er det eneste, der har betydning for eleven. Hvis karakteren er målet og selve læringen reduceres til et middel, kan man stille spørgsmålstegn ved, hvilken berettigelse læringen så får.

6.3.7 Et ændret syn på eleven

Skal vi på baggrund af den governmentale og diskursive magts indflydelse på eleverne pege på konsekvenser for uddannelsesvalget, synes der altså at være en stærk politisk indflydelse som gennem målstyring og homogenisering har til hensigt at skabe faste strukturer for uddannelsesvalget og de unges vej gennem uddannelsessystemet. Dette forsøgt gennem en idealisering af faglighed og uddannelsesvej, og ved i stigende grad at målstyle elevernes niveau, muligheder og evner gennem karakter og resultatorientering (jf afsnit 6.1).

Træder vi et skridt tilbage, og ser på ovenstående betragtninger som et udtryk for "tilstanden" for det danske uddannelsessystem, synes det at kunne understøtte Ove Kaj Pedersens udlægning om overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat (Pedersen, 2011). Denne overgang bliver et gennemgribende samfundsmæssigt paradigmeskifte, som inden for uddannelsessystemet bliver et opgør med tidligere tiders dannelsesidealer, og indebærer et ændret syn på elev og formål, hvor;

“(...) folkeskolen - nu for første gang i sin mere end 160 år lange historie - ikke mere har som primær opgave at danne den enkelte til at være borger eller deltager i et demokrati, men at udvikle den enkelte til >>soldat<< i nationens konkurrence” (Pedersen, 2011, s. 172)

Formålet bliver ikke længere “at danne” eleven til samfundsborger, men “at udvikle” den enkelte for at sikre konkurrenceevnen. Overgangen relateres særligt til de nye formuleringer i formålsparagrafferne, som med skolereformen i 2006 synes at have taget en radikal drejning (Pedersen, 2011; Hansen, 2011). Her var det nemlig ikke længere eleven, der var i centrum, men derimod elevernes kompetencer og faglighed, som blev formålet (Juul, 2006, s.96f). Med andre ord forskød målet sig fra at centrere sig om individets udvikling til at handle mere om, hvilket udbytte eleven kunne generere. Det uddannede individ er således ikke længere det politiske mål, men derimod et middel til at sikre velfærd og konkurrenceevne (Pedersen 2011, s.171ff). Dette er selvfølgelig sat på spidsen. Vi synes dog alligevel at kunne argumentere for, hvordan denne homogenisering af den enkelte elev, synes at være med fokus på et “højere formål” end elevens almene dannelse. Dette politiske “rationale” kommer altså til udtryk gennem konkrete tiltag, men også som en følge af diskursen om vidensamfundet, hvor “mere uddannelse” ses som løsningen, på ikke kun konkurrencestatens udfordringer, men også for det enkelte individs muligheder for succes.

6.3.7.1 Hvis uddannelse bliver midlet - hvad er så målet?

Ud fra en politisk rationel anskuelse, vil der formentlig ikke være nogen tvivl om lighedstegnet mellem højtuddannede unge og en god, sund økonomi. Så hvori består problemet? Som Hansen (2011) konkluderer, så lader elevstrømme sig ganske enkelt ikke styre ud fra en almengyldig logik (s. 196f + 221f). Dette ser vi en tydelig indikation af, når flertallet af de elever, vi har talt med, vælger ungdomsuddannelse med den argumentation, at de; gerne vil holde deres muligheder åbne, søger værdier som gode arbejds- og levevilkår, samt realisering og anerkendelse. Disse rationaler synes ikke umiddelbart at passe ind i de politiske dagsordener, hvor uddannelsessystemet skal producere kompetente og dygtige unge, klar til at udfylde en rolle på arbejdsmarkedet. For begge parter bliver uddannelse et middel til at nå et fremtidigt mål. Men hvor målet for staten bliver at sikre konkurrenceevne, arbejds- og sammenhængskraft (Regeringen, 2006; Regeringen, 2013), synes eleverne at ville det anderledes. For dem er målet, som vi vil behandle i det kommende, mere styret af en søgen efter anerkendelse gennem den "rigtige" levemåde, og frem for alt at sikre sig selv og deres muligheder i en flydende modernitet.

6.4 Unges rationaler i den flydende modernitet

At målet med uddannelsesvalget, for mange elever, er flydende, skal forstås i forhold til, at vi i afsnit 6.2.2, så, hvordan flere elever fremhævede, at de valgte gymnasiet, fordi de ikke vidste, hvad de ville, og så gymnasiet som det valg, der kunne åbne de fleste muligheder for dem.

6.4.1 Alt er omskifteligt

En pointe, vi her bider særligt mærke i, er, hvordan nogle elever i deres begrundelse for valget af gymnasiet ligeledes indirekte kan siges at styre i forhold til arbejdsmarkedets institutionelle rammer. Spurgt til, hvorfor størstedelen af de unge vælger gymnasiet, skelner en elev mellem gymnasiet, og de mange veje det åbner, og erhvervsuddannelsen, ved at påpege, hvordan det er tage en erhvervsuddannelse vil ende i et hårdt, fysisk job, som i værste fald kan ende i en nedslidning. Det skal, som eleven beskriver, være et job, man kan holde til hele livet og: "(...) når pensionsalderen er hævet (+de snakker om at hæve den endnu mere), så er det mere klogt at vælge et kontorjob eller lignede" (Bilag 1, #78, spg. 9).

Først og fremmest fremhæver eleven et syn på fremtiden i en skelnen mellem gymnasiets mange veje og EUD og EUX som fysisk hårdt. Heri ser vi en skelnen mellem en frihed på den ene side, symboliseret ved gymnasiets mange muligheder, og en risiko for at blive fanget i et hårdt, fysisk arbejde på den anden side. I forlængelse heraf knyttes der an til pensionsalderen, som eleven peger på, at de (staten) snakker om at hæve endnu mere. I denne italesættelse ser vi, at eleven giver udtryk for en usikkerhed. Om pensionsalderen bliver hævet, er for eleven uvist. Men ikke desto mindre virker det til at være en bekymring, som eleven tager i betragtning, når det kommer til uddannelsesvalget. Denne bekymring understøtter det, der for Bauman kendetegner den flydende modernitet;

"(...) sociale former (strukturer, der begrænser individuelle valg, institutioner, der sikrer gentagelsen af vante rutiner, samt mønstre for acceptabel adfærd) ikke længere kan (og heller ikke forventes at kunne) bevare deres form særlig længe (...) (Bauman, 2007, s. 49)

Det, vi særligt finder interessant ved dette citat, er, når Bauman skriver, at selv de institutioner, der synes at skulle sikre en form for mønster og struktur for individet, ikke længere kan forventes at kunne bevare deres form særlig længe. De må med andre ord opfattes som omskiftelige. Netop det, at de institutionelle rammer er omskiftelige, i dette tilfælde

symboliseret ved pensionsalderen, stiller eleven over for et forhold, hvor der kun eksisterer et "indtil videre", som eleven kan forholde sig til. Baumans pointe omkring, at institutioner ikke bevarer deres form særlig længe, gør valget svært for eleven. Denne uvished synes ligeledes at være styrende, når en elev siger; "Jeg ved ikke helt hvad jeg vil være, og så vil jeg hellere tage en gymnasial uddannelse frem for en erhvervsuddannelse. Fordi jeg ikke ved hvad jeg skal være." (Bilag 1: #79, spg. 13). Også hos denne elev ser vi, at gymnasiet bliver en form for sikring mod uvisheden. Gymnasiets flere muligheder kan ses som begrundelsen for, at eleven vælger dette og ikke en erhvervsuddannelse. Begge disse elever italesætter altså en uvished, der skyldes, at de står overfor at skulle forholde sig til et uddannelsessystem (og senere et arbejdsmarked), hvor de ikke har nogen som helst ide om, hvilke strukturer, der er "smeltet", når de kommer ud på den anden side. Således mener vi at kunne argumentere for, at der i valget af ungdomsuddannelse kan ses en sikring mod tingenes og samfundets omskiftelighed. Det bliver et middel til målet om at sikre og således (for en tid) gardere sig mod institutionelle forandringer. Her ikke forstået således, at valget af eksempelvis gymnasiet i sig selv bliver ramme for hele elevens orientering mod fremtiden. Det er snarere toppen af isbjerget, hvor valget af ungdomsuddannelse i vores spektiv i stedet skal ses som en del af et større hele.

6.4.2 Livet i den flydende modernitet

At valget af ungdomsuddannelse "kun" er toppen af isbjerget, gør det dog ikke mindre interessant (hertil er det også kun toppen som bliver "synlig", velvidende at bjerget ligger under overfladen). Valget af ungdomsuddannelse bliver, som vi har set gennem analysen, et udtryk for en særlig tilgang til uddannelse og dets betydning fremadrettet, hvor rationelle og strategiske tanker bliver styrende for eleven - noget som ifølge Bauman er særlig kendetegnende for individet i den flydende modernitet, hvor livet og det at træffe valg; "(...) indbyder til 'laterale' snarere end til 'horisontale' orienteringer. Hvert nyt skridt skal nødvendigvis være en reaktion på et nyt sæt muligheder og chancer og kræver derfor et nyt sæt færdigheder og en ny strategi" (Bauman, 2007, s. 51). Det kræver altså, at man kontinuerligt skal kunne korrigere og reagere på tingenes omskiftelighed, og strategisk kunne lægge en vej som sikrer individets muligheder og færdigheder.

Et forhold, som netop gør sig gældende, når mange eksempelvis vælger gymnasiet med overvejelsen om at udskyde valget og dermed få 3 år mere til at modnes og blive klogere på sine interesser. Dette kommer også til udtryk i, hvordan mange fravælger en erhvervsrettet uddannelse, fordi dette for eleverne synes at være valget af noget "endeligt". For hvad nu hvis jeg ikke synes det er spændende resten af mit liv? (Bilag 1: #135) Hvad nu hvis jeg bliver slidt? (Bilag 1: #114) Hvad nu hvis de kompetencer, som man kan tilegne sig på en erhvervsskole "kun" kan bruges til at arbejde med hænderne og ikke hovedet? (Bilag 1: #46). Det handler med

andre ord om, at eleverne strategisk tager et vist forbehold for, at det, de lærer nu og dermed de holdepunkter, de forsøger at orientere sig i forhold til, kan fremstå i et helt anderledes (individuelt/politisk/samfundsmæssigt) lys, om blot nogle få år. Derfor kan man argumentere for, at mange af de unges rationaler i højere grad går på ikke at vælge "konkret", men at vælge det ordinære, og det, der sikrer de bedste og bredeste muligheder.

Et andet eksempel er her, hvordan ca. 35 % (10 ud af 28) af de elever, som i vores interviewsurvey vælger en erhvervsrettet uddannelse, ønsker at kombinere det med en studentereksamen gennem en EUX (Bilag 1: spg. 17). Til dette siger en elev: "(...) efter at jeg er færdigudd lært så vil jeg tage en videregående uddannelse (...) det kan jeg kun blive hvis jeg tager en EUX." (Bilag 1: #28 spg. 17). Hertil bliver den færdige uddannelse for eleven heller ikke det endelige mål. Fokus er i stedet på en videregående uddannelse, og på at sikre ny/flere muligheder. Noget som eleven kun synes at kunne opnå gennem en EUX. Dette kan måske også forklare, hvorfor EUX er blevet så populær på bare få år (Uvm.dk, "Statistik over tilmelding"). Her kan de unge vælge specifikke fagretninger, som de ønsker, men stadig holde mulighederne åbne, hvis omstændigheder skulle skifte.

Set i dette lys kan man videre argumentere for, at elevernes fokusering på karakterer kan ses som et udtryk for, at de godt ved, at de alligevel ikke kan forholde sig til resten af tilværelsen nu og her. Derfor handler det om at få så gode karakterer som muligt, så man holder flest mulige veje åbne. Ud fra disse mange muligheder kan eleven så lægge en ny strategi og dermed tage det næste skridt. Dette kan samtidig forklare det klare fokus på karakterer. Der kan eksistere en opfattelse af, at karaktererne er gode at få, og når man så står overfor næste skridt, må man se, om man skal bruge dem. Så har man i hvert fald ikke udelukket noget for sig selv.

Vi kan her i forlængelse af Bauman pege på, at vi lever i en tid, hvor alt handler om forbrug, hvor selv uddannelse synes at blive et forbrugsgode (Jacobsen, 2009). Uddannelse bliver altså noget, man "tager ned fra en hylde" og forbruger, så længe man har glæde af det. Med gode karakterer på en gymnasial uddannelse får eleverne så at sige frit valg på alle hylder, og kan således vælge det, der synes som det bedste valg i forhold til, at verden (måske) ser anderledes ud, når studierne er afsluttet.

Når alting flyder ud og forgår, bliver elevens jagt på lykke et mål i sig selv. I en baumansk terminologi vil eleven dog aldrig blive tilfreds, men til stadighed jagte lykken, simpelthen fordi det, der var godt i går, er passé i dag. Dette kan således også give en forklaring på, hvorfor særligt den formålsrationelle handling var orienteret i forhold til karakterer. Karaktererne bliver på et personligt plan også en måde at udmærke sig på og søge anerkendelse. De bliver en del af individets personlige jagt efter mening og et referencepunkt man kan orientere sig mod i forhold til identitetsdannelsen.

6.4.3 Søgen efter anerkendelse

Denne jagt synes dog ikke kun at blive en stræben efter mening, men også en grundlæggende stræben efter anerkendelse på flere niveauer. Vi har tidligere problematiseret, hvordan eleverne i det senmoderne samfund står overfor at skulle forholde sig detraditionalisering og normernes opbrud. I denne sammenhæng fremhævede vi en udtalelse fra en elev, der pegede på, at eleverne står over for HELT SELV at skulle vælge deres vej i livet;

“Vores generation er meget forvirret og især efter det nye skolesystem. Derfor tror jeg, at man vælger den mest bredde udd. fordi man ikke ved hvad man vil. Social arv er heller ikke ligeså meget en faktor i dag og derfor skal man jo HELT SELV vælge”
(Bilag 1: #118, spg. 9).

Denne udtalelse er interessant på flere niveauer, og kan siges at rammesætte den uvished, som også bliver et resultat af den flydende modernitet. Når eleven peger på, at social arv i dag ikke er en så væsentlig faktor, som tidligere, får det den konsekvens, at valget, og dermed ansvaret i højere grad lægges i hænderne på det enkelte individ. Dette understreger endnu engang Baumans pointe om at de sociale former, der begrænser individuelle valg ikke længere kan bevare deres form. Dette får ydermere den konsekvens, at der ikke længere opstilles grænser for det individuelle valg. Individet kan, således ikke længere stole på faste samfundsmæssige strukturer, hvorfor individet (eleven) i sidste ende selv står overfor at skulle afgøre, hvad der har betydning for valget.

Manglen på faste strukturer og den deraf følgende individualisering har, ifølge Honneth (2003) den konsekvens, at individet i det moderne samfund i stigende grad søger efter anerkendelse i fællesskabet. Et eksempel på dette kan være, når en elev siger: “Jeg aner ikke hvad jeg vil være og gym giver mig flest muligheder. (...) Samtidig kunne jeg nemt se mig selv passe ind og de typer der går der minder mig om mig selv.” (Bilag 1: #118, spg. 13). Eleven peger på, at han ser sig selv passe ind, og at de andre, der går på gymnasiet, minder om ham selv. Ønsket om at passe ind, og tage en uddannelse, hvor de andre ligner ham selv, kan ses som et udtryk for, at de sociale relationer udlejres (Jf Giddens). Eleverne kan ikke længere orientere sig i forhold til de traditionelle sociale relationer, og derfor søger individet i stigende grad bekræftelse og anerkendelse i de sociale relationer, som en social omgangskreds på ungdomsuddannelsen kan siges at udgøre. Gennem anerkendelse i privatsfæren vil eleven kunne udvikle en positiv selvagtelse, der vil have betydning for, hvordan eleven kan indgå i fællesskaber. Dette er ifølge Honneth (2003) den mest fundamentale form for anerkendelse for individet, hvilket således underbygger tidligere nævnte pointe om, at uddannelsesvalget for eleverne spiller en central rolle i identitetsskabelsen.

6.4.4 Den rigtige levemåde

Foruden den anerkendelse, der finder sted i privatsfæren, ser vi en tendens til, at eleverne i høj grad orienterer sig i forhold til social værdsættelse. Dette så vi eksempler på i afsnit 6.2.2, hvor særligt penge og det gode job var centrale pejlemærker for eleverne, når det kom til at skulle tage stilling til uddannelses- og karrierevalget. Dette kan, set i forhold til Honneth anerkendelsesbegreb, være et udtryk for, at eleverne, som resultat af individualiseringen i samfundet har et behov for social værdsættelse gennem den levemåde, de fører - eller måske snarere den levemåde, som de vurderer, at en bestemt uddannelse kan føre til. Hertil har vi blandt andet set, hvordan der i elevernes besvarelser fremgår bestemte erhverv (læge, advokat, pilot) som bliver betragtet som prestigefyldte. Forhold omkring det gode job og forbindelsen til prestige italesættes blandt andet af denne elev:

“Prestige. Penge. En fornem titel at tage med hjem til mor og far. De er ting, som jeg tror folk generelt tænker på, og som jeg nok selv er blevet indoktrineret til at tænke på, men for mig personligt handler det især om mental helbred og evnen til at kunne navigere de to essentielle ting sammen så det passer” (Bilag 1: #124, spg. 4)

Som denne elev påpeger, så ligger der i “det godt job” netop det forhold at kunne tage noget med hjem. Noget du kan tilegne dig og blive anerkendt for. Når eleverne således orienterer sig i forhold til penge eller det gode job, kan dette ses som et resultat af, at de søger efter værdier, som generelt opfattes som værdsatte og med en vis prestige. Disse kan således siges at fungere som pejlemærker i forhold til uddannelsesvalget, når eleverne skal vælge i et individualiseret samfund. Hertil italesætter eleven i den sidste del af besvarelsen, hvordan det for hende også handler om det mentale og en balance mellem det, man kan vise frem, og det, det giver “mig” som individ. En balance som netop kan underbygge denne pointe om at søge anerkendelse af selvet gennem en social værdsættelse af en titel, penge eller kompetence.

I lyset af disse pejlemærker kan man videre påpege, hvordan eleverne anser nogle uddannelser som mindre attraktive end andre. Hertil peger flere elever blandt andet på, at det er med den gymnasiale uddannelse, at man opnår det gode job, hvorfor denne vej kan ses som den mest prestigefyldte, og dermed den, som eleverne oplever som mest socialt anerkendt.

Hvis eleverne (jf afsnit 6.2) har en opfattelse af, at eksempelvis erhvervsuddannelserne ikke nyder anerkendelse i samfundet, kan det for eleven rejse spørgsmålet, om man gennem en erhvervsuddannelse vil kunne opnå en anerkendt levemåde, og dermed den sociale værdsættelse, som vi ser, at eleverne stræber efter. Netop denne pointe er noget, som koordinatoren for job og uddannelse på limfjordsskolen italesætter (Bilag 3: Limfjordsskolen). Her peger hun på en tendens til, at det “bare” at uddanne sig ikke har nogen værdi. Det er for lang størstedelen kun gymnasiet som tæller.

Her kan man ligeledes knytte an til elevernes fokus på karakterer. Og særligt elevernes opfattelse af, at hvis de ikke får gode karakterer, går det ud over deres fremtid. Her kan man fremhæve denne elevs udtalelse:

“De kan godt lide at blive bedre til deres uddannelse [dem, der vælger gymnasiet, red.] og de vil gerne have gode karakter og jeg tror de er gode til forskellige ting. De andre unge vælger gymnasiet fordi, de gerne vil have en god uddannelse og en god fremtid.”
(Bilag 1: #112, spg. 7)

Eleven italesætter, hvordan de unge, der vælger gymnasiet, gør dette, fordi de ønsker en god fremtid, og nævner samtidig, hvordan disse elever gerne vil have gode karakterer. Her sættes der altså lighedstegn mellem de gode karakterer og en god fremtid. Som vi så i afsnit 6.2.2, havde mange elever ligeledes den opfattelse, at de gode karakterer var vejen til den rigtige levemåde. Man kan således argumentere for, at den prestige, der kan ligge i både de højere karakterer, og i den levemåde som eleverne ser, at karaktererne er et middel til, i sig selv bliver et mål i elevernes stræben efter social værdsættelse.

Endelig kan påpeges en tendens hos eleverne, hvor mange peger på de samme jobtitler, når de skal forholde sig til, hvad et godt job er. Her nævnes jobtitler som læge, advokat og tandlæge (Bilag 1: #12, #56, #97). Alle jobs, der kræver uddannelser, der generelt sættes i forbindelse med et højt karaktersnit i gymnasiet. Dette kan altså tyde på en logik blandt eleverne om, at de uddannelser, der kræver det højeste karaktersnit også må være de bedste, og som følge heraf også uddannelser, der, for eleverne, bliver ensbetydende med social værdsættelse. Således kan man pege på, hvordan elevernes fokus på karakterer kan ses som udtryk for, hvordan karaktererne bliver et middel til at opnå de uddannelser, som gennem et institutionelt fastlagt karaktersnit får status af at være prestigefyldte og bedre end andre uddannelser.

Opsamling

Skal vi på baggrund af de uddannelsespolitiske reformer og forandringer pege på, hvilken indflydelse dette får for elevernes uddannelsesvalget, synes der at være en gennemstrømning af homogeniserings- og idealiseringsdiskurser, som overordnet synes at trække på magtdiskurser. Den diskursive magt kommer herigennem til udtryk gennem; tydelige mål om ensartning af elevernes vej gennem uddannelsessystemet, homogenisering af eleverne og deres evner ud fra særlig idealiseret viden og faglighed, samt styring af elevers muligheder og kompetencer gennem karakter. Disse forhold bliver hertil dikationer på en stærk politisk styring af eleven, og derigennem unge forhold og rationelle tilgang uddannelse. Dette særlig udtrykt gennem elevernes klare fokusering mod karakterernes betydning, forståelse af gymnasiet som det genkendelige og almindelig, samt en overbevisning om at “mere uddannelse” er at foretrække.

Men vi synes i vores analyse af elevernes refleksioner om valg og hensigt med uddannelse, også at kunne argumentere for, at rationalerne for unge i lige så høj grad styres af en præmis om at alt er flydende. Rationalet går i denne sammenhæng på at mindske den uvished som ligger i samfundets omskiftelighed, og skabe stabile holdepunkter. Hertil bliver uddannelse netop et middel for det unge individet til at; skabe pejlemærker til identitetsdannelsen i en ellers flydende modernitet, skabe de bedste muligheder der forsikrer det gode liv trods omskiftelighed, samt skabe elementer hvorigennem anerkendelse og social værdsættelse kan kanaliseres og udfylde individualiseringens tomhed.

7. Konklusion

Hvad tænker udskolingsleven: Unges uddannelses tanker i en brydningstid:

I undersøgelsen af udskolingselevers tanker omkring uddannelsesvalg kan vi helt overordnet pege på, at uddannelsesvalget, for rigtig mange elevers vedkommende, er præget af tvivl og usikkerhed omkring fremtiden, og en opfattelse af, at det er svært at forholde sig til. I forsøget på opnå en form for afklaring i forhold til uddannelsesvalget ser vi dog, at eleverne gør sig en række overvejelser omkring, hvad uddannelse har af betydning, og i disse overvejelser forholder sig til en række forskellige parametre for, hvad uddannelsesvalget indebærer.

Indledningsvis synes vi om **vores egen forskningsmæssige tilgang** at kunne påpege, hvordan vores interviewsurvey overvejende har udgjort et brugbart redskab, til netop at sikre elevens egne og umiddelbare refleksioner, i forbindelse med valget af uddannelse. Brugen af interviewsurvey som "anonym" indsamlingsmetode, uden eleverne har skullet stå til ansvar, synes at have hjulpet til en uformel og åben ramme for eleverne, når de skulle forholde sig til et, på mange måder, ellers svært valg. Vi ser samtidig en styrke ved de muligheder, der ligger i interviewsurvey som metode, i forhold til at kunne indhente flere besvarelser, og dermed kunne komme med nogle mere generelle betragtninger på unges tilgang og forhold til uddannelsesvalget.

Ud fra Webers fire typer af social handling kunne vi karakterisere nogle **grundlæggende træk ved elevernes tanker**. For mange elever var uddannelsesvalget forbundet med en række mål og forståelser af hvad valget af de enkelte uddannelser, ville bringe med sig. Her var der en stor del af eleverne, der, i deres forståelse af uddannelsesvalget, gav eksplicit udtryk for, at karakterer var vigtige, hvis man ville have succes. Her var særligt penge, prestige og tanken om det gode liv centralt for mange elever. Vi så ydermere, hvordan netop elevernes fokus på at opnå denne succes for mange betød en udpræget opmærksomhed i forhold til egne evner, og om disse var tilstrækkelige. Og endelig så vi, at det for mange elever var centralt at holde sine muligheder åbne, og sikre disse ved at vælge bredt.

I mødet med eleverne stødte vi på en række tanker, der i højere grad syntes at tage udgangspunkt i en række mere umiddelbare værdier, som at gøre en forskel, hjælpe andre og bidrage med noget til samfundet. Endvidere var der en række elever, der, når de skulle forholde sig til spørgsmål om uddannelse og job, pegede på, at det var vigtigt at blive udfordret, og at uddannelsen gerne skulle være et rum for udvikling og realisering

Ser vi videre på nogle af de tanker eleverne gør sig om sociale forhold, italesætter kun en lille del af eleverne, hvordan familiære relationer har direkte betydning for deres tanker

omkring uddannelse. For størstedelen af eleverne gælder det, at de mere eller mindre driver med strømmen, og vælger gymnasiet, der ses som det normale valg.

Slutteligt kan vi, i forhold til det indledende spørgsmål, pege på, hvordan flere elever italesætter, hvordan det er vigtigt at lave noget, man har interesse for, og som man godt kan lide at lave. Hertil ser vi endvidere en tendens til, at mange elever ønsker at fortsætte med den form for undervisning, de kender fra folkeskolen, og således søger imod de gymnasiale uddannelser. Dette er særligt udtalt for de elever, der har fundet glæde ved folkeskolens undervisningsform, hvilket synes at skabe en "udvidet enhedsskole". Omvendt ser vi, at de elever, der har et mindre godt forhold til folkeskolen, søger væk fra denne form, og mod de erhvervsrettede uddannelser.

Ser vi elevernes tanker omkring **uddannelsesvalget i et uddannelsespolitisk perspektiv**, hæfter vi os ved, hvordan formålet med uddannelse synes at være under forandring. Dette grundet en politisk reformering af uddannelsessystemet, som særligt siden årtusindeskiftet kan siges at have indikeret nye formål og målsætninger for uddannelsessystemet, og derigennem også uddannelsen af unge. Forandringer som ikke altid synes at bygge på samme værdisætning. Den politiske målstyring bliver derfor også kendetegnet ved en divergerende uddannelses- og værdipolitik, som rammesætter en brydningstid for system såvel som for samfund. Her synes vi særligt at kunne pege på, hvordan tiltag og forandringer har indflydelse på unges uddannelsesvalg, gennem diskursive strømninger, som søger at skabe nogle styrende strukturer for elevernes vej gennem uddannelsessystemet. Dette rammesættes via reformer med hensigten at sikre kvalitet og konkurrenceevne gennem mål- og resultatstyring, og udøves gennem en diskursiv homogenisering og ensretning af eleverne, hvor idealisering af faglighed, viden og uddannelsesvej har stor betydning for de unges opfattelse af uddannelse.

Hertil synes karaktersystemet at være blevet til et styringsredskab, hvorudfra muligheder og evner kan bestemmes. Et styringsredskab som eleverne i overvejende grad selv inddrager i deres refleksioner omkring hierarkiseringen af ungdomsuddannelserne, og i deres syn på de unge, der vælger disse. Særligt det stigende fokus på karakterer som adgangskrav til ungdomsuddannelserne virker til at have bidt sig fast i de unges forståelser, og bliver, udover at være et direkte reguleringsværktøj, en understregning af den diskursive magt gennem karaktererne.

Konsekvenserne af den politiske indflydelse synes at være, at det bidrager til et mere ensartet system, som understøtter tilstrømningen til de gymnasiale uddannelser. Grunden bliver, at de ovenstående politiske forandringer og diskurser skaber reformer, der fodrer en mere boglig orienteret læringsform, og skaber et ideal for viden og videre uddannelse. Begge elementer, som kan siges at skabe en naturlig brobygning til de gymnasiale uddannelser. Sammen med karakterkrav og omprioritering af vejledningens fokus, synes dette at problematisere overgangen og ansøgningen til erhvervsuddannelserne.

Ovenstående synes at bygge på et rationale om, at mere uddannelse skaber de bedste muligheder og sikrer succes. Men i et **bredere samfundsmæssigt perspektiv** rejser spørgsmålet sig for os; for hvem? For hvor man med politiske dagsordener søger et uddannelsessystem, der producerer kompetente og dygtige unge, klar til at udfylde en rolle på arbejdsmarkedet, synes eleverne at ville det anderledes. Dette ser vi en tydelig indikation af, når flertallet af eleverne vælger ungdomsuddannelse med den argumentation, at de; gerne vil holde deres muligheder åbne, og i fremtiden sikre værdier som gode arbejds- og levevilkår, samt opnå selvrealisering og anerkendelse. En orientering, hvor de med uddannelse søger de bedst mulige vilkår, i forsøget på at sikre sig mod en omskiftelig virkelighed. Frygten for den uvished, som lurar på den anden side af uddannelsen, bliver årsagen til, at de stræber efter; dels det normale valg, hvor alle andre søger hen, og dels efter gode karakterer, der kan holde deres muligheder åbne. Netop denne søgen efter sociale normer, argumenterer vi for, kan ses som en konsekvens af detraditionalisering, hvor sociale relationer udlejres gennem ungdomsuddannelsen.

Set i lyset af den flydende modernitet går rationalet derfor ikke på sikringen af fællesskabet og/eller "konkurrencestatens" ve og vel. Når eleverne alligevel synes at følge de politiske logikker gennem eksempelvis deres stræben efter mere uddannelse, handler det om, at de på grund af individualiseringens tomrum søger noget at orientere sig imod, og heri søger at opstille pejlemærker for rigtigt og forkert. Således danner karakterer, uddannelse, det gode liv med mere, det rationelle grundlag for det unge individs søgen efter anerkendelse og ikke mindst en sikring mod omskifteligheden i en brydningstid.

8. Perspektivering

Vi vil i dette afsluttende afsnit træde et skridt tilbage i forhold til dette speciale og dets resultater for at vende nogle af de problematikker og pointer som ikke er blevet behandlet så uddybende, eller som i et retroperspektiv synes at indeholde elementer, det er værd at reflektere. Ligeledes vil vi pege på, hvordan dette speciales interessefelt og resultater kan ses i et alternativt lys. De tre perspektiver har ikke nødvendigvis en direkte, indbyrdes relation, men skal snarere ses som mulige perspektiver til videre arbejde. Således der i afsnittet ikke blive konkluderet, men blot reflekteret over en række forhold

8.1. Ubrugelige tests?

Det første, som vi mener, kræver en refleksion er PISA-undersøgelserne, som på mange måder kan siges at indtage en helt central rolle for dette speciales interessefelt. PISA-undersøgelsen som måle- og evalueringsredskab har i sig selv været anledning til heftig debat, og har særlig herhjemme, gennem de senere år, været genstand for en massiv kritik. Noget, der rejser spørgsmålet; "Hvem og hvad er testene til for?"

En, der særligt har taget bladet fra munden, er professor i statistik ved Københavns Universitet, Svend Kreiner. Han har blandt andet slået på, hvordan PISA-undersøgelserne er ude af trit med virkeligheden, behæftet med statistiske fejl, og dybest set ubrugelige i forhold til at kunne sammenligne:

"Der er noget galt med testen og den statistiske model, man bruger til at analysere dens data med. Det kan ikke diskuteres længere. Testens opgaver har ikke samme niveau i alle lande, og så giver det ikke nogen mening at lave sådan en sammenligning" (Videnskab.dk, 2011).

En anden kritisk røst finder vi hos Erik Jørgen Hansen, som her påpeger, hvordan PISA-undersøgelserne har fået den konsekvens, at " (...) fremskridt i et uddannelsessystems resultater i dag først anses som politisk interessante, hvis man dermed udkonkurrerer andre lande." (Hansen, 2011, s. 27). Det kan i sig selv virke paradoksalt, at man bygger vurderingerne af de danske skoleelever på, hvordan elever i resten af verden klarer sig. Dette, da testene, som Hansen påpeger ikke tager højde for landenes egentlige udvikling, men kun den relative udvikling i forhold til de lande, der sammenlignes med (Hansen, 2011, s. 27f).

Endvidere problematiserer Hansen (2011) hvordan "(...) alle uddannelsessystemer efterhånden skal indrettes efter den model, som findes i hovedet hos de af OECD udvalgte, eksperter." (Jørgensen, 2011, s 82). Således kan PISA kritiseres for at tilpasse skolen de herskende ideologier om økonomisk vækst og udvikling (Hansen, 2011, s 83). Og man kan i forlængelse heraf lidt kritisk spørge, om PISA's reelle formål bliver at legitimere politiske beslutninger mod mere målstyring for at styrke konkurrencestaten (jf. afsnit 6.1).

Denne kritik har både OECD (der står for at teste) og Undervisningsministeriet dog siden afvist med blandt andet den begrundelse, at Kreiners undersøgelser overså svarprocent, og ikke tog højde for de stabile resultater, som Undervisningsministeriet pegede på, at testene havde leveret over en årrække (Uvm.dk, "Undervisningsministeriet klar med svar på PISA-kritik", 2013).

Spørgsmålet står imidlertid stadig; hvordan hjælper disse test eleverne. Eleverne får aldrig selv at vide, hvordan de har klaret sig, da deres svar indgår i et enormt datasæt, der peger på tendenser og forskelle landene imellem (Hansen, 2011). Så det er svært at pege på, at den enkelte elev har specielt meget gavn af sine besvarelser. Og her kan man ligeledes pege på den tidligere problematik om uligevægt i forhold til fagene. For det er et snævert syn på evner, PISA-undersøgelsen tager højde for; læsefærdigheder og matematisk kunnen er prioriteret, mens eksempelvis samarbejde, sociale evner og mere praktisk orienterede kundskaber er underordnede i denne sammenhæng (Hansen, 2011).

Det er her væsentligt at overveje, om ovenstående problematik overhovedet er et problem. For vi kan vel ikke bare lukke øjnene for, at verden udenfor kommer tættere og tættere på, og på mange måder tvinger os til at tænke nyt, hvis vi ønsker at sikre vores muligheder fremadrettet. Med henvisning til vores pointe om at udvalgte færdigheder synes at have vundet (jf. 6.3), kan man hertil spørge, om man i sidste ende ikke har mere glæde af at kunne læse og skrive, end at kunne sy sit eget penalhus?

Så hvad er problemet? Problemet bliver hvis viden, læring og dannelse ryger ud af skolen, Formand for Danmarks Lærerforening, Anders Bondo, har kritiseret, hvordan politiske beslutninger blev uden hensyntagen til lærernes viden:

"Man har begrundet de mange tiltag i folkeskolen med, at vi skal blive bedre i Pisa-undersøgelserne. Nu ser vi endnu engang, at vi ikke har rykket os overhovedet (...) Konklusionen er, at politikerne har fejlet. Det skyldes, at de utallige tiltag er sket uden forankring i den pædagogiske forskning, eller den viden vi har fra lærernes praksis" (Information, 2013)

Vi vil ikke på baggrund af ovenstående perspektiv gøre os til dommere over, hvorvidt disse tests er brugbare og hensigtsmæssige i forhold til at udvikle undervisning og uddanne dygtigere elever. I stedet ender vi dette første perspektiv med et citat af højskoleforstanderen, Christen

Kold (f. 1818), som vi synes rammesætter det paradoks, man står overfor i uddannelsessystemet: "Træd varsomt, thi her bliver mennesker til" (Kristeligt-dagblad.dk, 2014).

8.2 Forældrenes indflydelse

Det andet perspektiv, vi vil behandle, relaterer sig til et af de teoretiske afsæt, som vi inddrager i specialet, og bygger videre på både pointer fra empirien og fra anden forskning. Som en samfundsteoretisk forudsætning for det senmoderne individ (eleven), byggede vi blandt andet på Giddens detraditionalisering og dermed hans præmis for udlejring af sociale relationer (Giddens, 2000).

Helt så detraditionaliseret synes samfundet dog ikke at være, hvis vi vender os mod nogle af de resultater, som eksempelvis Juul & Pless (2015) fremlægger. Her er det netop forældrene, som har den største betydning for valget af ungdomsuddannelse, hvortil 58% af de adspurgte elever peger på, at deres mor har "nogen" eller "stor" indflydelse på valget. Vender vi os her mod nogle af de samtaler, vi har haft med lærere og uddannelseskoordinatorer, synes der hos dem også at være en opfattelse af, at netop forældrene (stadig) vejer tungt på vægtskålen, når det kommer til at bestemme uddannelsesvalget (Bilag 3: Limfjordsskolen, Bilag 5: Femernskolen). Forholdet til forældrene og deres betydning er ikke noget, vi har set italesat i særlig udtalt grad af eleverne, og det er derfor heller ikke noget, der har fået en særlig plads i nærværende speciale. Med ovenstående tal in mente kan det dog være relevant at reflektere over, hvad det kan bringe af perspektiver til forældrenes rolle i forhold til eleven.

Et af de spørgsmål i vores interview survey som ikke har fået meget plads i dette speciale, er spørgsmål 6, hvor vi netop spørger ind til, hvad elevernes forældre beskæftiger sig med, samt hvilken uddannelse de har. Spørgsmålet har vi overordnet set vurderet til ikke at have en direkte betydning for besvarelsen af vores problemformulering, men synes, i netop betragtningen af forældrenes egentlige rolle, at indeholde en relevant pointe. Dette udtrykt gennem disse 2 elever:

"Min mor er lokomotivfører og nej det er ikke noget jeg som sådan selv finder spændende, jeg synes selv det må være lidt kedeligt og ensartet." (Bilag 1: #114, spg. 6).

og;

"Min mor tog uddannelsen indenfor butik. Det arbejde havde hun i 15 år, men skiftede så for at prøve noget nyt. Nu er hun privatsekretær for en minkejer og elsker det. (...) Det syntes jeg er fedt." (Bilag 1: #35, spg. 6).

Som det kan læses ud af ovenstående elevers besvarelser, er den ene knap så begejstret for moderens arbejde, hvorimod den anden har stor respekt for dette. Det, som vi dog vil fremhæve, er her, hvordan eleverne netop bruger deres forældre (og deres erhverv) som referenceramme til at orientere sig i forhold til. Således er det væsentligt at påpege, at når eleverne selv italesætter, at man helt selv står overfor at skulle vælge uddannelse, er det altså en sandhed med modifikationer.

8.3 Unge på arbejdsmarkedet

Det sidste perspektiv, vi vil præsentere, er et blik på, hvilken rolle individet kan siges at få på et arbejdsmarked og i et samfund som det danske.

Den amerikanske sociolog, Richard Sennett kritiserer i *Det Fleksible Menneske* (1999), hvordan mennesket "mister" sig selv i en stadig mere omskiftelig (og kapitalistisk) verden, hvor man bliver stadig kortere tid i et job. Her udfylder man ikke længere en rolle til man dør, men bliver i stigende grad skubbet fra job til job, hvorfor han mener, at man aldrig for alvor kan identificere sig med det, man laver (Sennett, 1999). Nøgleordene for det fleksible menneske er; fleksibilitet, mobilitet, hurtighed og deregulering (Sennett, 1999). Alle fire værdier man kan argumentere for som grundlæggende for mange af de politiske reformer, der gennem de seneste år er blevet gennemført. Sennett stiller sig kritisk overfor, hvordan det store fokus på disse kvaliteter i det moderne samfund besværliggør det at realisere langsigtede mål og værdier, når fokus i arbejdslivet og samfundet generelt er på kortsigtede mål, hurtige fix og korte tidshorisonter (Sennett, 1999).

I relation til det system, vi har behandlet, er en overvejelse, hvorvidt man ved konstant at orientere sig i forhold til målstyring risikerer kun at kunne realisere kortsigtede mål, og dermed bliver ude af stand til at tilrette langsigtede mål og strategier for uddannelsessektoren. De værdier, som Sennett fremhæver, er ifølge erhvervsforsker, Søren Schultz Hansen (2015) et helt centralt kendetegn for den generation af unge, som Hansen (2015) betegner som "digitale indfødte". Han peger på, at de unge i virkeligheden ikke ønsker at blive til noget - i hvert fald ikke lige nu. "De har levet hele livet med forandring som et vilkår netop på grund af den teknologiske udvikling, der mere end noget andet betyder, at forandringer er forudsætningen, og ustabilitet er standard." (Information, 2016). Schultz peger særligt på, hvordan denne generation orienterer sig i forhold til *instant gratification* - får man belønning for sin indsats med det samme. Hvis ikke dette er tilfældet, mener han ikke, at de unge kan forholde sig til det (Information, 2016). Dette forhold problematiserer Sennett (2009) i sin bog *Håndværkeren*, hvor han peger på, at dette fokus på øjeblikkelig belønning får den konsekvens, at individet ganske enkelt ikke tager sig tid til at forfine sine evner, dygtiggøre sig og opnå en reel glæde ved værdien af en dedikeret indsats, for derigennem at udvikle en faglig stolthed. Og dette kan

således også siges at være en problematik i forhold til uddannelsesområdet både hvad angår individ og samfund. Det fokus på resultater (og ikke arbejdsindsats), som målstyringen fordrer, kan resultere i et opportunistisk og kynisk forhold til læring. Man kan således opstille et skrækscenarie, hvor de unge er så fokuserede på de hurtige fiks, at læringen i sig selv negligeres, og principielt mister sin værdi. Dette vil vi ikke folde yderligere ud, men lade det blive ved tanken. I stedet kan vi passende vende tilbage til Robert Frost (jf. indledning), hvor et spørgsmål står ubesvaret hen; Er vi blevet så fokuserede på, hvor stien fører os hen, at turen gennem skoven har mistet sin betydning?

9. Litteraturliste

Bøger:

Bandura, Albert (1977): *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Inc., Englewood Cliff

Bauman, Z. (2006): *Flydende modernitet*, København: Hans Reitzels Forlag.

Bauman, Z (2007): I Et modigt spring ned i uvishedens smeltedigel i Jacobsen, M. H. (red.)
(2009): *Zygmunt Bauman- fagre nye læringsliv – læring, pædagogik, uddannelse og ungdom i den flydende modernitet*, København: Unge Pædagoger

Berger, P., Luckmann, T. (2004): *Den sociale konstruktion af virkeligheden*. København: Akademisk Forlag.

Bryman, Alan (2012): *Social Research Methods*. 4. udgave. New York: Oxford University Press Inc.

Collin, F. (2014) Socialkonstruktivisme i humaniora. i F. Collin og S. Køppe (red.), *Humanistisk videnskabsteori* (3. udgave, 1 oplag, s. 417-457) København: Lindhardt og Ringhof

Foucault, M. (1978) [1976] *The Will to Knowledge. The History of Sexuality* 1. London: Penguin, (s.92-102)

Foucault, M. (2006): *Viljen til viden - Seksualitetens historie* 1, Frederiksberg: Det lille forlag:

Giddens, Anthony, (2000): *Modernitet og selvidentitet*, 5 oplag, Hans Reitzels Forlag.

Gubrium, J. & Holstein, J. (2012): Narrative Practice and the Transformation of Interview Subjectivity. I J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti & K. McKinny (Red), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (s. 27-45). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Hansen, E. J. (2011): *Uddannelsessystemet i et sociologisk perspektiv*, København. Hans Reitzels forlag

Hansen, S. S. (2015): *Digitale indfødte på job*. København K: Gyldendal Business

Honneth, Axel (2003): *Behovet for anerkendelse*, København: Hans Reitzels Forlag

Jacobsen, M., Lippert-Rasmussen, K., & Nedergaard, Peter (2012), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*, Hans Reitzels Forlag

Jacobsen, M. H. (red.) (2009): *Zygmunt Bauman- fagre nye læringsliv – læring, pædagogik, uddannelse og ungdom i den flydende modernitet*, Kbh. Unge Pædagoger

Järvinen, M. (2007). Michel Foucault. I L. B. Kaspersen (red.), *Klassisk og moderne Samfundsteori* (4. udgave, 4. oplag, p. 345-366). København: Hans Reitzels forlag.

Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (1999): *Deltagende Observation*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. og Brinckmann, S. (2009): *InterView – en introduktion til et håndværk*, København, Hans Reitzels Forlag

Månson, P (2013): Max Weber. I L. B. Andersen og Kaspersen (red.): *Klassisk og moderne samfundsteori* (5 udgave, 2. oplag, p. 105-127), Kbh.: Hans Reitzels Forlag

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

Pedersen, Poul Aarøe (2014): *Tænk på et tal - dansk uddannelsespolitik på afveje*. København K: Tiderne Skifter Forlag

Porter, S.R., Whitcomb, M.E. & Weitzer, W.H. (2004). Multiple surveys of students and survey fatigue. In S.R. Porter (Ed.), *Overcoming survey research problems*. New Directions for Institutional Research, no. 121 (s. 63-74). San Francisco: Jossey-Bass

Saugstad, Tone. (2012). Om viden og kunnen - pædagogisk set. I *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. (2. udg., s. 233-254). København: Hans Reitzel.

Sennett, R (1999): *Det fleksible menneske: eller arbejdets forvandling og personlighedens nedsmeltning*, Højbjerg: Hovedland.

Sennett, Richard (2009): *Håndværkeren*, Forlaget Hovedland, Trykt hos Specialtrykkeriet Viborg

Singleton R.A. & Straits, B.C (2012): Survey Interviewing. I J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti & K. McKinny (Red), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (s. 77-99). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Rapporter:

Danmarks Evalueringsinstitut 2011: Evaluering af forsøg med erhvervsklasser.

<https://www.eva.dk/eva/projekter/2010/forsoeg-med-erhvervsklasser/projektprodukter/evaluering-af-forsog-med-erhvervsklasser>

Danmarks Evalueringsinstitut 2013: Studenter i erhvervsuddannelser.

<https://www.eva.dk/projekter/2012/veje-og-omveje-studenters-valg-af-uddannelse/download-rapporten/hent-rapporten>

Danmarks Evalueringsinstitut 2015: Skolers arbejde med at forberede elever til ungdomsuddannelse.

<https://www.eva.dk/projekter/2014/overgangen-fra-grundskole-til-ungdomsuddannelse/hent-rapporten/skolernes-arbejde-med-at-forberede-elever-til-ungdomsuddannelse/view>

Jørgensen, Christian Helms, Peter Koudahl, Klaus Nielsen og Lene Tanggaard (2012): Frafald og engagement – foreløbige resultater. Tilgået via:

http://psy.au.dk/fileadmin/Psykologi/Aktuelt/Rapport_frafald_og_engagementfin.pdf

Juul, Ida (2006). Den danske velfærdsstat og uddannelsespolitikken:

<http://uddannelseshistorie.dk/images/stories/arboger/a-2006-ida-juul.pdf>

Juul, T. M. & Pless, M. (2015): Unges uddannelsesvalg i tal - Midtvejsrapport i forsøgs- og udviklingsprojektet 'Fremtidens Valg og Vejledning, Center for Ungdomsforskning,

Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet i København. Tilgået via:

http://www.cefu.dk/media/428720/rapport_unges_uddannelsesvalg_i_tal.pdf

Pless, M. & Katznelson, N. (2007): Unges veje mod ungdomsuddannelse, udgivet af Center for Ungdomsforskning, Danmarks Pædagogiske Universitet

Ph.d - afhandlinger:

Juul, T. M. (forthcoming): Unges uddannelsesvalg og vejledning -baggrunden for unges uddannelsesvalg og betydningen af forskellige vejledningsaktiviteter, Ph.d. Afhandling, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet

Web:

Børnerådet (1998): Børneperspektivet og børn som informanter. (Arbejdsnotat udarbejdet for Børnerådet af Jan Kampmann). <http://www.boerneraadet.dk/media/28312/Boern-som-informanter-1998.pdf> tilgået den 30.04.2016

Denstoredanske.dk, "Dansk skolehistorie"; www.denstoredanske.dk/Erhverv_karriere_og_ledelse/Paedagogik_og_uddannelse/Skole_og_SF_0/dansk_skolehistorie tilgået den 11.05.2016

Frost, Robert (2016): The Road Not Taken
<https://www.poets.org/poetsorg/poem/road-not-taken> tilgået den 21.05.2016

g-o-d.dk, "Spørg Børnene"; <http://g-o-d.dk/spoerg-boernene-en-artikel-om-boerneinterviews-som-metode-til-dokumentation-og-evaluering-i-sfo/> tilgået den 29.04.2016

Regeringen, 2006: Fremtidens velstand og velfærd - Velfærdsreformer og investeringer i fremtiden.
http://www.stm.dk/multimedia/Aftale_om_fremtidens_velstand_og_velf_rd_og_investeringer_i_fremtiden.pdf tilgået den 15.05.2016

Regeringen, 2011 : Et Danmark der står sammen - regeringsgrundlag
http://www.stm.dk/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/Regeringsgrundlag_okt_2011.pdf tilgået den 14.05.2016

Regeringen, 2013: Bedre igennem uddannelse - reform af SU-systemet
<http://ufm.dk/publikationer/2013/filer-2013/bedre-igennem-uddannelserne-reform-af-su-systemet.pdf> tilgået den 13.05.2016

Uvm.dk "Bonusordning":

<http://www.uvm.dk/Aktuelt/~ /UVM-DK/Content/News/Udd/Videre/2009/Juli/090709-Bonusordninger-hvad-er-hvad> tilgået den 05.05.2016

Uvm.dk "Statistik over tilmelding";

<https://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-over-tilmelding-til-ungdomsuddannelserne-for-9,-d,-og-10,-d,-klasse-%28FTU%29> tilgået den 11.04.2016

Uvm.dk "Adgangskrav";

<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Adgang-og-optagelse/Adgangskrav> tilgået den 12.05.2016

Uvm.dk, "Regeringens udspil";

<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/fraelevtilstuderende> tilgået 14.05.2016

Uvm.dk, "Nye regler på vejledningsområdet";

<http://www.uvm.dk/Aktuelt/~ /UVM-DK/Content/News/Udd/Erhvervs/2014/Jul/140707-Nye-regler-paa-vejledningsomraadet> tilgået den 15.05.2016

Uvm.dk, "Politiske aftaler og oplæg om erhvervsuddannelser";

www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Lovgivning-og-reform/Politiske-aftaler-og-oplaeg tilgået den 12.05.2016

Uvm.dk, "Vejledning fra 7. klasse";

<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Vejledning/Ungdomsuddannelse/Vejledning-fra-7-klasse> tilgået den 15.05.2016

Uvm.dk, "Om vurdering af uddannelsesparathed";

<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Vejledning/Ungdomsuddannelse/Uddannelsesparathed/Om-vurderingen> tilgået den 14.05.2016

Uvm.dk, "Undervisningsministeriet klar med svar på PISA-kritik";

<http://www.uvm.dk/Aktuelt/~ /UVM-DK/Content/News/Aktuelt/2013/131129-Undervisningsministeriet-klar-med-svar-paa-PISAkritik> tilgået den 20.05.2016

Undervisningsministeriet, 2002a : Regeringens vision for Bedre uddannelser

<http://pub.uvm.dk/2002/bedre1/01.htm> tilgået den 13.05.2016

Undervisningsministeriet, 2002b : Uddannelsespolitiske indsatsområder

<http://pub.uvm.dk/2002/bedre1/02.htm> tilgået den 12.05.2016

Videnskab.dk, "PISA-undersøgelsen skader den danske folkeskole"

<http://videnskab.dk/kultur-samfund/pisa-undersogelsen-skader-den-danske-folkeskole> Tilgået den 31.05.2016

Tidsskrifter:

Christensen, Suna Møller (2015): Ud over skole-centrisme: Talent i erhvervsuddannelserne.

Danske pædagogisk tidsskrift nr. 3, side 42-52

https://issuu.com/danskpadaagogisktidsskrift/docs/danskp_dagogisktidsskrift_septembe

Illeris, Knud. Katznelson, Noemi. Simonsen, Birgitte og Ulriksen, Lars (2006): Ungdom,

kompetence og identitet, Center for Ungdomsforskning. nr. 2. Juni 2006. årg. 5 - tilgået via:

http://www.cefu.dk/media/32716/ungdomsforskning02_06.pdf

Juul, Ida (2012): Ligeværd mellem ungdomsuddannelserne – realistisk mulighed eller utopi?

Dansk Pædagogisk Tidsskrift, Nr. 1, side 15-25.

Jørgensen, Christian Helms (2012): Manglende ungdomsuddannelse – årsager og løsninger.

Samfundsøkonomen, Nr. 2, side 24-29

Lund, Henrik H. (2014): Neoliberalisme og New Public Management i Danmark 1980 - 2014.

Småskrifter, nr. 51 (40 s.)

Artikler

Information, 2013, "Lærere dumper politikerne i Pisa-undersøgelse",

<https://www.information.dk/telegram/2013/12/laerere-dumper-politikerne-pisa-undersogelse> tilgået 25.05.2016

Information, 2016: "Ungdommen vil ikke blive til noget",

<https://www.information.dk/debat/2016/05/ungdommen> (Tilgået 11.05.16)

Kristeligt Dagblad, 2014: "Folkeskolen har formet os gennem 200 år", <http://www.kristeligt-dagblad.dk/liv-sjæl/folkeskolen-har-formet-os-gennem-200-år>

Politiken, 2014a: "Gymnasiets masseoptag har enorme omkostninger" <http://politiken.dk/debat/debatindlaeg/ECE2345088/gymnasiets-masseoptag-har-enorme-omkostninger/> tilgået den 14.04.2016

Politiken, 2015a: "DI-boss: »Vi skal holde fast i, at det er super at lære et håndværk«" <http://politiken.dk/oekonomi/arbejdsmarked/ECE2588767/di-boss-vi-skal-holde-fast-i-at-det-er-super-at-laere-et-haandvaerk/> tilgået den 14.04.2016

10. Bilag

Indholdsfortegnelse:

Bilag 1: Hvad tænker du?

Udskolingselevers uddannelsestanker

Bilag 2: Øresundsskolen

Observationsnoter og samtale

Bilag 3: Limfjordsskolen

Observationsnoter og samtale

Bilag 4: Isefjordsskolen

Observationsnoter og samtale

Bilag 5: Femernsskolen

Observationsnoter og samtale

Bilag 6: Lillebæltsskolen

Observationsnoter og samtale

Bilag 7: DM i skills

Observationsnoter og samtale

Bilag 8: Undersøgellesdesign

Opsætning i Surveymonkey

Bilag 9: Spørgeguide

Spørgsmål til lærer og uddannelseskoordinator