

Unge kvinders overvejelser i forbindelse med deres uddannelsesvalg

- En intersektionel analyse af forskellige unge kvinders valg af bacheloruddannelse på Københavns Universitet

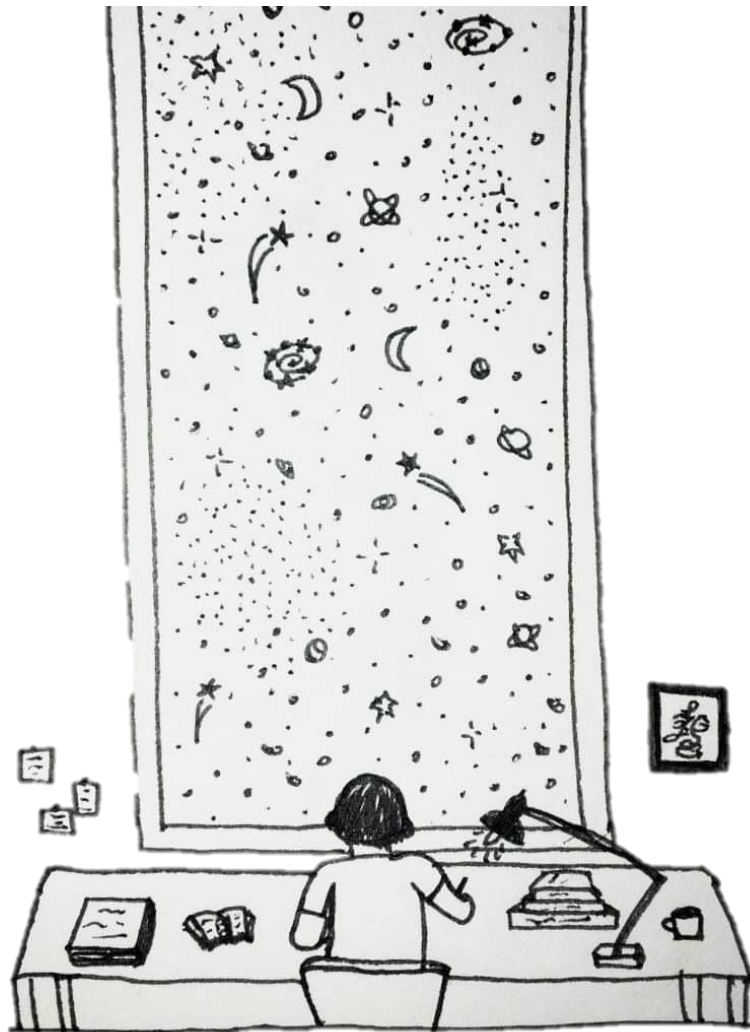


Illustration: Nathalie Diana Kjærgaard Knudsen

Udarbejdet af:

Hawraa Falak Habib
Nathalie Diana Kjærgaard Knudsen

Speciale

Aalborg Universitet, sociologi 2023

Vejleder:

Morten Kyed

Anslag:

188.956

Forord

Dette speciale er udarbejdet som et samarbejde med Københavns Universitet, konkret Charlotte Baarts og studievejleder Tania Jacobsen. KU søgte viden om social skævhed på deres bacheloruddannelser og lagde derfor et opslag ud med mulighed for at indgå i et specialesamarbejde. Vi har haft månedlige møder med Charlotte og Tania, samt en anden specialestuderende, som også skriver indenfor samme samarbejde. Til møderne har vi fået feedback på vores tanker og videnskabelige valg undervejs i skriveprocessen. Derudover har Tania hjulpet med at arrangere aftaler med studievejledere til åbent hus-arrangementer på KU's forskellige afdelinger, så vi havde mulighed for at rekruttere interviewpersoner. Derfor vil vi sige tak til Tania og Charlotte for samarbejdet og den løbende sparring.

Derudover vil vi sige tak til vores vejleder, Morten Kyed, for sit skarpe vejlederblik, engagement og gode humør. Vi vil også sige stor tak til de unge kvinder, der havde lyst til at deltage i et interview, som muliggjorde specialets tilblivelse.

Alle samlede erfaringer under specialet har været med til at gøre os til dygtigere og klogere sociologer, som har været de sidste mursten oven på det fundament, vi har bygget, takket være fem gode år på AAU.

Indholdsfortegnelse

Forord	1
Abstract	5
Indledning	7
1. Problemfelt	8
1.1 <i>Sådan ligger landet - et overblik</i>	8
1.1.1. <i>Køn</i>	9
1.1.2 <i>Etnicitet</i>	12
1.1.3 <i>Social klasse</i>	15
1.2 <i>Problemerne med social skævhed på universiteterne</i>	18
1.3 <i>Et udsnit af den eksisterende uddannelsesforskning</i>	20
1.4 <i>Problemformulering</i>	23
1.4.1 <i>Præcisering af køns- og etnicitetsforståelse</i>	24
2. Teoretiske rammer	25
2.1 <i>Ulighedsperspektiv - social mobilitet og reproduktion</i>	25
2.2 <i>Senmodernitetsteori - individualisering og selvrealisering</i>	27
2.3 <i>Rational choice-teori - rationelle uddannelsesvalg</i>	29
2.4 <i>Teoretisk diskussion</i>	30
3. Design og forskningsstrategi - en abduktiv tilgang til unge kvinders uddannelsesvalg	32
4. Metode - en kvalitativ tilgang til feltet	33
4.1 <i>Rekrutteringsprocessen</i>	34
4.2 <i>Interviewene - udførelse og overvejelser</i>	36
4.3 <i>Forskningskriterier - intern og ekstern validitet</i>	38
4.4 <i>Etiske overvejelser</i>	39
4.5 <i>Intersektionalitet som analyseværktøj</i>	40
4.6 <i>Analyse- og kodningsstrategi</i>	41
5. Analyse	42
5.1 <i>Præsentation af interviewpersonerne</i>	42
5.2 <i>Det identitetsskabende uddannelsesvalg - betydningen af vendepunkter</i>	50
5.2.1 <i>EksPLICIT kønsbaserede fortællinger</i>	54
5.3 <i>Forældres betydning for uddannelsesvalget</i>	56
5.3.1 <i>Etnisk majoriserede kvinders forældres forventninger</i>	56
5.3.2 <i>Etnisk minoriserede kvinders forældres forventninger</i>	59
5.4 <i>Individualisering, inspiration og forbilleder</i>	61
5.5 <i>Spændingsfeltet mellem interesse og rationalitet</i>	65
5.5.1 <i>Etnisk majoriserede unge kvinder</i>	65
5.5.2 <i>Etnisk minoriserede unge kvinder</i>	67

<i>5.6 Med et ben i hver kulturelle lejr</i>	74
6. Konklusion og perspektivering	78
Litteraturliste	82

Abstract

This master's thesis is written in collaboration with the University of Copenhagen. The thesis aims to examine young women's educational choices and what role social categories play in this regard. To investigate this, we have raised the following research question: *What do women with different social backgrounds tell about their considerations regarding their educational choices at the University of Copenhagen? What significance do gender, class, and ethnicity seem to have in this context?* To delve into their decision-making, we focus on young women who are applying for a university education for the first time. With this, the research question also engages with a broader problem of horizontal inequality in education.

We have designed the study with an abductive research strategy. This has enabled us to maintain an open stance for encounters with “puzzles” that we found through empirical patterns. Furthermore, we have looked closer into these puzzles by gathering our empirical data through a qualitative research method while using different theories. The theories have been organized in three frameworks that are usually used when researching education; firstly, a perspective on inequality with a focus on social mobility and reproduction where we looked at Bourdieu's understanding of social class and capitals; secondly, theories of late modernity on individualization and self-realization wherein Ziehe, Giddens, and Beck are included; lastly, rational choice theory and relative risk aversion theory, focusing on the rational educational choices and the risks of educational decision making. Despite the differences between the frameworks, they also complement each other as social action theories to highlight women's educational choices.

We have recruited eight young women in total between the ages of 17-23 years, including four ethnically minoritized women and four ethnically majoritized women. Through semi-structured interviews, it was evident that the women are facing different dilemmas as young individuals living in late modern society. The puzzles are shown through the ambivalence of trying to find one's identity through educational choice. The young women have shown to share similarities in their considerations regarding educational choices, but there are also notable differences among them. Since only women have been included as interviewees, we have been able to analyze the internal heterogeneity among them, but it has been challenging to make definitive statements about gendered considerations. However, we have found differences in the young women's educational considerations with respect to ethnicity,

particularly in relation to narratives about parental expectations and the perceived importance of future opportunities post-education. The analysis also showed that ethnically minoritized women face a “double puzzle”, feeling conflicted between, not only being an individual in late modern society but also different cultural understandings and expectations regarding education. Furthermore, the young women show a certain degree of class homogeneity, making it challenging to describe class differences. Nevertheless, in the women's stories about their parents' expectations regarding their educational choices and their emphasis on the importance of future opportunities post-education, the narratives related to class have been most apparent. In conclusion, young women's considerations regarding their educational choices are different, especially in relation to ethnicity. Despite their social background, all the young women in our study face a complex transitional period in their life choosing a university education.

One of the biggest puzzles we found was that the two ethnically minoritized women in our study with mixed ethnic backgrounds express interest in language studies which are atypical educational choices for ethnically minoritized people according to previous studies. We were also surprised by the significant influence of personal interest on all the young women's educational choices in the study, without an immediate connection to ethnicity and class. Additionally, it was surprising that we discovered that two of the young women's educational considerations were influenced by biographical turning points and other significant experiences. This is something we have not come across in existing research or theory. An obvious way to further explore this could be through biographical narrative interviews focusing on the significance of life stories in educational choices.

Indledning

Ulighed i Danmark er stadig et betydeligt problem, som medfører en række konsekvenser for samfundet. Sammenlignes Danmark med andre lande i Europa, og især vores nordiske nabolande, ligger vi lavt på kønsligestillingsområdet, selvom Danmark er kendt for sin nordiske velfærdsstat med ligestilling som grundsten (World Economic Forum, 2022; Weirsøe, 2022). Dette ligestillingsparadoks kommer blandt andet til udtryk på de videregående uddannelser, hvor social skævhed ses i overvægten af enten mænd eller kvinder eller i uddannelser, der er præget af etnicitetsskævhed (Pihl og Østermann, 2017). Samtidig viser en undersøgelse af Jens-Peter Thomsen, at statskundskab på Københavns Universitet (herefter KU) er den mest socialt skæve uddannelse i Danmark, hvor klassemæssige ulighed lever i bedste velgående (Thomsen, 2022a). Ulighed i uddannelse kan have konsekvenser for ligestillingen på arbejdsmarkedet, og det kan ses i det kønsopdelte arbejdsmarked, hvor traditionelle kvinde- og mandefag stadig eksisterer, og kvinder endnu mødes af et glasloft (Krøtel et al., 2019). Uddannelse er derfor på mange måder afgørende for ligestilling, og i dette speciale vil vi dykke nærmere ned i unge kvinders fortællinger om deres overvejelser i forbindelse med uddannelsesvalg, samt hvilken betydning køn, etnicitet og sociale klasse synes at have i den forbindelse.

Nøglebegreber

Uddannelse, unge, social klasse, etnicitet, køn, social mobilitet, ligestilling, intersektionalitet.

1. Problemfelt

Vi lever i et samfund fyldt med forventninger til os på baggrund af køn, etnisk oprindelse, social klasse og så videre. Disse forventninger påvirker uundgåeligt det liv, vi lever, og de valg, vi træffer. Et af de større valg i manges liv er uddannelse, som er afgørende for social mobilitet og ens livschancer, og derfor er unges uddannelsesvalg en vigtig del af deres liv. Uddannelse er samtidig en af de “[...] væsentligste institutioner i det danske velfærdssamfund”, skriver Thomsen (2014: 311). Det er blandt andet med til at udvikle samfundets værdier og sociale positioner, hvor uddannelseslængde og -type er med til at forudsige ens sociale klasse (ibid.). Uddannelse som institution har derfor en betydelig grad af definitionsmagt, hvor den både kan være uligheds- og lighedsskabende, hvor vejen fra uddannelse til social position således afhænger af social baggrund (ibid.: 312).

1.1 Sådan ligger landet - et overblik

Ulighed i uddannelse er ikke et nyt fænomen i Danmark, ej heller er det et uudforsket område. Tværtimod har ulighed i uddannelse og unges studievalg været genstand for forskning og undersøgelser i mange år, og det er derfor et velbeskrevet genstandsfelt. I den forbindelse vil vi her i problemfeltet præsentere nogle af de væsentligste bidrag fra den eksisterende litteratur på området (dog afgrænset til specialets fokus). Blandt andet omhandler den danske litteratur om unge og videregående uddannelse unges uddannelsesforventninger (Thomsen, 2022b; Thomsen og Bom, 2019; Holmegaard et al., 2014b m.fl.), unges frafald på videregående uddannelser (Reimer og Andersen, 2022; Smith et al., 2020; Møldrup, 2018 m.fl.), chanceulighed og unges uddannelsesmobilitet og så videre (Thomsen, 2008; Thomsen, 2022a; Thomsen og Andrade, 2016; Benjaminsen, 2006 m.fl.). Den eksisterende forskning og litteratur er både kvantitativ og kvalitativ. Yderligere kortlægning af den kvalitative forskning indenfor området beslægtet med vores vil blive fremlagt i afsnit 1.3. Problemfeltet inddeles efter vores fokus på unges køn, etnicitet og sociale klasse og disses intersektioner i forbindelse med videregående uddannelse.

1.1.1. Køn

Køn spiller en central rolle i relation til uddannelse på flere måder. Blandt andet har kønsskævhed i mange år præget de videregående uddannelser i Danmark. Uddannelsesgabets mellem mænd og kvinder er steget støt gennem de sidste to årtier, hvor flere kvinder end mænd for første gang i 2002 gennemførte en lang videregående uddannelse, viser en artikel fra DR (Sørensen, 2012). Kigger man på kønsfordelingen på universitetsuddannelser i Danmark, er kvinder typisk i overtal på humaniora og samfundsvidenskab, hvor mænd er overrepræsenterede på STEM-uddannelserne^{1, 2} (Faber et al., 2020). Det er derfor ikke så overraskende, at uddannelser som psykologi og folkesundhedsvidenskab på Københavns Universitet siden 1996 (og muligvis længere tilbage³) og fortsat i dag er domineret af kvinder, og at uddannelser som datalogi og økonomi er mandsdominerede (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Kønsskævheden har på de lange videregående uddannelser i Danmark eksisteret i mange år, på trods af at andre dele af samfundet har oplevet øget ligestilling. Dog er der sket en udvikling, hvor flere kvinder søger over til historisk mandsdominerede uddannelser, for eksempel jura og statskundskab, men udviklingen er ikke sket den anden vej (Jakobsen, 2022). De sidste par år har der været historier i medierne om kvinders fremgang på traditionelt mandsdominerede uddannelser, blandt andet om rekordhøje optagelser af kvinder på IT-Universitetet i København (Jensen, 2022). Derudover deltog rekordmange unge kvinder og piger sidste år (mere end 6.000) i den landsdækkende dag, "Girls' Day in Science" (nu: "Science Day"), hvor de inviteres ind til virksomheder og uddannelser for at få et indblik i STEM-områderne (Mayoni, 2023). Til sammenligning deltog ca. 1.700 unge kvinder og piger i det første arrangement i 2017, og tallet er siden da kun steget.

Med andre ord er det i højere grad kvinderne, der er med til at skubbe udviklingen i retning af en mere ligestillet kønsfordeling på uddannelserne. Til trods for denne udvikling er der stadig stor kønsskævhed på mange uddannelser, blandt andet på grund af samfundets kønnede forventninger. Således viser en undersøgelse af Danmarks Akkrediteringsinstitution, at mænd og kvinder ofte søger ind på uddannelser med en overrepræsentation af studerende, der minder om dem selv, hvilket giver en følelse af bekræftelse i deres uddannelsesvalg

¹ Bruges i specialet som samlebetegnelse for uddannelser i "science", "technology", "engineering" og "mathematics".

² Det er dog ikke alle STEM-uddannelser, hvor kvinder udgør minoriteten. Naturvidenskabelige uddannelser indenfor biologi og kemi samt husdyrvidenskab har ofte en overvægt af kvinder, hvor mere tekniske uddannelser indenfor matematik og ingeniørvidenskab typisk har flest mandlige studerende (dette kan dog variere på baggrund af etnicitet) (Faber et al., 2020).

³ Der er ikke ældre data end 1996 tilgængelig på Uddannelses- og Forskningsministeriets hjemmeside.

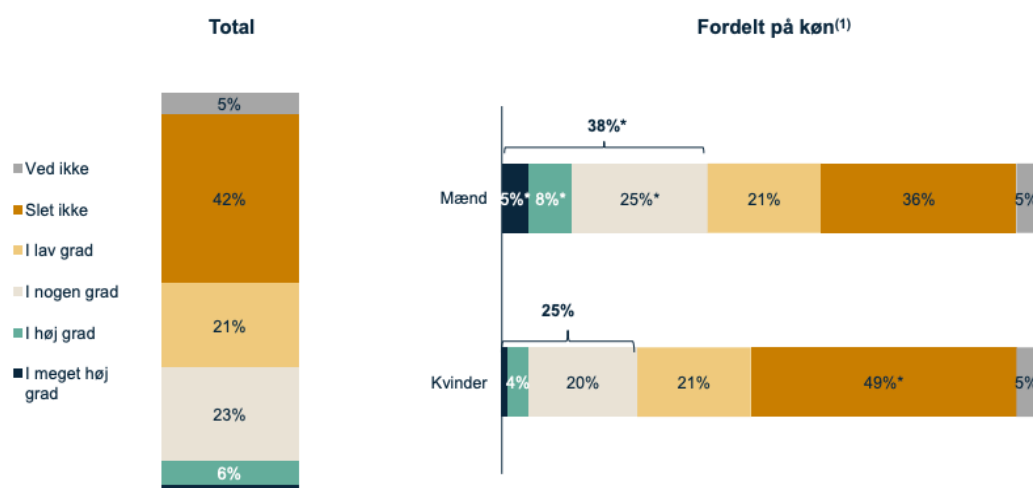
(Warming et al., 2020: 24). Det betyder samtidig, at uddannelser med stor kønsskævhed ofte er mindre attraktive for kønsminoriteten. Kønsskævheden på uddannelserne bliver dermed en selvforstærkende proces, der er svær at bryde.

Hvorvidt de unge associerer uddannelser med maskulinitet eller femininitet har også betydning for deres studievalg, viser en undersøgelse fra Epinion (Epinion, 2022: 8). Det skal dog pointeres, at undersøgelsen er lavet med udgangspunkt i både erhvervs- og videregående uddannelser, hvor eksempelvis tømrer og sygeplejerske indgår. Vi forestiller os dog, at unges associationer med uddannelser, som har et maskulint eller feminint ry, også gælder for nogle af de mest kønsskæve uddannelser på Københavns Universitet, som er omdrejningspunktet i specialet. Epinions undersøgelse viser, at lidt over halvdelen af de unge opfatter nogle uddannelser som værende maskuline eller feminine (ibid.: 19). På tværs af køn angiver omkring en tredjedel, at det betyder noget for dem, hvorvidt en uddannelse har et maskulint eller feminint ry (ibid.: 20). Uddannelser med et maskulint ry associeres med styrke og fysisk arbejde, og uddannelser med et feminint ry associeres med omsorg og mennesker (ibid.: 29). Samtidig angiver mænd og kvinder forskellige årsager til at fravælge uddannelser, hvor deres køn er en del af minoriteten. Mændene fravælger primært kvindedominerede uddannelser, fordi de ikke vil ses ned på for at virke feminine, hvor det for kvinderne er det sikkerheds- og tryghedsmæssige, der vejer højt (ibid.: 30). Dette kan tolkes som, at mænds selvoplevede maskulinitet umiddelbart er mere usikker end kvinders selvoplevede femininitet. I figur 1 nedenfor ses en procentvis fordeling af, hvorvidt en uddannelses kønnede ry har betydning for mænds og kvinders uddannelsesvalg.

Figur 1:

Det betyder noget for mig, om en uddannelse har et maskulint eller feminint ry, når jeg vælger uddannelse

N=1.729



Note: *“*Angiver, at andelen for den pågældende kategori er signifikant større end andelen for den tilsvarende kategori, i gruppen, der sammenlignes med (modsat køn). Forskellen er signifikant på et konventionelt 5%-signifikansniveau.”* (Epinion, 2022: 20).

Uddannelsens ry har større betydning for mænd end for kvinder: 38 % af mændene angiver, at en uddannelses ry har betydning for deres uddannelsesvalg, mens det samme kun gælder hver fjerde kvinde (25 %). Derudover er der ”[...] signifikant flere kvinder, som er tilbøjelige til at svare at en uddannelses ry som maskulin eller feminin slet ikke har nogen betydning for deres valg af uddannelse (49 pct.), sammenlignet med mænd (36 pct.).” (Epinion, 2022: 20). At de unge fravælger nogle uddannelser på grund af ry og associationer, er et tegn på en kønsstereotyp kultur i samfundet, som de unge er påvirket af. Det er dog svært at lade køn stå alene, når man snakker om unges studievalg og ulighed på de videregående uddannelser, idet ens køn ikke kan løsrives fra ens andre sociale markører som social klasse og etnicitet.

1.1.2 Etnicitet

I 2021 havde en langt større andel af etnisk minoriserede unge fra de såkaldte MENAPT-lande (Udlændinge- og Forskningsministeriets betegnelse) en videregående uddannelse sammenlignet med 2011, og andelen er dermed steget fra 20 % til 36 % (Udlændinge- og Integrationsministeriet, 2022). I et tidligere litteraturstudie fra VIVE om etnicitet og uddannelse ses det, at unges uddannelsesvalg varierer på tværs af etnicitet (Jakobsen og Liversage, 2010). De etnisk minoriserede unge vælger især prestigefyldte⁴ uddannelser indenfor sundhedsvidenskab og teknisk videnskab (ibid; Reisel og Teigen, 2014). Eksempelvis fremgår det i en undersøgelse fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, at etnisk minoriserede personer i 2018 udgjorde 18,7 % af de nyuddannede indenfor tekniske uddannelser og 14,3 % indenfor sundhedsvidenskab (Pihl og Petersen, 2019: 4). Især etnisk minoriserede kvinder vælger, i højere grad end etnisk majoriserede kvinder, uddannelser indenfor STEM-området (især hvis de sundhedsvidenskabelige uddannelser som medicin og farmaci inkluderes⁵) (Reisel og Teigen, 2014; Jensen et al., 2019a). I en tidligere analyse fra AE ses det, at flere etnisk minoriserede kvinder fuldførte en lang videregående uddannelse indenfor sundheds- og teknisk videnskab end majoriserede kvinder med en absolut forskel på hhv. 6,6 og 3,4 procentpoint (jf. figur 2 nedenfor)⁶ (Pihl og Østermann, 2017: 4).

Figur 2:

	Etniske Danskere		Indvandrere og efterkommere		Absolut forskul	
	Mænd	Kvinder	Mænd	Kvinder	Mænd	Kvinder
	Pct.				Pct. Point	
Humanistisk og kunstnerisk mv.	21,1	32,7	12,6	24,7	-8,5	-8,0
Naturvidenskab og Jordbrug mv.	12,0	10,7	9,4	6,9	-2,6	-3,8
Samfundsvidenskab	42,0	37,8	39,7	39,6	-2,3	1,8
Teknisk videnskab	17,8	5,7	22,5	9,1	4,8	3,4
Sundhedsvidenskab	7,2	13,2	15,8	19,8	8,6	6,6
I alt	100,0	100,0	100,0	100,0	-	-

Note: 30-34-årige etniske danskere og etnisk minoriserede personer, der i 2016 havde en lang videregående uddannelse. AE's beregninger på baggrund af Danmarks Statistik (vores markering). Kilde: Pihl og Østermann, 2017.

⁴ Ifølge en måling fra 2016 blev følgende fem erhverv (som kræver en universitetsuddannelse) set som de mest prestigefyldte: læge, advokat, universitetslektor, arkitekt og civilingeniør (Østergaard, 2016). Vi har ikke kunne finde en liste over de mest prestigefyldte uddannelser.

⁵ KU har ikke en liste over STEM-uddannelser. Dog har AAU en liste, og på den er sundhedsvidenskabelige uddannelser inkluderet under "science" (AAU, u. å.).

⁶ AE's nyeste analyse fra 2019 som refereret til ovenfor er ikke opdelt på kønsvariable. Vi har derfor brugt en tidligere undersøgelse fra 2017 til at fremhæve den kønsmæssige forskel på tværs af etnicitet.

Forskellen kan muligvis forklares med, at selvrealisering og identitetsudvikling spiller en stor rolle for etnisk majoriserede unges uddannelsesvalg (Jakobsen og Liversage, 2010), og at mange (majoriserede) kvinder ifølge tænketanken DEA samtidig oplever “[...] *et mismatch mellem den identitet, de ønsker at skabe og den identitet, de oplever, STEM-fagene kan tilbyde dem.*”, som etnisk minoriserede kvinder enten ikke oplever eller betyder mindre for deres valg (Jørgensen et al., 2019: 5).

I forlængelse heraf viser Jakobsen og Liversage (2010) og Thomsen (2022b), at der er forskel på etnisk minoriserede og majoriserede unges årsager og tilgang til studievalg på tværs af køn. Thomsen finder, at etnisk minoriserede unge ofte er målrettede og ambitiøse i deres tilgang til uddannelsesvalg (ibid.: 37). I samme forbindelse finder Jakobsen og Liversage, at tryghedsfaktorer som jobsikkerhed og gode lønmuligheder samt muligheden for at opnå anerkendelse fra ens familie, venner og det omgivende samfund, vejer højest (ibid.: 65). En af årsagerne til at de etnisk minoriserede unge vælger uddannelse ud fra tryghedsfaktorer, kan skyldes, at deres forældre eller de unge selv er usikre på fremtidsmulighederne indenfor uddannelser uden klart jobsigte og høj indkomst (Thomsen, 2022b: 20). Dertil kan migrationen til et andet land have været omkostningsfuldt for forældrene, men også åbnet muligheden for, at de unge kan tage en uddannelse og dermed udvise taknemmelighed over for deres forældre. Etnisk minoriserede unges forældre står ofte selv uden uddannelse og/eller udenfor arbejdsmarkedet i større grad end etnisk majoriserede unges forældre (Jakobsen og Liversage 2010: 13). Dette kan blandt andet skyldes, at allerede uddannede migranternes sociale status kan falde, når de migrerer til Danmark, hvis de ikke har mulighed for at bruge deres uddannelse eller kvalifikationer (ibid.: 32). Denne nedadgående sociale mobilitet eller klasserejse kan påvirke forventningerne på deres børns vegne og kan være en af årsagerne til, at etnisk minoriserede unge har tendens til at vælge prestigefyldte uddannelser (ibid.: 33-34). Jakobsen og Liversage skriver i den forbindelse således:

“Hvis børn uddanner sig inden for prestigegivende professioner, kan dette give forældrene prestige, såvel i det land de bor i, men også i deres tidligere hjemlande. Valg af sådanne uddannelser kan derved være en måde, unge konkret giver deres forældre noget igen for de afsavn, de har lidt for bl.a. deres børns skyld.” (Jakobsen og Liversage, 2010: 65)

På den måde kan taknemmelighed også indgå som en del af etnisk minoriserede unges overvejelser om uddannelsesvalg (ibid.). Andre årsager som manglende kendskab til og

fortrolighed med det danske uddannelses- og velfærdssystem kan betyde, at uddannelsesforventninger fra både forældre og unge formes på et ufuldstændigt grundlag (Thomsen, 2022b: 17). De etnisk minoriserede unges forældre kan dermed tænke, at muligheden for gratis uddannelse skal benyttes, hvis de ikke selv har haft samme muligheder. På den måde kan mangel på fortrolighed og kendskab til uddannelsessystemet betyde, at prestigefyldte og “kendte” uddannelser er nødvendige for at klare sig godt.

Det tyder på, at der er ret forskellige årsager til unges uddannelsesvalg afhængigt af etnicitet. For etnisk majoriserede unge (uden at tage højde for klasse) viser litteraturen, at den selvrealiserende proces og det individuelle valg vejer højt. Det kan betyde, at forældrene har en mindre afgørende rolle for etnisk majoriserede unge end for etnisk minoriserede unge. Denne pointe understøttes af Thomsen, som skriver: *“Unge indvandrere/efterkommere er modsat langt mere tilbøjelige til at angive, at deres forældre forventer en gymnasial og videregående uddannelse, end etnisk danske unge er (58 mod 26 %).”* (Thomsen, 2022b: 18). Med andre ord kan forskellen på forældrenes betydning og rolle for unges uddannelsesvalg være med til at forklare noget af variationen i de unges forskellige valg på tværs af etnicitet.

Derudover fremhæver Jakobsen og Liversage (2010) nogle studier, som viser, at etnisk minoriserede unge klarer sig bedre i uddannelsessystemet end de majoriserede set i lyset af forældrenes socioøkonomiske baggrund (ibid.: 36). Her fremhæves den norske uddannelsesprofessor, Jon Lauglo, og hans begreb, “indvandrerdrive”, som en af forklaringerne på dette (ibid.). Med det lidt besynderlige begreb fra 1996 henvises der til, at nogle etnisk minoriserede unge har et ekstra “drive” for at skulle “kompensere” for de negative effekter, migrationen kan have haft, som eksempelvis et fald i social status. “Indvandrerdrivet” kan dermed have en effekt på de unges (høje) præstationsniveau og uddannelsesambitioner og kan indebære, at betydningen af forældrenes socioøkonomiske baggrund er mindre for etnisk minoriserede unge end for etnisk majoriserede unge (ibid.). Etnisk minoriserede unges større opadgående sociale mobilitet eller klasserejse kan også forklares med, at de i forvejen har mere rum for dette end etnisk majoriserede unge, idet gruppen oftere kommer fra en lav social klasse (ibid.: 34). Forældres klassemæssige baggrund har dermed forskellig betydning for de unges uddannelsesvalg, når etnicitet inddrages.

Det gælder dog for både etnisk minoriserede og majoriserede kvinder, at socioøkonomisk baggrund betyder mindre for uddannelsesvalget (Munk, 2014: 199). Dette skal dog ses i lyset af, at Danmarks befolkning generelt har oplevet et fald i chanceuligheden for at opnå en videregående uddannelse rent historisk (Munk, 2014; Thomsen, 2022a), hvor

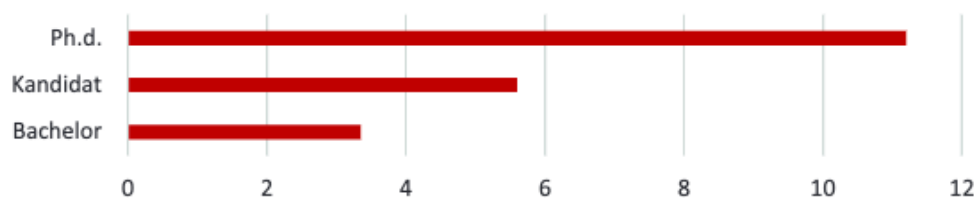
uddannelsesniveaue har været stigende fra kun at bestå af 2,2 % af folk med en lang videregående uddannelse i 1983 til at være steget til 7,6 % i 2013 og yderligere ca. 15 % i 2022 (Thomsen og Andrade, 2016: 4; OECD, 2022: 45). Denne udvikling betyder imidlertid, at der er færre unge nu end tidligere, der kan opleve opadgående social mobilitet.

1.1.3 Social klasse

Selvom chanceuligheden for at opnå en universitetsuddannelse i Danmark generelt er faldet (Munk, 2014; Thomsen, 2022a), og det er blevet mere almindeligt at have en universitetsgrad på CV'et, har social klasse fortsat en betydelig rolle for unges uddannelsesvalg.

Uddannelsesforskeren, Jens-Peter Thomsen, har undersøgt social ulighed i adgangen til danske universitetsuddannelser (Thomsen, 2022a). Undersøgelsen er baseret på registerdata, og viser ulighederne i chancer for at opnå en universitetsuddannelse for 35-årige afhængig af deres sociale baggrund (ibid.: 54). I den forbindelse defineres chanceulighed som “[...] *et relativt risikomål, som sætter sandsynligheden for, at fx børn af akademikerforældre opnår en universitetsuddannelse i forhold til sandsynligheden for, at børn af arbejderforældre gør det samme*” (Thomsen, 2022a: 54). Undersøgelsen viser blandt andet, at unge fra akademikerhjem har større chance for at få en universitetsuddannelse end unge fra faglærte eller ufaglærte hjem; det, Thomsen også betegner som arbejderklassehjem (ibid.: 56). Figur 3 viser chanceuligheden for at opnå en bachelor-, kandidat- eller ph.d.-uddannelse “[...] *beregnet som andelen af akademikerbørn, der opnår uddannelsen, divideret med andelen af arbejderklassebørn (ufaglærte/faglærte forældre), der opnår uddannelsen.*”:

Figur 3:



Note: “Odds-ratioer viser samme mønster (beregninger ikke vist)” (Thomsen, 2022a: 56). Thomsens egne beregninger på baggrund af registerdata med udgangspunkt i 35-årige i perioden 2012-2019.

Ifølge Thomsen ses det således, at chanceulighederne er omkring tre for dem, der opnår en bacheloruddannelse, mens chanceulighederne er lidt under seks for dem, der opnår en

kandidatuddannelse, og uligheden stiger yderligere i forhold til at opnå en ph.d.-grad. Det betyder imidlertid også, at der er større chance og rum for opadgående social mobilitet for unge fra arbejderklassehjem eller hjem, hvor forældrene er uden uddannelse. Men for unge med akademikerforældre bliver det sværere at opnå opadgående social mobilitet, og dermed enten fastholde sit sociale udgangspunkt eller søge uddannelser, hvor deres mobilitet bliver nedadgående. Det er dog vigtigt at fremhæve, at uddannelsesmobilitet ikke altid er ensbetydende med opadgående social mobilitet (Thomsen og Andrade, 2016: 8).

Derudover finder Thomsen (2022b), at der er forskel på unges tilgange til deres uddannelsesvalg: ”*Børn af kortere uddannede lægger i højere grad planer for deres uddannelse, og de fokuserer mere på betydningen af, at deres uddannelse har et klart jobsigte, end akademikerbørn, som oftere udviser en mere tilbagelænet, afsøgende tilgang.*” (Thomsen, 2022b: 39). Han finder også, at unge fra ufaglærte hjem er dem, der er mest bekymrede i forbindelse med deres uddannelsesvalg, og at de ofte er mere risikoorienterede. Derfor lægger de vægt på at træffe et sikkert uddannelsesvalg som har gode jobmuligheder og klare jobsigter. Unge fra akademikerhjem er derimod ofte forholdsvis afsøgende og ubekymrede, når de skal vælge uddannelse. Thomsen forklarer disse forskelle med, at arbejderklassebørn er mere risiko-aversive i deres uddannelsesvalg, hvor akademikerbørn har en mere bekymringsfri tilgang (ibid.).

I en anden undersøgelse om sammenhængen mellem social klasse og uddannelsesvalg finder Thomsen, at den såkaldt *kulturelle overklasse* primært vælger de kunstneriske, humanistiske eller “bløde” samfundsvidenskabelige uddannelser; uddannelser med relativt lav indkomst og høj arbejdsløshed (Thomsen, 2010: 61). De, som kommer fra en *økonomisk overklasse*, har større tendens til at vælge en natur-, lægevidenskabelig eller “hård” samfundsvidenskabelig uddannelse, som har relativt høje adgangskrav og høj indkomst. Studerende fra *lavere sociale klasser* skiller sig ud fra de to andre klasser ved oftest at vælge uddannelser, der er professionsrettede og anvendelsesorienterede som erhvervsøkonomi eller farmaci, da disse oftest har klare jobsigter, lav arbejdsløshed og en sikker indkomst (ibid.: 59; Thomsen, 2022b: 39). Men ifølge Thomsen er det frie uddannelsesvalg begrænset af strukturelle barrierer (Thomsen, 2022a: 59). Disse barrierer kan eksempelvis komme til udtryk gennem uddannelseskulturer, der for arbejderklassebørn kan være fremmede, forskellige påvirkninger fra hjemmet i en bourdieusk forstand, at unge fra arbejderklassehjem er mere risiko-aversive, og derfor vælger mere økonomisk og jobsikre valg, samt at der i samfundet er “[...] *implicitte forståelser af, hvad en rigtig studerende er, som favoriserer akademikerbørn.*” (Thomsen, 2022a: 59). Det er derfor ikke så overraskende, at Thomsens undersøgelse også

viser, at social skævhed i høj grad varierer både på specifikke uddannelser og på tværs af universitetsinstitutioner. Dermed er de mest søgte uddannelser i København og Aarhus med høje karaktergennemsnit også de mest socialt skæve, hvor eksempelvis Aalborg Universitet, som er mere anvendelsesorienteret, er forbundet med lave chanceuligheder (ibid.). Som nævnt tidligere i problemfeltet er statskundskab på KU således den mest socialt skæve uddannelse i Danmark, hvor akademikerbørn har “[...] 23 gange så store chancer for at opnå en kandidatgrad i Statskundskab, som arbejderbørn har.” (Thomsen, 2022a: 57). Således kommer 83 % af statskundskabskandidater fra KU fra et hjem med en videregående uddannelse (ibid.). Udover statskundskab fra KU, som ligger på førstepladsen, finder man blandt andet lægestudiet, sociologi og økonomi i top 10 over KU’s mest skæve uddannelser. Det er således tydeligt, at der gennem uddannelsesinstitutioner som universitetet kan ske en reproduktion af klasserne, som er med til at vedligeholde uddannelsesskævheden.

I forlængelse heraf viser en norsk undersøgelse, at forældres uddannelse har meget at sige for uddannelsesvalget, og at dette er forskelligt for mænd og kvinder (Reisel, 2014). Kvinder, hvis forældre har en lang uddannelse, vælger i højere grad naturvidenskabelige eller tekniske uddannelser end kvinder, hvis forældre har en kortere uddannelse (ibid.: 144). Det samme viser en anden norsk undersøgelse; nemlig at unge fra høje sociale klasser oftere vælger kønsutraditionelle uddannelser end unge fra lave sociale klasser (Seehuus og Reisel, 2017: 287). En af forklaringerne på denne klasse-mæssige forskel kan være, at socialiseringen varierer for de respektive sociale klasser: “*Personer i højere sociale lag vil dermed være mer tilbøjelige til å gjøre utdanningsvalg på tvers av kjønnsrollemønstre enn personer fra lavere sociale lag, som antas å være mindre opptatt av å utjevne kjønnsforskjeller.*” (Seehuus og Reisel, 2017: 289). I samme forbindelse antages det, at en lav social klasse også er mere præget af traditionelle værdier, hvor højere sociale klasser oftere er mere ligestillingsorienterede (ibid.).

Det ses derudover, at unge fra mindre privilegerede hjem samt kvinder og især etnisk minoriserede kvinder, er tilbøjelige til at vælge en uddannelse, der giver mulighed for at hjælpe andre (omsorgsarbejde) (Thomsen, 2022b). Ifølge Thomsen kan denne orientering mod at hjælpe andre skyldes, at unge fra disse hjem i deres opvækst kan have oplevet udfordringer og derfor har oplevet hjælp fra støtte- og omsorgspersoner, hvor de derfra kan være blevet inspireret til at gøre en forskel for andre (ibid.: 38).

Endvidere er etnisk minoriserede unge, som beskrevet tidligere, i højere grad end etnisk majoriserede unge, mere socialt mobile i forhold til uddannelse: “*Tidligere undersøgelser har*

dels vist, at uddannelsesmotivationen generelt er høj blandt etniske minoriteter, også i familier med relativ få socioøkonomiske ressourcer, og at etniske minoriteter uddanner sig i højere grad end etniske danskere givet social baggrund.” (Jakobsen og Liversage, 2010: 19). Etnisk minoriserede unge vælger dermed utraditionelt set fra et klasseperspektiv, men dette skal ses i lyset af, at mange af disse unges sociale klasse i forvejen er lav, og at de derfor allerede har truffet et utraditionelt valg ved at vælge at tage en universitetsuddannelse. Det er dog vigtigt at fremhæve, at uddannelsesmobilitet ikke altid er ensbetydende med opadgående social mobilitet (Thomsen og Andrade, 2016: 8). Social mobilitet kan gå begge veje, og den opadgående vej skal ikke nødvendigvis være et normativt mål for succes. Det kan være lige så succesfuldt at tage en håndværkeruddannelse, selvom det ville betyde, at ens sociale mobilitet ville være nedadgående. Det er endvidere vigtigt at pointere, at uddannelsesmobilitet er et spørgsmål om social retfærdighed (“chancelighed”) ud fra en normativ optik med argumentet om, at “[...] alle mennesker bør have samme muligheder for at udnytte deres evner til at opnå gode positioner i samfundet. Uddannelsesmobilitet bliver i denne optik anset som et mål for, hvor retfærdigt et givent samfund er” (Thomsen og Andrade, 2016: 2).

1.2 Problemerne med social skævhed på universiteterne

Social skævhed på universiteterne kan have mange konsekvenser for både samfundet og individerne, og vi vil derfor præsentere en række af dem her. Som Institut for Menneskerettigheder skriver: “*Retten til ligestilling betyder, at alle uanset køn skal have lige muligheder for at træffe deres egne valg i livet.*” (Institut for Menneskerettigheder, 2022). På samme måde burde alle unge uanset køn have mulighed for at vælge den uddannelse, de brænder for, uden benspænd som at være bange for at blive stemplet som “feminin mand” på en kvindedomineret uddannelse eller bekymre sig om at føle sig tilpas i et mandsdomineret studiemiljø. At vælge uddannelse helt frit er i princippet muligt, hvis man taler om formel ligestilling, men reelt er billedet anderledes. Når unge fravælger visse uddannelser af grunde som ovenstående, er uddannelsesvalget ikke længere frit, men styret af begrænsende samfundsnormer og konsekvenser af kønsstereotyper. Kvinders fremgang på især traditionelt mandsdominerede uddannelser indikerer dog, at der muligvis er ved at ske en udvikling (jf. afsnit 1.1.1), men hvis dette ikke sker for majoriteten af unge, er det svært at forhindre, at kønssegregeringen på uddannelser fortsætter med at blive afspejlet på arbejdsmarkedet med kønsopdelte sektorer og brancher, fordeling af arbejdsstillinger og et fortsat løngab (Weirsøe,

2022). På trods af udviklingen for kvinder står Danmark derfor fortsat overfor en stor udfordring, hvis vi skal opnå reel ligestilling.

Der er yderligere en udfordring i, at kønsskæve uddannelser kan have udfordringer med studiemiljøet. Kvaliteten af undervisningen kan falde, hvis et studie har en meget homogen studenter- og undervisergruppe (Warming et al., 2020: 30). Homogeniteten i undervisningslokalet kan vanskeliggøre etableringen af “[...] *et mangfoldigt læringsrum, der giver forskellige perspektiver på fagligheden og dermed et højt fagligt læringsudbytte.*” (Warming et al., 2020: 30). Mangfoldighed kan altså give uddannelser bredere perspektiver og forhøje undervisningskvaliteten i sidste ende, hvor studerende ikke risikerer at gå glip af værdifuld viden og nye indsigter (Stallknecht og Holmegaard, 2021). Ifølge Altinget har studerende med et minoriseret køn samtidig større risiko for frafald i løbet af uddannelsen (Elias, 2020). Men selvom det kan tænkes, at oplevelsen af studiemiljøet kan være forringet for de minoriserede køn, pointeres det, at data fra KU og international forskningslitteratur dog ikke viser en entydig sammenhæng mellem frafald og kønsskævhed (ibid.).

Derudover er der i Danmark klare *horisontale kønsforskelle* (forskelle på tværs) på trods af høj kønsligestilling på landeniveau (selvom kønsligestillingen i Danmark, som nævnt, dog er meget lavere sammenlignet med vores nordiske naboer og andre velstillede Europæiske lande (World Economic Forum, 2022: 10)) (Weirsøe, 2022). Som beskrevet i indledningen er dette et ligestillingsparadoks, som kan optræde i ellers ligestillede lande. Men ligestillingsparadokset er ikke et individuelt problem, og skyldes derfor ikke de unges uddannelsesvalg og potentielle reproduktion af kønssegregering. Det er derimod et strukturelt problem, der kan løses på institutionsniveau; gennem politiske tiltag, normkritiske lærere på skoler, målrettede indsatser på de videregående uddannelser osv.: “*Hvis vi skal gøre noget ved diversiteten på uddannelserne, så kan det ske gennem tiltag, der ansvarliggør institutionerne for at arbejde for en bredere diversitet, herunder kønsbalance, på vores uddannelser.*” (Elias, 2020). At der samtidig er færre mænd i Danmark, der tager en videregående uddannelse betyder, at flere mænd ikke opnår: “[...] *den tilknytning til arbejdsmarkedet, som de kunne have haft med en videregående uddannelse i bagagen. [...] det får også konsekvenser for, om de får en partner og stifter familie, og for deres sundhedstilstand gennem livet. Der er simpelthen en stor risiko for, at de falder igennem i samfundet.*” (Warming et al., 2020: 23-24). Kønsskævheden i antal mænd på de videregående uddannelser skaber altså et uddannelsesgab, som kan have konsekvenser for både mændene selv og samfundet. Der er således en række udfordringer med social skævhed på de videregående uddannelser, og det er derfor værd at

grave et spadestik dybere, men også at se på, hvorvidt der kan være potentiale for at finde, at flere unge træffer utraditionelle uddannelsesvalg.

1.3 Et udsnit af den eksisterende uddannelsesforskning

Som fremlagt i problemfeltet er der i forvejen lavet meget forskning og mange undersøgelser om unges uddannelsesvalg. Det er en fordel, at vi har en del litteratur at skrive specialet ud fra, da det er med til at give vores undersøgelse et større videnskæssigt fundament at bygge ovenpå. For at sortere i litteraturen vil vi fremlægge eksisterende litteratur primært i en skandinavisk kontekst om unges uddannelsesvalg med fokus på de anvendte metoder for at kortlægge, hvor specialet placerer sig indenfor området. Litteraturen er et udsnit af nogle væsentlige bidrag indenfor det pågældende område, og derfor skal tabellen ikke ses som udtømmende. Vi har heller ikke valgt at inddrage alt, som allerede er inddraget i de ovenstående afsnit, men kun taget et udpluk af den anvendte litteratur og i stedet for fremhævet mere af den relevante forskning, vi ikke har berørt endnu. Al litteratur i tabellen fremgår i litteraturlisten. Tabellen er opstillet med den nyeste forskning først.

Tablet 1:

Titel	Forfattere	Metode	Års-tal	Fokusområde
Et kønsopdelt arbejdsmarked. Udviklingstræk, konsekvenser og forklaringer	Mona Larsen Helle Holt og Malene Rode Larsen	Beskrivende analyser på baggrund af registerdata	2016	Kortlægning af kønsopdelingen på arbejdsmarkedet og i uddannelsessystemet, samt belysning af overgangen fra uddannelse til arbejdsmarked og konsekvenser af og forklaringer på det kønsopdelte arbejdsmarked.
Finding a way to belong: negotiating gender at University STEM study programmes	Lene Møller Madsen, Henriette Holmegaard og Lars Ulriksen	Metodetrianguler- ing med grupperarbejde og enkelt- og fokusgruppe- interviews	2015	Undersøgelse af, hvordan studerende med minoriseret køn indenfor STEM-uddannelser forhandler deres køn for at blive socialt og akademisk accepteret.
The Process of Choosing What to Study. A longitudinal Study of Upper	Henriette Holmegaard, Lars Ulriksen og Lene Møller	Longitudinelt kvalitativt studie med interviews	2014	Undersøgelse af, hvordan unge menneskers uddannelsesvalg forhandles and tilskrives mening i

Secondary Students' Identity Work when Choosing Higher Education	Madsen			deres identitetsnarrativer.
Social ulighed og uddannelse (i Pædagogisk Sociologi)	Martin D. Munk	Kvantitative metoder, herunder odds ratio	2014	Overblik over sammenhængen mellem socialt og kulturelt betinget ulighed og uddannelse med udgangspunkt i udviklingen i Danmark.
Hvor blev drengene af? - køn og uddannelsesvalg efter gymnasiet	Camilla Hutters og Rikke Brown	Registeranalyse og fokusgruppe-interviews	2011	Afdækning af årsager til mandlige studenters fravalg af videregående uddannelse, samt hvilken betydning gymnasieretning, karaktergennemsnit, familiebaggrund, etnicitet og geografi har.
Køn og etnicitet i uddannelsessystemet	Vibeke Jakobsen og Anika Liversage	Litteraturstudie og registerdata-analyser	2010	Dokumentation af udviklingen i etnisk minoriserede personers opnåelse af uddannelse. Kønsforskelle i den forbindelse og forskelle i forskellige gruppers evne til at anvende deres uddannelser på det danske arbejdsmarked belyses også.
Ungdomsforskning. Unge, køn og uddannelse	Noemi Katznelson og Niels Ulrik Sørensen (red.)	Interviews, observation og survey	2010	Afdækning af forskellige folkeskoleelevers tanker i forbindelse med uddannelse med fokus på køn og etnicitet.
Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser	Jens-Peter Thomsen	Etnografiske observationer, interviews og registerdata-analyse	2008	Afhandling om, unges årsager til at vælge universitetsuddannelse og forholdet mellem valg af uddannelse og social oprindelse, samt hvilken rolle, den uddannelses-specifikke kulturelle praksis spiller.
Senmodernitetens universitets-studerende?	Jens-Peter Thomsen	Interviews og observationer	2007	Analyse af unge universitetsstuderendes begrundelser for deres uddannelsesvalg fra et senmoderne perspektiv.

Mellem lyst og nødvendighed	Camilla Hutters	Indledende spørgeskema, men primært narrative interviews	2004	Undersøgelse af unges valg af videregående uddannelse og de udfordringer, der kan være forbundet hertil.
-----------------------------	-----------------	--	------	--

Derudover vil vi fremhæve Holmegaard et al. (2014a) og deres overblik over uddannelseslitteraturen på internationalt niveau, da unge og uddannelse også er et meget undersøgt område udenfor Danmarks grænser, og vi i ovenstående afsnit primært kun har inddraget dansk uddannelseslitteratur for afgrænsningens og relevansens skyld.

I en amerikansk kontekst skriver Holmegaard et al., at meget uddannelsesforskning kendetegnes ved større kvantitative undersøgelser med formålet om at kortlægge de faktorer, der påvirker studerendes uddannelsesvalg, og at forskningen samtidig lægger vægt på, hvordan deres baggrund påvirker valget, såsom etnicitet og køn (ibid.: 1). Den britiske tradition, derimod, er karakteriseret ved en række både kvantitative og kvalitative undersøgelser, herunder longitudinelle studier, for at få viden om, hvordan studerendes valg formes over tid (ibid.: 2). I den skandinaviske forskning er både kvalitativ og kvantitativ forskning udbredt indenfor området, men ifølge Holmegaard et al. er omfattende “choice-models” mindre udbredte (ibid.: 7). Uddannelsesvalg er blevet undersøgt i relation til blandt andet identitetskonstruktion (f.eks. Holmegaard et al., 2014; Hutters, 2004; Thomsen, 2007) og er derudover drevet af, at det videregående uddannelsessystem gradvist er blevet påvirket af markedsorientering og økonomiske rationaler, hvor studerende associeres med øget økonomisk værdi med fokus på rekruttering og fastholdelse af studerende (f.eks. Faber et al., 2020; Møldrup, 2018; Reimer et al., 2022) (ibid.: 3). I samme forbindelse har unges interesse, eller mangel på samme, for STEM-området også været genstand for uddannelsesforskning, blandt andet ud fra et kønsperspektiv for at øge antallet af kvinder i STEM (f.eks. Holmegaard et al., 2014b; Faber et al., 2020; Madsen et al., 2015) (ibid.).

Som Holmegaard et al. (2014a) skriver, er der yderligere behov for at flytte fokus i forskningen til kvalitativt at undersøge, hvordan afgørende faktorer for unges uddannelsesvalg interagerer med hinanden og danner en følelse af “det rette match” (“a sense of fit”) for de enkelte unge (Holmegaard et al., 2014a: 24). I specialet vil vi ligeledes undersøge kvalitativt, hvad unge med forskellige baggrunde fortæller om deres overvejelser i forbindelse med uddannelsesvalg. Vi undersøger dog ikke de unges fortællinger i lyset af faktorer, der spiller

sammen og udgør “det rette match”, men tilgår i stedet for de unges fortællinger og overvejelser mere åbent.

1.4 Problemformulering

Som problemfeltet tegner et billede af, er det svært at adskille køn, etnicitet og social klasse, især også når det omhandler unge og uddannelse. Det vil også sige, at de sociale markører ikke opfattes ud fra en essentialistisk optik, men derimod ud fra en socialkonstruktivistisk ontologi og epistemologi. Med andre ord er “unge kvinder” en nuanceret og heterogen gruppe, der træffer vidt forskellige valg. Der er grund til at antage, at de har “[...] forskellige livsbaner og livsudtryk [...]”, og at valget af uddannelse ikke opleves på samme måde (Thomsen, 2008: 54). Derfor kan man heller ikke sige, at de unge kvinder taler med én stemme, men at de derimod har forskellige udgangspunkter og levede erfaringer, som kan komme til udtryk i deres overvejelser i forbindelse med uddannelsesvalg. De unge kvinders fortællinger om deres uddannelsesvalg forstår vi som mikrofortællinger indlejret i makrostrukturer; fortællinger, der kan have fællestræk med andre unge, der minder om dem selv. For at indfange disse nuancer sætter vi fokus på unge kvinder med forskellige baggrunde og deres valg af universitetsuddannelse. Dette har medført, at vi har opstillet følgende problemformulering:

**Hvad fortæller unge kvinder med forskellige baggrunde om deres overvejelser i forbindelse med uddannelsesvalg på Københavns Universitet?
Hvilken betydning synes køn, klasse og etnicitet at have i den forbindelse?**

Vi har afgrænset undersøgelsen til kun at inkludere unge kvinder, der træffer et uddannelsesvalg for første gang for at slå ned i midt deres valgproces, mens deres overvejelser er højaktuelle. Vi belyser derover en større samfundsmæssig problemstilling om horisontal ulighed, hvor visse uddannelser er mere socialt skæve end andre, ved at få viden om forskellige unges overvejelser om uddannelsesvalg. I den forbindelse har vi specifikt fokus på KU, først og fremmest fordi specialet er en del af et samarbejde med universitetet, men også fordi de mest søgte uddannelser på KU (samt Aarhus Universitet) samtidig er de mest socialt skæve universiteter (Thomsen, 2022a). Uligheden tyder derfor på at være et større problem for KU end for mange andre universiteter, hvorfor problemstillingen har høj relevans. Grunden til at vi kun fokuserer på kvinder, skyldes, at vi i rekrutteringsprocessen ikke har haft mulighed for at rekruttere tilstrækkeligt mange mænd (jf. afsnit 4.1). Derfor har vi måtte ændre vores fokus og dermed problemformulering til at omhandle kvinder. Det betyder dog ikke, at de sociale

markører er irrelevante, men at vi kun har fokus på unge kvinder på tværs af etnicitet og social klasse.

1.4.1 Præcisering af køns- og etnicitetsforståelse

Selvom vi har fokus på kun unge kvinder i den empiriske del af specialet, har vi generelt brugt en binær kønsforståelse. Dette skyldes, at den eksisterende forskning på området om unge og uddannelse, så vidt vi har fundet, endnu ikke har undersøgt området fra et queer-perspektiv, hvor kønsforståelsen rækker udover den binære. Vi har imidlertid ikke givet fuldstændig afkast på et queer-perspektiv, da vi i vores rekruttering var åbne overfor alle unge uanset deres sociale markører (jf. afsnit 4.1).

I den danske litteratur om unge og uddannelse omtales etnisk minoriserede unge ofte som “indvandrere”, “ikke-vestlige indvandrere” (f.eks. Thomsen, 2022b) eller “etniske minoriteter” (f.eks. Jakobsen og Liversage, 2010; Thomsen et al., 2020). Vi har valgt at anvende betegnelsen etnisk *minoriserede* og *majoriserede* unge, da vi ud fra vores socialkonstruktivistiske ståsted, erkender, at der foregår en minoriseringsproces, som er relativ og kontekstbetinget og er en del af samfundsmæssige magtdynamikker. Derfor kan etnisk majoriserede unge eksempelvis også inkludere andre skandinavere, som er indvandret til Danmark, da skandinavere højst sandsynligt ikke vil opleve diskrimination eller racisme i Danmark på baggrund af deres etnicitet. For unge med blandet etnicitet vil betegnelsen “etnisk minoriseret” eller “etnisk majoriseret” nødvendigvis afhænge af, hvilke etniciteter deres forældre har.

Derudover er der en del forskellige operationaliseringer af klassebegrebet i uddannelsesforskningen. Thomsen et al. (2020) inddeler eksempelvis klasse i socialgrupper, hvor andre inddeler i mere bourdieuske eller gængse forståelser af klasse som akademikerhjem og arbejderklassehjem (f.eks. Thomsen, 2022b) samt arbejderklasse, middelklasse, overklasse osv. (f.eks. Katznelson og Sørensen, 2010; Munk, 2014). Vi har valgt at anvende en bourdieusk forståelse af klasse i forlængelse af vores teoretiske repertoire.

2. Teoretiske rammer

I dette afsnit præsenteres specialets teoretiske del. Afsnittet består af nogle teoretiske perspektiver, som kan være med til at rammesætte unges overvejelser om deres uddannelsesvalg efterfulgt af en teoretisk diskussion. Vi vælger at tage udgangspunkt i tre teoretiske perspektiver *senmodernitetsteori* og *et ulighedsperspektiv* samt *rational choice-teori*. Disse perspektiver er med til at rammesætte og indfange nogle af de sociologiske forklaringer på unges uddannelsesvalg, som vi også vil bruge analytisk.

2.1 Ulighedsperspektiv - social mobilitet og reproduktion

En måde at forstå unges uddannelsesvalg på er gennem et ulighedsperspektiv, hvor valg ses som reproduktion af social ulighed: "*Gennem uddannelsesvalget reproducerer de unge samfundets sociale ulighed. Valget er forankret i bredere sociale processer, der spiller bag om ryggen på de unge*" (Nielsen, 2010: 21). Ifølge Nielsen ses unges uddannelsesvalg i ulighedsperspektivet således som et udtryk for social arv eller social reproduktion, hvor sammenhængen mellem den unges sociale baggrund og uddannelsesvalg centrerer (ibid.). En del af teorien om uddannelse handler således om reproduktion samt chanceulighed og social mobilitet. Derfor er der ofte fokus på koblingen mellem nedarvede dispositioner i familien og muligheder i uddannelsessystemet (Munk, 2014: 188).

Pierre Bourdieu er i den forbindelse en yderst anvendt teoretiker, som er central for ulighedsperspektivet i uddannelse. Bourdieu opererer med en række begreber, men specielt gennem hans kapital-, feltteori og habitusforståelser kan vi teoretisere de unges uddannelsesvalg. *Habitusbegrebet* er et af de centrale begreber i Bourdieus teori, som henviser til, "[...] at det enkelte menneske inkorporerer de objektive sociale strukturer, som det vokser op og opdrages og uddannes under, i form af mentale eller kognitive strukturer" (Bourdieu, 1999: 160). Habitus kan således forstås som de samlede kropslige erfaringer, som mennesker tilegner sig igennem livet, herunder især i familien, og det er disse erfaringer, der er med til at skabe dispositionerne for, at nogle handlinger og valg føles mere naturlige end andre. Med andre ord er det ubevidste handlinger i form af vaner og ens "naturlige adfærd", der føles genkendeligt, som kommer til udtryk gennem ens habitus. Da hver aktør har forskellige levede erfaringer og dermed habitus, kan deres oplevelser adskilles fra hinanden, men de kan også ses i en kollektiv og samfundsmæssig sammenhæng, da habitus også tilegnes i sociale miljøer. Individer fra nogenlunde homogene sociale miljøer kan derfor have samme habitus.

Eksempelvis kan etnisk majoriserede kvinder fra en høj social klasse træffe nogenlunde ens uddannelsesvalg, hvis de er disponerede for ensartede erfaringer og deres sociale baggrund minder om hinanden, som får valget til at føles “naturligt”.

Kapitalformer spiller sammen med habitus og kan på samme måde være afgørende for unges uddannelsesvalg og i det hele taget for, hvorvidt de unge søger eller opnår en videregående uddannelse. Bourdieu har udformet fire kapitalformer, henholdsvis *social kapital*, *kulturel kapital*, *økonomisk kapital* og *symbolsk kapital* (Bourdieu, 2002: 281), som ofte anvendes til at forstå og forklare ulighed i uddannelse og unges uddannelsesvalg

Social kapital defineres som de samlede faktiske eller potentielle ressourcer, som er forbundet med “medlemskab” i en gruppe, og som giver en slags kollektivt ejet kapital (ibid.: 286). Social kapital kan således forstås som ens netværk og relationer. I en form for “peer-effekt” kan social kapital have betydning for ens uddannelsesvalg, hvis ens omgangskreds eksempelvis giver én kompetencer, som bliver en del af habitus, og disse kompetencer favoriseres og kan anvendes indenfor bestemte uddannelser. Ens omgangskreds kan også være kilde til inspiration, som kan påvirke ens uddannelsesvalg. Social kapital kan dermed have forskellig betydning for unges uddannelsesvalg og ligger et sted mellem social og kulturel kapital, da de kompetencer, den viden eller den inspiration, ens omgangskreds kan give, også kan blive en del af ens kulturelle kapital.

Kulturel kapital kan tage tre forskellige former, som dækker over akkumulation af “kulturelle goder” som instrumenter og bøger (objektiveret kulturel kapital), kultiveret sprogbrug og ens akkumulerede viden (kropsliggjort kulturel kapital) og eksamensbeviser eller diplomer, som kulturel kapital kan “måles” igennem (institutionaliseret kulturel kapital) (Bourdieu, 2002: 280). Kulturel kapital tilegnes gennem tilværelsen, herunder især familien, hvor forældrenes viden “videregives” eller “arves” (Bourdieu og Wacquant, 1996: 104).

Økonomisk kapital kan beskrives som ens materielle og finansielle ressourcer. I forhold til uddannelse er denne kapitalform specielt relevant i lande, som ikke har en universel velfærdsstat med gratis uddannelse. I Danmark kommer økonomisk kapital dog mere til udtryk i samspil med især kulturel kapital, da de med høj økonomisk kapital teoretisk set ofte også orienterer sig imod finkultur som prestigefyldte uddannelser og universiteter.

Symbolsk kapital skal imidlertid forstås som en “symbolsk effekt” af de tre kapitalformer, som kan give status, prestige og anerkendelse i bestemte felter (som uddybes nedenfor) (Bourdieu, 2002: 289). Nogle kapitalformer anerkendes mere i uddannelsessystemet end andre og giver derfor høj symbolsk kapital. På samme måde kan den symbolske kapital

variere fra uddannelse til uddannelse, hvor eksempelvis høj kulturel og økonomisk kapital kan give prestige indenfor finkulturelle uddannelser som statskundskab eller jura.

Indenfor hvert *felt* har nogle kapitalformer mere værdi og legitimitet end andre. Felter er Bourdieus betegnelse for en slags social arena, som eksempelvis uddannelsessystemet, som har sin egen logik, som individet må lære at navigere i. I uddannelsessystemet har kulturel kapital især meget værdi, idet kendskab til uddannelsessystemets logik og den akademiske verden er en fordel at besidde i uddannelsessystemet som felt. Bourdieu så samtidig forskellige felter som sociale “kamppladser” om status og position (Bourdieu og Wacquant, 1992: 101). På samme måde kan uddannelsessystemet som felt ses som en kampplads, hvor nogle klarer sig bedre end andre, hvis de besidder de kapitaler, der favoriseres og belønnes i feltet. Unge med lav kulturel og økonomisk kapital, som søger ind på universitetet, vil derfor umiddelbart være mindre tilbøjelige til at vælge en uddannelse, som kræver stor kulturel forforståelse og dermed høj kulturel kapital som eksempelvis humanistiske uddannelser (Thomsen, 2008: 76). Ud fra denne teori giver det derfor god mening, at mange etnisk minoriserede unge oftere søger ind på tekniske uddannelser end humanistiske (Pihl og Østermann, 2017). Disse unge vokser ikke nødvendigvis op med en (kropslig) kulturel kapital, som kan oversættes til kompetencer, der belønnes på humanistiske uddannelser, men oftere på tekniske uddannelser, som derfor kan virke mere tiltalende eller oplagte at søge ind på. Det er således både forældrenes eget uddannelsesniveau og de værdier og normer, der præger hjemmet, de unge kommer fra, der kan påvirke de unges uddannelsesvalg, som samlet set er en del af den kulturelle kapital.

Forskelle i kapitaler og habitus kan dermed være en central forklaring på ulighed i uddannelse, og den er af samme årsag ofte anvendt til at forklare social arv og chanceuligheder (Thomsen, 2014). Ud fra Bourdieus teori kan unges uddannelsesvalg dermed være påvirket af deres kapitaler og habitus og kampen i felterne (for eksempel i gymnasiet), kan være med til at forklare, hvorfor nogle unge kan opleve, at de skal kæmpe hårdere end andre for at komme ind på deres ønskede uddannelse.

2.2 Senmodernitetsteori - individualisering og selvrealisering

Unge måde at vælge uddannelse på, har, som nævnt tidligere, ændret sig over tid. Ifølge senmodernitetsteori er unges uddannelsesvalg i dag mere refleksivt og individualiseret og kan være præget af overvejelser om den fremtid, de unge ønsker at skabe. I vestlige samfund kan der således være store forventninger til de unge om at opbygge sin egen livshistorie i både en

individualiserende og traditionsbrydende kontekst. Dette kan gøre uddannelsesvalget svært, da valget ikke blot bliver baseret på, hvad de unge finder interessant, men samtidig dikteres af, hvem de er, og hvem de gerne vil være, hvilket indbygger et latent selvrealiseringspres i uddannelsesvalget (Holmegaard et al., 2014a).

Ifølge Anthony Giddens bliver de unges identitet således et *refleksivt projekt* som konsekvens af “aftraditionaliseringen” i det senmoderne samfund, som fører til øget refleksivitet (Giddens, 1984). Individet handler således fokuseret og forventes at kunne forklare sine valg og handlinger på et reflekteret grundlag. *Individualiseringen* kan dermed være med til at frigøre unge fra traditioner og normer forbundet til handlinger og valg (Beck og Beck-Gernsheim, 2002). Ifølge Ulrich Beck kan unges uddannelsesvalg, gennem deres *valgbiografi*, blive en form for “gør det selv-opbygning” af identiteten, hvor de må træffe de valg, de vil bygge deres livsbiografi ud fra (Beck, 1994: 15). På samme måde mener Thomas Ziehe, at unge i det, han betegner som *det andet moderne*, må konstruere deres egen livshistorie løsrevet fra forældrenes fodspor (Ziehe og Stubenrauch, 1984). Unge skal navigere i denne *kulturelle frisættelse*, hvor traditionelle normer angiveligt spiller en mindre betydningsfuld rolle (ibid.). De unge antages dermed at være frie til at handle ud fra personlige interesser og lyster.

På den anden side betyder denne frihed dog også, at der er risiko for at blive ledt til ambivalens og stress, idet individet kan opleve en tvang til at være frisat og træffe egne valg udenom traditioner og normer (Ziehe og Stubenrauch, 1984). Ligeledes mener Beck, at unge i det senmoderne samfund kan opleve et pres om både at skulle realisere sig selv gennem sit uddannelsesvalg og samtidig legitimere sit valg gennem fortællingen om individuel og personlig interesse (Beck og Beck-Gernsheim, 2002). Hvorvidt der samtidig er specifikke uddannelsesmæssige forventninger til bestemte unge på baggrund af køn, etnicitet og klasse siger senmodernitetsteorien dog mindre om. Men ifølge Beck sker individualiseringen “[...] *beyond status and class* [...]” (Beck og Beck-Gernsheim, 2002: 30), hvor betydningen af sociale markører tilsyneladende bliver mindre relevante, og betydningen af den sociale arv i den kulturelle frisættelse nedtones.

Samlet set kan senmoderne teori være med til at give en forståelse for de udfordringer, nutidens unge kan opleve i forbindelse med at træffe et valg, som kan føles afgørende for deres identitet og fremtid. Idet traditionelle kønsroller og social status angiveligt har mindre betydning i det senmoderne samfund, er det heller ikke så overraskende, at de unge, der vælger normbrydende og “utraditionelt”, ofte forklarer sig selv mere end dem, der vælger “traditionelt” (Sørensen og Katznelson, 2010). Det kan muligvis indikere, at unge, der vælger en uddannelse, som ikke stemmer overens med de forventninger, der kan være til dem, har

større tendens til at argumentere for deres valg som legitimt, end unge, der vælger et uddannelsesvalg som er mere “traditionelt” (ibid.: 23).

2.3 Rational choice-teori - rationelle uddannelsesvalg

Rational choice-teori (herefter RCT) er et yderst anvendt teoretisk udgangspunkt indenfor både økonomi og unges uddannelsesvalg. I RCT er aktøren i fokus og antages til enhver tid at være i stand til at træffe rationelle valg på et velinformeret grundlag (Ritzer og Stepnisky, 2018: 396). I RCT betegnes aktøren også som “homo economicus”, som opfattes som kalkulerende og nyttemaksimerende, og som handler målrettet og med intentionalitet (McMahon, 2015: 141). Det antages derudover, at aktøren har præferencer for bestemte valg, men hvad disse er og skyldes, er af mindre betydning i RCT (Ritzer og Stepnisky, 2018: 396). Det, der betyder noget, er, at handlingen udføres for at opnå et mål, som er i overensstemmelse med aktørens præferencehierarki.

I relative risk aversion-teori (herefter RRA) antages det dog, at aktøren har præferencer for bestemte handlinger afhængigt af deres sociale position (Breen og Goldthorpe, 1997). Aktørens uddannelsesvalg er således motiveret af at undgå nedadgående social mobilitet, og denne motivation antages at være stærkere end motivationen for at opnå opadgående social mobilitet (Holm og Jæger, 2008: 215). Dog kan et valg, der opfattes som rationelt for nogle, være mindre rationelt for andre på grund af forskellige sociale udgangspositioner. Derfor kan et uddannelsesvalg, der er rationelt for unge fra lave sociale klasser medføre “[...] *sosial og økonomisk degradering for personer med høyt uddannede foreldre.*” (Seehuus og Reisel, 2017: 289). Ifølge John Goldthorpe og Richard Breen opstår klasseforskelle i uddannelsesvalg dermed, fordi det, der opfattes som rationelt, varierer på tværs af klasser (Breen og Goldthorpe, 1997). Eksempelvis kan prestigefyldte uddannelser som jura og medicin være forbundet med omkostninger som høje adgangskrav, svære eksamener og længere varighed (seks år på medicin), som kan føre til frafald. Disse omkostninger kan, ifølge RRA, medføre, at unge fra lave sociale klasser undgår disse uddannelsesvalg for at undgå nedadgående social mobilitet (ibid.). For unge fra lave sociale klasser vil fordele som indkomst og jobsikkerhed i forbindelse med uddannelsesvalg muligvis ses som mere rationelle aspekter at prioritere end for unge fra høje sociale klasser.

Indenfor både RCT og RRA er unges uddannelsesvalg således resultatet af overvejelser om risici/omkostninger og fordele, som er forbundet med det valg, de træffer (Breen og Goldthorpe, 1997; Reimer og Thomsen, 2019: 309). Det antages derfor, at unge træffer

rationelle uddannelsesvalg på et velinformeret grundlag, hvor diverse muligheder og udfald ved valgene er overvejet, samt de fordele og ulemper, der kan være ved det valg, de tager: “[...] *acting rationally, i.e. as choosing among the different educational options available to them on the basis of evaluations of their costs and benefits and of the perceived probabilities of more or less successful outcomes.*” (Breen og Goldthorpe, 1997: 275). RCT og RRA kan således være med til at give en forståelse af, hvilke potentielle risici eller rationelle overvejelser, de unge gør sig i forbindelse med deres uddannelsesvalg.

2.4 Teoretisk diskussion

Alle teorierne kan samlet set betegnes som *handlingsteorier*. Tilsammen kan de sige noget om unges uddannelsesvalg, men alligevel med forskellige vinkler. De giver således en multidimensionel linse at se problemstillingen på, som vi kan bruge i analysen. Teorierne kan hver især hjælpe os til at få øje på forskellige dimensioner, dynamikker og nuancer i unges fortællinger om deres uddannelsesvalg.

En del af det, som adskiller teorierne, er diskussionen om *aktør-struktur-forholdet*. Grundlæggende omhandler aktør-struktur-forholdet den gensidige påvirkning mellem aktør og struktur eller dualiteten mellem dem. Her ser forskellige teoretikere henholdsvis strukturen som mere styrende for aktørers handlinger, eller aktørers handlinger som upåvirkede af strukturen eller som et gensidigt forhold, hvor både aktør og struktur påvirker hinanden.

For Bourdieu er struktur og aktør ikke så let adskillelige. Tværtimod overskrider hans praksisteori på en måde det dualistiske forhold, der kan eksistere mellem de to ved at mene, at individet både er objekt og subjekt, idet den enkelte strukturerer, men også er struktureret af samfundet (Bourdieu og Wacquant, 1996: 15). Individets handlinger er en del af samfundets strukturer, som kan “spille bag om ryggen” på individet, eksempelvis gennem den habitus og det felt, individet indgår i, hvor individet er dispositioneret for forskellige handlinger: “*Insofar he or she is endowed with a habitus, the social agent is a collective individual or a collective individuated by the fact of embodying objective structures.*” (Bourdieu, 2005: 211). Der er dermed nogle “[...] *på forhånd strukturerede rammer for de enkelte aktørers sociale positionering.*” (Hutters, 2004: 45). Med andre ord har individet ifølge Bourdieu en vis agens, som dog er betinget af strukturer. I rational choice-teori forholder det sig anderledes. Her ses aktøren umiddelbart ikke som værende påvirket af strukturerne, men som værende i stand til at handle rationelt og formålsorienteret, hvor aktørens handlinger umiddelbart ikke er påvirket

af social baggrund. Relative risk aversion-teori erkender derimod betydningen af social baggrund, idet aktøren antages at træffe valg, hvor nedadgående social mobilitet undgås. Set fra Bourdieus perspektiv er han dog uenig med, at al handling er kalkuleret og truffet på baggrund af fornuft, som i RCT: *“De [aktørerne] kan ha en fornuftig oppførsel uten å være rasjonelle, de kan ha en oppførsel som en kan forklare [...] ut fra en hypotese om rasjonalitet, uten at denne oppførselen har att fornuft som sitt utgangspunkt.”* (Bourdieu, 1996: 131-132). Det er dermed heller ikke så overraskende, når Bourdieu skriver, at *“homo oeconomicus, as conceived (tacitly or explicitly) by economic orthodoxy, is a kind of anthropological monster [...]”* (Bourdieu, 2005: 209).

Som en tredje måde at forholde sig til aktør-struktur-dualismen på opfatter senmoderne teoretikere bredt set individet som frigjort fra strukturer i form af kulturer og traditioner. Individet kan umiddelbart frit handle udenom strukturer i en form for metodologisk individualisme. Social baggrund og sociale markører har derfor umiddelbart mindre betydning i senmodernitetsteori, lidt i lighed med RCT, hvor aktører handler ens uafhængigt af social baggrund. Giddens adskiller sig dog fra dette aktørorienterede perspektiv, idet han påtaler dualiteten mellem aktør-struktur gennem sin strukturationsteori. Denne går vi dog ikke i dybden med, men en af hans pointer i teorien er, at *“[...] agency and structure cannot be conceived of apart from one another; they are two sides of the same coin. [...]. All social action involves structure, and all structure involves social action.”* (Ritzer og Stepnisky, 2018: 500). På den måde minder Bourdieus og Giddens' forståelse af det gensidige forhold mellem struktur og aktør om hinanden.

På trods af at teorierne er forskellige fra hinanden på mange måder, kan de samtidig supplere hinanden som handlingsteorier til at sige noget om unges uddannelsesvalg. Eksempelvis kan Bourdieus forståelse af, at aktørens handlinger er indlejret i strukturer, hvor habitus kan sige noget om unges klassebaserede præferencer eller dispositioner for de valg, de tager, som kan supplere eller forklare noget, som rational choice-teori ikke kan. På den anden side kan rational choice-teori være med til at skabe en forståelse for, hvorfor unge, upåvirkede af strukturer, potentielt er meget kalkulerede i deres uddannelsesvalg i form af omkostninger og fordele. Relative risk aversion-teori derimod kan forklare mere om unges “risikovurdering” af deres uddannelsesvalg i forhold til social mobilitet. Derudover kan senmodernitetsteori være med til at skabe en forståelse for unges uddannelsesvalg i en samtid, hvor individualisering og selvrealisering vægter højt, og strukturer dermed er mindre styrende for aktørers handlinger. Set sammen med Bourdieus teori og RCT kan man forestille sig, at senmodernitetsteori kan

være en supplerende forklaring på, hvordan unge med forskellige habitus potentielt prioriterer og rationaliserer deres uddannelsesvalg forskelligt.

3. Design og forskningsstrategi - en abduktiv tilgang til unge kvinders uddannelsesvalg

Vi befinder os i spændingsfeltet mellem det empiriske felt, som vi fremlagde i problemfeltet, og eksisterende teori, som til sammen udgør vores forforståelse for unges uddannelsesvalg. Vi ved dermed en del om hvad, der kan være centralt for forskellige unges uddannelsesvalg, og hvilke sociologiske forklaringer, der kan ligge til baggrund for valgene.

Med en abduktiv logik og forskningsstrategi forholder vi os åbent og fleksibelt til den empiriske del af specialet. Det vil sige, at vores foreliggende viden og forforståelse er med til at præge vores forventning til det empiriske felt. Åbenheden findes i, at vi lader os overraske eller undre over empiriske fund, som ikke umiddelbart kan forklares teoretisk. Den abduktive logik hviler på idéen om, at forskeren lærer mere om problemstillingen undervejs, hvor man må reagere på genstandsfeltets forhold, som gør abduktion til en ret fleksibel og formbar forskningsstrategi (Schwartz-Shea og Yanow, 2011: 34). Man erkender dermed, at den sociale verden, der studeres, er dynamisk og nuanceret, fremfor stabil og fastlagt, og man må tilpasse studiet løbende til omstændighederne, i stedet for at få omstændighederne til at passe ind i studiet. Derfor er abduktion også anderledes fra den klassiske induktive eller deduktive logik ved ikke at følge fastlagte trin og ved ikke at teste antagelser (Schwartz-Shea og Yanow, 2011: 28). Abduktion er snarere en vekselvirkning mellem teori og empiri, hvor der tages “[...] *afsæt i den teori, den viden og dermed den forforståelse man som forsker møder verden (empirien) med [...]*” (Næsby, 2014: 62). På den måde tillader abduktion, at teoretiske forforståelser og empiriske fund gensidigt påvirker hinanden i en slags spiral eller cirkulært mønster (ibid.: 332). Processen begynder, hvorend forskeren befinder sig i sin forståelse af problemstillingen på det gældende tidspunkt og søger forklaringer på såkaldte ”puzzles” eller overraskelser, og det skaber denne spiralformede proces af meningsgælbelse eller forståelse (Schwartz-Shea og Yanow, 2011: 30). Derfor er der heller ikke nogen endelige konklusioner, men derimod kortvarige “stop-punkter” (*stopping points*), som man må erkende, er den bedste viden, man har i øjeblikket (ibid.). De opståede overraskelser, som ikke kan forklares med eksisterende teori, søger forskeren at komme med sin bedste forklaring på. Ud fra denne logik begynder forskeren således sit projekt med en vis forståelse af emnet, hvor forståelsen løbende udvikler sig, idet forskeren konfronteres med genstandsfeltets beskaffenhed og den bredere kontekst.

Efter hvert interview om unge kvinders uddannelsesvalg udvides vores forståelse af problemstillingen dermed, og vores konklusion bliver et udtryk for den bedste viden, vi har om unges uddannelsesvalg på det tidspunkt.

4. Metode - en kvalitativ tilgang til feltet

Det har været gennemgående for vores metode og meget af det, metode kan indebære, som rekruttering, interviewtype, interviewpersoner osv., at vi har måtte tilpasse de metodiske valg undervejs i processen. Som i den abduktive forskningsstrategi har vi måtte reagere på omstændighederne og forme specialet derefter, men naturligvis med et vist kritisk blik for, hvilke implikationer, de ændrede valg potentielt vil have for specialets kvalitet og videnskabelighed. Dette diskuterer vi løbende i afsnittet.

For at undersøge unge kvinders fortællinger om deres overvejelser i forbindelse med uddannelsesvalg har vi udført semistrukturerede interviews med forskellige unge kvinder på tværs af etnicitet og social klasse. Dette har vi gjort for at åbne op for potentielt nye forståelser af forskellige unges uddannelsesvalg med afsæt i den viden, vi allerede har om unge og uddannelse fra problemfeltet og teorien. Et studie som dette kan hjælpe med at forstå, hvordan og hvorfor unge kvinder vælger den uddannelse, de nu engang gør. Derudover er det, i den abduktive logik, som er kendetegnet ved åbenhed, formbarhed og fleksibilitet, oplagt at benytte kvalitativ metode til at skabe viden, da denne metode kan åbne op for nye, dybdegående forståelser af et fænomen. Med anvendelsen af kvalitative metoder har vi været i stand til at opnå indsigter om unges kvinders uddannelsesvalg ”indefra”, hvor deres individuelle perspektiver og tanker har fået mulighed for at udfolde sig. Dette har muliggjort, at vi kunne afdække de komplekse nuancer og dybder, som krydsfelterne af sociale positioner kan skabe. I forlængelse af vores problemstilling har vi således dykket ned i, hvad unge kvinder tænker og overvejer i forbindelse med deres uddannelsesvalg. Tanker, der er formet af deres levede liv som etnisk minoriseret eller majoriseret kvinde fra en bestemt social klasse.

Vi antager således, at det blandt andet er kønnede, racialiserede/etnificerede og klassemæssige livserfaringer, de unge kvinder gør deres overvejelser ud fra, som er den del af sociale processer, “[...] der kontinuerligt spiller ind, når de forholder sig til uddannelse og arbejde, og som er sammenvævet med den unges aktuelle konkrete livssituation og individuelle livsforløb.” (Sørensen og Katznelson, 2010: 20). Der er dermed et komplekst sammenspil mellem individet

(aktøren) og omverdenen (strukturen). Strukturen kan både være socialisering, stereotyper og uddannelsers ry, som kan have indflydelse på de unges overvejelser om uddannelsesvalg. De unge kvinders fortællinger i sig selv befinder sig dermed på et mikroniveau, men kan overordnet set være udtryk for strukturer på et makroniveau. Kvalitative undersøgelser som denne kan dermed være med til at udvide forståelsen for, “[...] *hvordan individuelle avveininger blir til utviklingstrekk som kan identifiseres som stivhengighet på samfunnsnivå.*” (Bråten, 2015: 309). For at mindske uligheden i uddannelse og på arbejdsmarkedet må man dermed forstå og imødekomme logikken i overvejelser som de unges i vores studie (ibid.).

4.1 Rekrutteringsprocessen

Vi har i alt rekrutteret otte unge kvinder, hvor seks dem er rekrutteret gennem åbent hus på Københavns Universitet, én gennem snowball-sampling og yderligere én gennem eget netværk. For at rekruttere et så bredt og tilfældigt udsnit af alle unge som muligt, besøgte vi alle campusser til åbent hus med områder indenfor humaniora, sundheds- og naturvidenskab og samfundsvidenskab. Som en del af samarbejdet med KU indgik vi en aftale med studievejlederne om at stå ved deres lokaler. Det fungerede godt, da en del unge henvendte sig til os - dog fordi de tænkte, de kunne få uddannelsesvejledning fra os, og ikke fordi de havde set, at vi rekrutterede interviewpersoner. Men da vi allerede havde etableret kontakt, kunne vi nemmere rekruttere de unge, der havde lyst til at deltage som interviewpersoner. Efter åbent hus-arrangementet havde vi over 50 e-mailadresser fra unge, der gerne ville deltage i et interview. Desværre var der kun få, der vendte tilbage, men det hjalp at sende en “reminder” ud. Som beskrevet endte vi reelt med at rekruttere seks unge kvinder gennem åbent hus, og én gennem snowball-sampling (Sara) og én bekendt fra eget netværk (Susanne). På baggrund af de få tilbagemeldinger fra de unge fra åbent hus valgte vi at dele et interviewopslag på diverse sociale medier, herunder LinkedIn, Facebook og Instagram. Vi rekrutterede dog ingen på denne måde. Derfor sendte vi også interviewopslaget til en række gymnasier i Region Hovedstaden. Vi fik dog heller ingen henvendelser denne vej igennem. Derfor har vi primært rekrutteret interviewpersoner gennem åbent hus på KU. For at få et kort overblik over, hvem interviewpersonerne er, henviser vi til bilag 1.

Derudover udformede vi en minisurvey (se bilag 3) i starten af specialet, som havde til hovedformål at fungere som rekrutteringsværktøj og til strategisk udvælgelse af unge på baggrund af baggrundsvariable. Selvom vi sendte surveyen ud til over 15 gymnasier, fik vi en

lav svarprocent og rekrutterede ingen unge. Derfor går vi ikke yderligere i dybden med denne rekrutteringsvej.

Vores kriterier for deltagelse var, at de unge planlægger at søge eller har søgt en bacheloruddannelse på Københavns Universitet og ikke er startet på studie endnu. Rekrutteringskriterierne var derfor forholdsvis brede. Fravalget af unge, der allerede studerer, men ellers gerne vil starte på en af KU's bacheloruddannelser, skyldtes, at vi ville slå ned midt i processen om uddannelsesvalg, hvor tankerne står klart og er højaktuelle. Unge, der skifter studie og starter på en ny bacheloruddannelse, kan være mere reflekterede og begrunde deres (nye) uddannelsesvalg ret anderledes fra unge, der ikke har studeret før (Hutters, 2004: 12). Dog er den ene af interviewpersonerne, Naja, "studieskifter" (jf. bilag 1), men dette blev vi først klar over under selve interviewet. Vi kunne høre, at hendes overvejelser om uddannelsesvalg i høj grad var præget af hendes erfaringshorisont som allerede studerende, til forskel fra de andre unge kvinder. Vi har dog valgt at bruge Najas interview alligevel ved at inddrage de tanker og overvejelser hun havde, der ikke nødvendigvis var bundet op på hendes erfaring som allerede studerende. Således står syv af interviewpersonerne midt i valgprocessen for første gang, og én i står i et studieskift.

Vi har også haft overvejelser om, hvorvidt gruppen skulle snævres mere ind, så vi eksempelvis kun søgte interviewpersoner, som gik i 3.g på enten stx, htx eller andre ungdomsuddannelser, som er adgangsgivende til Københavns Universitet. Vi ville dog lade gruppen forblive forholdsvis bred, da vores interesse netop var at få viden om de tanker, unge kvinder, der vil søge ind på en bacheloruddannelse på KU, gør sig. Idet vi både har rekrutteret unge kvinder, der enten har sabbatår eller går i 3.g (udover Naja), kan det betyde, at nogle kan være mere eller mindre reflekterede, da de unge i sabbatår kan have gjort sig flere tanker om uddannelsesvalg end de unge i 3.g.

På trods af at det var vores oprindelige tanke, som beskrevet, at rekruttere interviewpersoner på tværs af både køn, etnicitet og social klasse, har det dog undervejs vist sig at være så vanskeligt at rekruttere mænd (eller andre, der ikke identificerer sig som kvinder), at vi har måtte afgrænse fokuset til kun kvinder.

4.2 Interviewene - udførsel og overvejelser

Vi har, som beskrevet, valgt at undersøge unge kvinders uddannelsesvalg kvalitativt, og har i den forbindelse udført en række interviews. Interviewene er udført som enkeltinterviews i både fysisk og online format. Oprindeligt ville vi udføre alle interviewene fysisk for at få så meget kropssprog samt indledende og afsluttende small-talk med som muligt, da det kan højne kvaliteten af interviewet, og uintenderede afbrydelser nemmere kan undgås. Imidlertid måtte vi alligevel udføre seks af interviewene over Microsoft Teams, primært for at få nok interviews i hus, da et online interview i mange af tilfældene var den eneste mulighed for interviewpersonerne. For at gøre online-interviewene så gode som mulige, foregik de med tændt kamera, så vi havde mulighed for at aflæse interviewpersonerne og omvendt. Der var dog ét interview, hvor interviewpersonen ikke havde sit kamera tændt, da hun er synsbesværet, og det understregede vigtigheden af at have kameraet tændt, da det pågældende interview havde afbrydelser. Vi vurderer dog ikke de online interviews til at være af ringere kvalitet på trods af de ulemper eller vanskeligheder, online-formatet kan medføre. Ligesåvel oplevede vi heller ikke væsentlig forskel på de fysiske og online interviews. Vi oplevede dog forskellig varighed af interviewene (alt mellem 30-60 minutter,) men vi oplevede ikke, at varigheden hang sammen med interviewformatet, og derfor må forskellen tilskrives den naturlige forskel i interviewpersonernes væremåde.

Interviewguiden udformede vi til dels med inspiration fra Thomsens og Boms undersøgelse om danske unges uddannelsesforventninger, da deres undersøgelse har ligheder med vores (se Thomsen og Bom, 2019: 65). Vi udformede hovedsageligt interviewguiden med baggrund i teorierne og eksisterende forskning, og derfor inddelte vi den efter de tre teoretiske rammer, udover en briefing og debfrieing. Under briefing gav vi først og fremmest en samtykkeerklæring, men også et ark med baggrundsinformation, hvor interviewpersonen skulle udfylde hvilket køn, de identificerede sig med og deres etnicitet. Vi stillede derefter nogle indledende spørgsmål, som hvad interviewpersonen laver til daglig, og hvad uddannelse betyder for dem. For at operationalisere de unges sociale klasse stillede vi spørgsmål om, hvor de er opvokset, hvad deres forældre laver, og hvad forældrene er uddannet som. Social klasse kan dog være svær at indfange med den kvalitative metode, så vi opstillede også spørgsmål relateret til Bourdieus teori, herunder især habitus og kapitaler, som er et af de teoretiske

perspektiver, vi anvender i specialet. Vi spurgte blandt andet ind til forældrenes betydning for uddannelsesvalget, herunder forældrenes forventninger, støtte og kendskab til uddannelsessystemet. For at operationalisere det andet teoretiske perspektiv, senmodernitetsteori, stillede vi spørgsmål om forældrenes indflydelse på deres uddannelsesvalg, hvorvidt de vil gå i deres forældres fodspor (som også relaterer sig til Bourdieus teori), betydningen af, at uddannelsen stemmer overens med den unges identitetsfølelse/selv billede, og hvor højt de vægter deres interesse for det, de vil studere. Rational choice-teori operationaliserede vi ved at stille spørgsmål om blandt andet betydningen af løn og arbejdsmuligheder efter uddannelse, samt hvor meget information og vejledning, de har søgt i forbindelse med deres uddannelsesvalg. Vores interviewguide er vedlagt som bilag 2.

For at forbedre interviewguiden fandt vi ud af, at vi kunne have spurgt mere ind til betydningen af forbilleder og andre som inspirationskilder, idet interviewpersonerne selv påtalte det som en del af deres fortællinger. Derfor besluttede vi os for at inddrage det i de resterende interviews for at belyse denne del af de unge kvinders overvejelser i forbindelse med uddannelsesvalg. Et andet spørgsmål vi endte med at inkludere, var, hvorvidt interviewpersonerne kunne sætte jobmuligheder og løn op mod eksempelvis interesse for at få et bedre billede af, om noget i sidste ende vejede højere end andet. Generelt oplevede vi, at interviewene ellers forløb godt, men at de fleste havde lidt svært ved at forstå spørgsmålet om, hvorvidt det er vigtigt for dem, uddannelsen stemmer overens med deres identitetsfølelse/selv billede. Dette løste dog vi ved at omformulere spørgsmålet.

Som en form for opsamling valgte vi at indføre en øvelse sidst i interviewet, hvor vi spurgte interviewpersonerne, om de ville tegne, skrive eller på andre måder illustrere tankerne bag deres uddannelsesvalg. Efterfølgende skulle de forklare os, hvad de havde illustreret. Idéen til øvelsen fik vi fra Nielsen og Sørensen, som brugte "journey mapping" i deres interviews om unges uddannelsesvalg (Nielsen og Sørensen, 2018: 39). Vi indførte øvelsen både for at få interviewpersonerne til at reflektere over deres overvejelser i forbindelse med deres uddannelsesvalg, og for at tydeliggøre deres overvejelser overfor os. Øvelsen viste sig dog ikke at være af betydning for analysen, og det kan skyldes, at den i konteksten var irrelevant.

Derudover var det vores oprindelige plan at foretage fokusgruppeinterviews for at skabe en samtale på tværs af de unge om de normer og forventninger, de oplever, der kan være til dem i forbindelse med uddannelsesvalg, og potentielt også fremhæve forskelle og ligheder mellem

forskellige unges overvejelser. Vi diskuterede, hvorvidt fokusgruppernes sammensætning skulle være heterogene eller homogene med hensyn til sociale kategorier, og hvilke empiriske fordele og ulemper, sammensætningen ville medføre. Men vi måtte se, hvad der i det hele taget kunne lade sig gøre efter rekrutteringen, og lod det være op til interviewpersonerne, om de helst ville deltage i en gruppe eller alene. Som beskrevet endte vi med at udføre alle interviewene som enkeltinterviews. Dette skyldes, at vi ikke kunne samle nok interviewpersoner på samme dato til et fokusgruppeinterview, både fordi vi ikke havde særlig mange interviewpersoner, og fordi en del af dem heller ikke ønskede at deltage i en gruppe. Da vi kunne fornemme, at rekrutteringen var vanskelig, valgte vi derfor at udføre interviewene enkeltvis, da dette var den eneste løsning. Dette er dog ikke ensbetydende med, at vi ikke har været kritiske overfor de metodiske ændringer, vi løbende har måtte tage. I forbindelse med interviewene måtte vi eksempelvis drøfte, hvad det ville betyde for empiriens karakter at udføre enkeltinterviews fremfor fokusgruppeinterviews, og om det ville have konsekvenser for vores design. Vi vurderede i den forbindelse, at enkeltinterviews ville give os unik adgang til de unges tanker og overvejelser, der kan være forbundet med uddannelsesvalget og valgte at gå med denne interviewform.

4.3 Forskningskriterier - intern og ekstern validitet

De interviewpersoner, vi rekrutterede, er forskellige både etnicitetsmæssigt, som vi også målrettet gik efter, og de er forskellige med hensyn til at være enten gymnasieelever eller at holde sabbatår (udover Naja, som nævnt). I relation til etnicitet har to af de etnisk minoriserede kvinder (Rikke og Irene) blandet baggrund, og det betyder, at der også er intern diversitet indenfor gruppen af de etnisk minoriserede kvinder. Dog har det været svært at få stor variation klasse-mæssigt, da det ikke er noget, man, på samme måde som etnicitet, i visse tilfælde kan gætte sig til - som var det, vi gjorde til åbent hus. Alle interviewpersonerne har mindst én forælder med enten en kort, mellemlang eller lang uddannelse og mindst én forælder i arbejde. Forældrenes beskæftigelse og stilling varierer fra at være selvstændig til at være tidligere blomsterhandler. Derudover er alle interviewpersonerne opvokset på Sjælland, og de fleste i eller tæt på Storkøbenhavn.

En præmis i vores sample var, at de unge kvinder vi rekrutterede skulle være forholdsvis afklarede med deres uddannelsesvalg. Men på trods af, at de har en idé om det, så er de stadig lidt i tvivl, og fortalte om deres tvivlstanker og dilemmaer. Vi rekrutterede seks af kvinderne til åbent hus ved studievejledere, og det betød, at mange af interviewpersonerne aktivt har søgt

råd til deres uddannelsesvalg. De, der søger råd fra studievejledere, kan komme fra hjem, hvor forældrene ikke har kunne hjælpe dem med uddannelsesvalget, og de derfor har måtte søge råd andetsteds. Susanne og Sara, som var de eneste, vi ikke rekrutterede til åbent hus, beskrev, at også har råd til deres uddannelsesvalg, men ikke hos studievejledere. Dermed har alle interviewpersonerne søgt råd, enten hos en studievejleder eller online via eksempelvis ug.dk. Det kan betyde, at de unge, vi rekrutterede, kan have været mere reflekterede, tvivlende eller opbyggende end andre unge. Mange af interviewpersonerne er samtidig ret afklarede med, hvad de vil studere (undtagen Susanne), og vi har primært rekrutteret folk, der allerede har søgt ind.

I vores undersøgelse er de unge kvinder forholdsvist homogene klassemæssigt, hvilket vil sige, at ingen af kvinderne kommer fra et akademikerhjem, hvor begge forældre har en universitetsuddannelse. Kvindernes valg om at tage en universitetsuddannelse kan dermed være starten på en klasserejse, da de er de første, i familien (med udgangspunkt i forældrene), som tager en universitetsuddannelse, hvorfor de kommer til at opleve en opadgående social mobilitet. Dette er dog ikke er overraskende set i lyset af uddannelsesinflationen. Havde vi haft en mere strategisk udvælgelse af interviewpersoner, som var intentionen med minisurveyen (jf. afsnit 4.1), ville vi muligvis have fået en mere heterogen sammensætning af interviewpersoner, især klassemæssigt.

For at gøre studiet så reliabelt som muligt har vi beskrevet metodiske overvejelser, rekrutteringsmetoder, interviewsituationer og gennemgået udformningen af interviewguiden. På den måde har vi forsøgt at skabe gennemsigtighed om de til- og fravalg, vi løbende har truffet og de ændringer, vi har måtte foretage.

4.4 Ethiske overvejelser

I ethvert interview opstår der etiske spørgsmål og dilemmaer. Uddannelsesvalg er ikke nødvendigvis forbundet med at være et sensitivt emne. Det kan det dog alligevel være, da vi interviewer unge kvinder om en tid og overgang i deres liv, der kan være forbundet med mange ambivalente følelser og tanker. Det kan også være, at de mærker et pres fra andre om at træffe et valg, de måske ikke selv har lyst til, og det kan være hårdt. Derfor har vi været opmærksomme på at være forstående og lyttende i vores skiftende position som interviewer og observatør. Mere formelle etiske spørgsmål relaterer sig til samtykke og anonymisering. Vi har naturligvis givet alle interviewpersoner pseudonymer for at skjule deres rigtige navn. Vi har dog valgt at beholde informationer som alder, køn og etnicitet, da disse er relevante for

specialet og besvarelsen af problemformuleringen. Vi har også valgt at beholde informationer om forældrenes beskæftigelse og uddannelse, samt hvor interviewpersonerne er opvokset, da disse informationer er med til at give os et billede af de unge kvinders sociale position. Derudover har vi beholdt oplysninger om, hvilken årgang de går på i gymnasiet, eller hvor lang tid de har været i gang med deres sabbatår, da det kan adskille interviewpersonernes biografiske ståsted.

I forhold til samtykke har vi sikret os, at alle interviewpersoner har været velinformerede om deres rettigheder og vores behandling af deres data i forbindelse interviewet. Konkret har vi oplyst om lydoptagelse af interviewet, anonymisering i specialet og transskriberinger samt destruktion af lydfiler og transskriberinger efter aflevering. Derudover informerede vi om, at interviewpersonerne har ret til at modtage specialet og at trække deres samtykke tilbage indtil aflevering.

4.5 Intersektionalitet som analyseværktøj

Da vi har flere sociale markører i spil, bruger vi intersektionalitet som analytisk værktøj til at forstå og fremhæve de dynamikker, der kan være mellem markørerne, i interviewene med de unge kvinder om deres uddannelsesvalg. I et intersektionelt perspektiv ses sociale markører i konstant samspil med hinanden og opfattes som gensidigt konstituerende og derfor uadskillelige (Gross et al., 2016: 51). Derfor forventede vi, at de teoretiske perspektiver, vi har nævnt (jf. afsnit 2), ville overlappe hinanden, og at de unge kvinders fortællinger kunne ses gennem flere af teorierne. Vi forventede også, at de unge ikke kun taler ud fra én social position, men ud fra sin mangesidige position som eksempelvis etnisk majoriseret kvinde fra middelklassen.

Ved at anvende et intersektionelt perspektiv på empirien har vi fået mulighed for at forstå de indviklede og komplekse sammenhænge i de unge kvinders uddannelsesvalg og dykke ned i, hvordan deres sociale baggrund påvirker deres overvejelser i den forbindelse. Ved at bruge intersektionalitet som analytisk værktøj har vi kunne indfange multidimensionaliteten i empirien. Det har givet os en dybere forståelse af de forskellige dynamikker, der påvirker de unge kvinders uddannelsesvalg. Det har dog været en udfordring at få øje forskelle på tværs af kvindernes fortællinger og de sociale markører, der indgår i dem, netop fordi de ikke kan adskilles. Men for at kunne se, hvilke sociale markører, der har størst betydning for deres pågældende fortælling, har vi forsøgt at analysere, hvilke(n) markør(er), der skiller kvindernes fortællinger mest ud fra hinanden. Ved at have disse interne og tværgående forskelle for øje,

som eksempelvis kan vise sig indenfor eller på tværs af etnicitet, har det været muligt at undersøge den sociale baggrunds betydning for unge kvinders uddannelsesvalg.

4.6 Analyse- og kodningsstrategi

Kodningen af interviewene afspejler den abduktive logik og bygger ikke på en bestemt strategi. Kodningen er baseret på en åben tilgang med erkendelsen af, at vores forforståelser følger med i vores blik på empirien. På den måde kan der opstå overraskelser eller undringer, som vi på baggrund af forforståelserne ikke forventede. For at forsøge at sikre en vis systematik under kodningen, har vi udpeget empiriske dele, der relaterer sig til teorien og haft øje på forskelle og ligheder mellem fortællingerne. På den måde har etnicitets-, klasse- og kønsmæssige fortællinger været tydeligere for os. I lyset af den teoretiske kodning og de forskelle og ligheder, der fremtrådte, har vi kunne fremhæve interessante og overraskende pointer, som undrede os. Analysen er dermed opbygget efter disse abduktive overraskelser, både fra et empirisk udgangspunkt fra interviewpersoners dilemmaer og de overraskende fund, der opstod på baggrund af teorien og forforståelser på baggrund af eksisterende forskning.

5. Analyse

Som en del af den abduktive logik har vi fremanalyseret de “puzzles”, interviewpersonerne står i, når de står overfor deres uddannelsesvalg. Derfor er analysen struktureret efter en overordnet fortælling, der omhandler den kompleksitet, der kan være forbundet med at bestemme sig for, hvad man vil studere som ung kvinde i det senmoderne samfund. Analysen starter med en præsentation af alle interviewpersonerne for at give læseren en bedre forståelse af deres baggrund og position. Derefter følger fem afsnit (og tilhørende underafsnit), omhandlende det identitetsskabende uddannelsesvalg med et underafsnit, som fokuserer på nogle eksplicit, kønsbaserede fortællinger. Dernæst går vi i dybden med forældrenes betydning for de unge kvinders uddannelsesvalg, som er delt op i to underafsnit, der går i dybden med de etnisk majoriserede og minoriserede kvinders forældres forventninger. Ligeledes analyserer vi, hvordan kvinderne navigerer i idealet om individualisering, og dette kan skabe et behov for inspiration fra andre og forbilleder. Herefter går vi tæt på spændingsfeltet mellem balancen mellem at vælge uddannelse ud fra interesse og rationelle omstændigheder med tre underafsnit, hvor vi blandt andet fokuserer på karakteres betydning for de unge kvinders uddannelsesvalg. Til sidst går vi i dybden med etnisk minoriserede kvinders midterposition mellem to kulturer og forskellige forventninger til deres uddannelsesvalg.

5.1 Præsentation af interviewpersonerne

For at give et bedre overblik og en forståelse af de otte unge kvinders situation, har vi præsenteret dem enkeltvist i dette afsnit. Vi har inddraget informationer om de enkelte kvinder såsom deres klasse-mæssige baggrund, herunder forældrenes uddannelse og beskæftigelse, kvindernes alder, deres uddannelsesønske(r), og hvorvidt de går i gymnasiet eller har sabbatår. Derudover har vi også beskrevet deres tilgange til uddannelsesvalget, og hvad der er centralt for dem i den position, de står i nu. Vi har mødt alle interviewpersonerne, undtagen Susanne og Sara, til åbent hus på KU (jf. afsnit 4.1), og derfor har langt de fleste af dem været ret informationssøgende, men også forholdsvis afklarede med deres uddannelsesvalg i den forstand, at de allerede har gjort sig tanker om specifikke uddannelser.

Rikke

Rikke er 19 år gammel, opvokset i Karlslunde i Storkøbenhavn, går i 3.g og er halv filippinsk og halvt dansk. Hendes mor har en professionsbachelor og arbejder som sygeplejerske, og faren har en bacheloruddannelse både fra USA og Danmark og er ingeniør. Rikke går på en samfundsfaglig og matematisk linje på stx. Hun er meget sproginteresseret og vil derfor gerne studere fransk sprog og kultur. Udover at elske at lære sprog i sin fritid, spiller hun også meget musik. Efter gymnasiet regner hun med at tage et sabbatår for at få en pause fra skolen.

For Rikke betyder uddannelse meget, og hun fortæller, at hun forbinder videregående uddannelser med attraktive jobmuligheder. Men følelsen af at uddannelse er afgørende for hendes fremtid på arbejdsmarkedet, skræmmer hende. I forlængelse af bekymringen har hun overvejet at vælge noget andet end en sproguddannelse, især fordi hun oplever, at humanistiske uddannelser har et dårligt ry i forhold til STEM-uddannelser. Hun har blandt andet overvejet økonomiuddannelser, fordi ved, at der er højere jobsikkerhed, en højere indkomst og et klarere jobsigte end ved sproguddannelser. For at blive mere afklaret har hun søgt råd hos studievejledere og sine klassekammerater, som er dem, der har formet hendes tanker om uddannelsesvalget mest, siger hun. Hun fortæller, at mange af sine klassekammerater mener, at man skal vælge det, man har lyst til at studere, fremfor at bruge sin tid på at tage en uddannelse, bare fordi jobmulighederne er bedre. Samtidig har andre sprogstuderende fra åbent hus hjulpet Rikke til at blive mere afklaret, da de har fortalt hende, at det er muligt at specialisere sig indenfor området. Derefter er hun blevet mere sikker på at vælge fransk sprog og kultur, som interesserer hende allermest, og hun har efterhånden også bevæget sig væk fra at bekymre sig om, hvad samfundet tænker om uddannelsen. Det hænger også sammen med, at det for Rikke er vigtigt, at hun vælger en uddannelse, der giver adgang til interessante job, fordi det er væsentligt for hende, at hun interesserer sig for det arbejde, hun kommer til at udføre i sidste ende.

Jo ældre Rikke er blevet, jo mere opmuntrende er hendes forældre også blevet til, at hun skal studere det, hun helst vil, men hun understreger samtidig, at hendes forældre ved, at hun har undersøgt sine fremtidsmuligheder grundigt. Samtidig har hun været i konflikt med filippinske og danske idéer om uddannelse. Hendes onkel er opvokset i Asien, og Rikke fortæller, at han er præget af idéen om at tage en uddannelse, som giver "gode penge". Hun ser hans holdning til uddannelse som negativ, da han fremhæver, at jura og medicin har et bedre ry i den asiatiske kultur, og at han er mere kritisk i forhold til uddannelsers fremtidsudsigter og afholdelsen af sabbatår.

Derudover har hun følt sig presset til at udnytte, at hun har et højt karaktergennemsnit, som åbner døre til mange uddannelser, som samfundet har et bedre syn på, siger hun. Men hun fortæller, at hun efterhånden kan hvile mere i at vælge det, hun brænder for og er fortrøstningsfuld med, at det nok skal gå.

Irene

Irene er 19 år gammel, opvokset i Ishøj i Storkøbenhavn og er kvart libanesisk, kvart tyrkisk og halvt dansk. Hun er i gang med sit første sabbatår efter at have gået på stx med samfundsfag og engelsk som linjefag. Hun gik oprindeligt på musiklinjen, men skiftede linje, fordi hun oplevede diskrimination på baggrund af sin etnicitet. Irenes mor er førtidspensionist, men arbejdede som blomsterhandler førhen. Hendes far har mange uddannelser og har arbejdet som falckredder, makeup-artist, medarbejder i et IT-firma og har haft en karriere indenfor militæret, men nu har han sit eget firma i reklamebranchen.

Siden slutningen af folkeskolen har Irene haft et ønske om at studere psykologi. Det ønske er især blevet forstærket gennem hendes arbejde som frivillig på et asylcenter. Herigennem er hun blevet opmærksom på, at mange af flygtningene lider af PTSD, hvilket har inspireret hende til at udføre arbejde, hvor hun kan gøre en forskel for andre. Samtidig vil hun også gerne studere Mellemøstens sprog og samfund med specialisering i arabisk, da hun gerne vil arbejde med integration, og fordi hun gerne vil blive mere forbundet "til sine rødder". Men tanken om at studere Mellemøstens sprog og samfund er først opstået under hendes sabbatår. Hun fortæller, at hun også har overvejet at søge etnologi eller jura, men at det er psykologi og Mellemøstens sprog og samfund, der interesserer hende mest.

Generelt er uddannelse ikke noget, hendes forældre har haft store forventninger til. Irene fortæller, at de bare har sagt, at hun skal have en gymnasial uddannelse, og at hun selv bestemmer resten derfra, så længe hun har "noget at falde tilbage på". På den måde ser forældrene uddannelse som en form for sikkerhedsnet, men Irene understreger, at de samtidig synes, hun skal studere det, hun har lyst til, i stedet for hvad der lønnes højt. Irenes erfaring med sin mors økonomiske udfordringer betyder samtidig, at hun selv ønsker at få en uddannelse, hvor hun ikke skal bekymre sig for meget om økonomien senere i livet. Hun fortæller, at hendes tanker om uddannelse også er påvirket af sin far, som altid har skiftet job, så snart han ikke kunne lide det, han lavede. Derfor vil Irene gerne studere noget, der giver hende adgang til job, hun er glad for, så hun ikke selv skal skifte som sin far. Hun siger, at hun både vil studere noget, hun "kan stå inde for", men også noget, hun "føler for". Muligheden for

at hjælpe andre, som psykologi giver hende adgang til, tiltaler hende derfor meget. Da hun har erfaring med økonomisk usikkerhed, er hun blevet inspireret til at sætte et eksempel for andre psykologer ved ikke at have for høje priser for dem, der har brug for psykologhjælp, hvis hun selv skal arbejde som psykolog. Det er derfor vigtigt for hende at have et højere formål med sin beskæftigelse fremfor at være motiveret af en høj indkomst.

Hun har søgt psykologi gennem kvote 2, da hendes karaktergennemsnit ikke er højt nok til at opfylde kravet i kvote 1, selvom hun har kæmpet hårdt for det. Allerede inden gymnasiet var hun klar over, at hun måtte arbejde hårdt for at forsøge at få høje nok karakterer til at blive optaget på psykologi. Hendes forældre har ikke haft ressourcerne til at hjælpe hende i skolen, og hun fortæller også, at hun har gået i en folkeskole, hvor hun ikke lærte at sætte komma eller skrive stile. At opleve sine klassekammeraters høje niveau sammenlignet med Irenes eget, har derfor gjort hende nervøs for det faglige niveau på universitetet, men hun har alligevel modet til at søge ind på trods af, at valget føles risikofyldt.

Naja

Naja er 23 år gammel, opvokset i Solrød ved Køge og er etnisk majoriseret. I gymnasiet havde hun bioteknologi som studieretning, da hun interesserer sig for kroppen. Men efter gymnasiet ville hun hellere gå i IT-retningen. Som beskrevet tidligere i specialet skiller Naja sig dog lidt ud fra resten af interviewpersonerne, da hun allerede er studerende. Efter et sabbatår startede hun nemlig på uddannelsen i medialogi, hvor hun nu går på 4. semester. Hun vil dog gerne skifte til sundhed og informatik på KU, som hun har søgt ind på for at kombinere både videnskaben om kroppen og IT. Hun siger, at interessen for kroppen og biologi blandt andet er opstået på grund af hendes mor, som arbejder som kiropraktor. Hendes far arbejder som revisor, men nåede ikke at færdiggøre sin uddannelse.

Hun har oplevet sine forældre som støttende til sit uddannelsesvalg, og de har forsikret hende om, at der også er andre veje end den akademiske. Naja har dog følt et forventningspres fra familiemedlemmer som sin kusine, faster og daværende kærestes familie, der alle har universitetsuddannelser. De forventede, at hun også skulle gå på universitetet, og hun fortæller, at det har været frustrerende for hende, fordi hun ikke har følt sig forstået i forbindelse med sit studieskift. I relation til jobmuligheder og fremtidig indkomst har Najas forældre dog været lidt forbeholdne, fordi de ikke har vidst, hvad fremtidsmulighederne indenfor sundhed og informatik er. Men Naja har ikke været påvirket af forældrene, da hun selv har kendskab til

fremtidsmulighederne og hviler i, at hun nok skal finde noget, der gør hende glad - det er det vigtigste for hende.

Derudover har Naja et hørehandicap, og det har betydet, at hun har haft det svært i folkeskolen, præget af mobning. Beslutningen om at gå på universitetet har derfor været motiveret af at bevise overfor andre, der ikke har troet på hendes evner, at hun godt kunne være universitetsstuderende.

Katja

Katja er 20 år gammel, er etnisk majoriseret og holder for tiden sabbatår efter at være blevet student fra htx, hvor hun havde linje inden for medievidenskab. Hun har stor interesse for film og video, og igennem den linje voksede hendes interesse sig større, og hun har derfor søgt ind på film- og medievidenskab og kommunikation og digitale medier.

Katjas mor er klinisk diætist og har en uddannelse indenfor sundhed og ernæring. Hun fortæller, at hendes far aldrig har taget en længere uddannelse. I stedet for har han været på arbejdsmarkedet de sidste 40 år, hvor han har arbejdet i rejsebranchen og nu som handicapchauffør. Hun uddyber, at hendes familie ikke presser hende til at vælge en bestemt uddannelse eller at tage den akademiske vej, men de lægger vægt på, at hun skal være glad og lader derfor valget af studie være op til hende selv.

Det er vigtigt for Katja, at de valg, hun træffer, føles trygge, og at hun kan se sig selv i det, hun gør. Hvis hun ikke bliver optaget på et af de to studier, hun har søgt, er hun i tvivl om, hvad hun så skal. Før hun søgte ind, snakkede hun med sine forældre om det, og hun besøgte uddannelsen, hvor hun fik en større indsigt i uddannelsesområderne. Generelt har Katja og hendes familie en afslappet tilgang til uddannelse, og hun har mulighed for at dele sine overvejelser og tanker med dem, og hun føler sig derfor støttet i sine valg.

Katja har kæmpet for at få et højt karaktergennemsnit, og hun fortæller, at karakterer derfor ikke bekymrer hende. Hun siger også, at jobmulighederne efter endt uddannelse ikke er noget, hun er nervøs for, da hun ved, at der er gode arbejdsmuligheder, hvis man har en kandidatuddannelse og har haft et studiejob. Hun forklarer, at lønnen ikke nødvendigvis er særlig høj med en baggrund i film- og medievidenskab eller kommunikation og digitale medier, men det har hun det fint med, og hendes familie bekymrer sig heller ikke om det.

Sara

Sara er 22 år, er etnisk majoriseret og er i gang med sit første sabbatår. Hun blev student fra hf i psykologi, matematik og samfundsfag med fagpakken "velfærd". Hun er opvokset i Ringsted, og i fritiden arbejder hun som fundraiser og bruger tid med venner og familie. Sara vil læse jura som sin far, da hun synes, det er spændende at lære om, hvordan samfundet er bygget op, og hvordan det fungerer. Hun har et døvblinde-handicap og fortæller, at det besværliggør udførelsen af andet end kontorarbejde, og derfor vil hun gerne have en uddannelse, der giver hende mange jobmuligheder. Hvis hun ikke var begrænset i sit uddannelsesvalg på grund af sit handicap, siger hun, at hun gerne ville være sygeplejerske som sin mor.

Saras omgangskreds har ikke haft indflydelse på hendes uddannelsesvalg, men hendes familie har haft stor betydning. Hun snakker meget om det praktiske med dem, især i forhold til sit handicap, og oplever, at hendes familie er støttende. Hun fortæller, at de også snakker meget om politik og jura derhjemme, og at hun har læst meget i sin fars jurabøger. Tidligere har hun overvejet at læse statskundskab, men hendes far mener, at jobmulighederne er større med en uddannelse i jura. Hun siger, at hun alligevel også har større interesse for at tolke loven end at forstå det politiske system, men hun kunne godt overveje at søge ind på statskundskab, hvis hun ikke bliver optaget på jurastudiet.

Susanne

Susanne er 18 år gammel og bliver student til sommer og er etnisk majoriseret. Hun er vokset op i Helsingør og vil tage et sabbatår. Hun har stor interesse for musik og går på musiklinjen i gymnasiet (stx). Hun har spillet musik i ni år, har gået til dans og til musical. Hun er ikke helt afklaret omkring sin fremtid endnu, men fokuserer på at færdiggøre gymnasiet. Hun kan mærke, at hendes klassekammerater er længere i deres overvejelser end hende selv, og at det føles som om, at de allerede ved, hvad de vil med deres liv, men hun fortæller, at det ikke påvirker hende. Efter sabbatåret overvejer hun to uddannelser: psykologi og forhistorisk arkæologi. Interessen for psykologi er opstået efter at have beskæftiget sig med det i gymnasiet, mens hendes fascination for forhistorisk arkæologi er opstået efter at have set dokumentarer om det. Samtidig mener hun, at hendes evne til at arbejde med hænderne vil være en fordel i feltarbejdet, der er en del af arkæologiuddannelsen. Susanne har tidligere overvejet at læse arkitektur, fordi hun har rejst meget og er blevet fascineret af de katedraler, hun har besøgt. Hun har også overvejet at blive dyrlæge eller kaptajn som sin morfar, som hun ved, hun kan arbejde hos, hvis hun vil.

Susannes forældre har ikke selv taget en universitetsuddannelse. Hendes far er mekaniker og arbejder med reparation af tog og har ikke gået særlig meget i skole, siger Susanne. Hendes mor færdiggjorde ikke gymnasiet, men gik direkte ud og fik arbejde i en butik og tog en uddannelse indenfor smykkebranchen, som hun i dag arbejder i. Susannes familie har ikke haft afgørende betydning for hendes uddannelsesovervejelser, men de støtter hende i de valg, hun tager. Hun påtaler, at hendes forældre kun forventer, at hun vælger noget, som gør hende glad. Susanne har tidligere overvejet at blive mekaniker som sin far, da hun elsker at bruge hænderne, men den tanke forkastede hun, fordi hun fandt ud af, hun også godt kan "lide at have lange negle", og det, mener hun ikke, er foreneligt med arbejdet som mekaniker.

Lønnen betyder ikke noget for hende, siger hun. Hun går mere op i at lave noget, hun kan lide, og som hun kan se sig selv i i mange år fremover, da hun ikke vil studere noget bare for at bruge det i nogle få år og så lave noget andet. Derfor betyder det meget for hende, at hun tager en uddannelse, som hun synes er spændende, og som kan bruges i fremtiden også.

Mina

Mina er 17 år gammel og er dermed den yngste interviewperson og samtidig den eneste 2.g'er. Hun har stor interesse for bioteknologi og kemi og elsker matematik. Derfor har hun en biotek-kemi-linje i gymnasiet (htx), hvor hun har seks A-fag. Hun har irakiske rødder og er opvokset i Hvidovre. Hendes far er laborant, og hendes mor er folkeskolelærer og underviser i kemi og biologi. I sin fritid dyrker Mina kampsport og træner op til OL.

Mina ser uddannelse som vigtigt, og det er noget, hun prioriterer højt, da hun mener, det er med til at bestemme hendes fremtid. Efter at have arbejdet som kassemedarbejder i Netto gik vigtigheden i at arbejde med noget, hun har interesse for, op for hende, fordi hun hurtigt blev træt af det ensformige arbejde bag kassen. Hun er ambitiøs og målrettet, og det præger hendes tilgang til gymnasiet. Hun kæmper hårdt for at vedligeholde sit høje karaktergennemsnit, så hun kan komme ind på medicin eller odontologi. Overgangen fra folkeskolen til gymnasiet var svær for hende fagligt, og derfor havde hun lidt udfordringer i 1.g. Men hun har haft meget privatundervisning, samtidig med at hendes far også kunne hjælpe hende i nogle fag. Det er nu hendes mål at færdiggøre gymnasiet med et højt gennemsnit.

Minas målrettethed betyder, at hun ikke vil lade sig påvirke for meget af andre. Hun har dog snakket med sin studievejleder og sine klassekammerater om forskellige uddannelser, men hun understreger, at det ikke har påvirket hendes mål. Til tandlæge- og lægebesøg har hun også snakket med de fagprofessionelle for at få mere viden om deres arbejde. Derudover har hun haft mulighed for at overvære operationer på sin mosters arbejde på et hospital i Irak, og

den oplevelse forstærkede hendes lyst til at læse medicin. Hun har overvejet bioteknologi, men gik væk fra den tanke efter at have snakket med sin gymnasielærer og fandt ud af, at det var svært at finde arbejde med den baggrund. Tidligere har hun også overvejet at læse farmaci, matematik eller en ingeniøruddannelse, men fordi uddannelserne ikke omhandlede nok kemi eller bioteknologi, droppede hun det.

Mina fortæller, at hendes forældres indstilling til uddannelse er, at man skal vælge det, man har lyst til, og som gør én glad. Men da hendes søster skiftede uddannelse, blev hendes forældre lidt sure, siger Mina. Efter at have snakket om det, har de accepteret det og forstår, at de ikke skal være sure over det. Dog føler Mina alligevel, at hun skylder sine forældre at færdiggøre sin kommende uddannelse og begrundet det med, at de giver hende mulighed for at vælge ud fra interesse. Hun er glad for at kunne være interessestyret, fordi hun har oplevet, at andre etnisk minoriserede unges forældre har presset de unge i en bestemt retning. Hun kalder sin familie "moderne" og påtaler andre som "de her typer indvandrere" og begrundet det med, at de andres forældre ikke vil have, at deres børn "ender som dem selv". Derfor har de høje forventninger til deres børn. Mina ser både ulemper og fordele ved at have forældre, som kan være pressende, hvor fordelene ifølge hende er, at det kan lykkes de unge at færdiggøre en uddannelse og få et godt job, men at ulempen er, at de unge vil føle sig pressede til at lave noget, de ikke har interesse for. Ligeledes fortæller hun, at man i Irak lægger stor vægt på, at det, man læser, skal være velanset, da man ellers vil blive anset som værende utilstrækkelig.

Derudover fremhæver Mina, at hendes uddannelsesovervejelser også er påvirket af de høje lønmuligheder indenfor medicin og odontologi. Hun havde ellers overvejet at få en professionel karriere indenfor kampsport, men på grund af den usikre fremtid i kampsporten er det hendes plan b fremfor plan a, som hun beskriver det. Hun overvejer også studiet som tandplejer, hvis hun ikke kommer ind på medicin eller odontologi, fordi hun gerne vil være forberedt med sine fremtidsplaner.

Sohal

Sohal er 18 år gammel, hendes forældre er fra Somalia, og hun er opvokset på Amager. Hun går i 3.g på en samfundsfaglig og matematisk linje. Hun gik på science-linjen førhen, men valgte at skifte, fordi hun ikke brød sig om klassen. Sohals mor er sosu-assistent, og hendes far ejer et bilfirma og har en uddannelse indenfor marketing. Før det ejede han et rejsebureau. I sin fritid arbejder Sohal som barista og bruger tiden med venner og familie.

Sohal beskriver sig selv som "naturligt skolefokuseret" og er splittet mellem valget om at læse jura eller medicin, da hun både har stor interesse for kroppen men også samfundsfag og

politik. For at blive klogere på sit valg har hun spurgt sine venner til råds, som selv læser jura og medicin. Tidligere overvejede Sohal at læse økonomi som sin bror, men efter at have hørt om det til åbent hus, fandt hun ud af, at det ikke var noget for hende. Hun overvejede også at læse til arkitekt som sin fætter efter at have været i et praktikforløb hos ham, men gik væk fra tanken igen.

Hjemme ved Sohal snakker de meget om, at hun skal "tage det med ro" og tage et sabbatår, så hun kan finde ud af, hvad hun gerne vil. Hendes forældre er meget forstående overfor de udfordringer, hun kan opleve i den situation, hun står i, og de forventer, at hun tager en uddannelse, hun kan lide. Sohal mener, at hendes kommende uddannelse afspejler, hvem hun er som person, og hun fortæller i samme forbindelse, at interesse er vigtigt, men hvis lønnen er god, så kan hun godt se bort fra, om hun kommer til at lave noget, der keder hende. Derudover er hendes endelige karakterer afgørende for, hvorvidt hun kommer til at vælge jura eller medicin. Hvis hun får høje nok karakterer, vil hun gerne ind på medicin, men ellers vil hun søge ind på jura. Samtidig er det vigtigt for hende, at hun har mulighed for at bruge uddannelsen i udlandet, så hun kan arbejde udenfor Danmark, hvis hun vil det senere.

5.2 Det identitetsskabende uddannelsesvalg - betydningen af vendepunkter

Det er forskelligt, hvad de unge kvinder træffer deres uddannelsesvalg på baggrund af, og det er ofte en kombination af mange tanker, overvejelser og vurderinger. Men gennemgående for alle interviewpersonerne er det, at interesse er central for uddannelsesvalget. At forfølge sin interesse gennem sit uddannelsesvalg er for mange af de unge kvinder en måde at skabe sin identitet på. Det interessante er netop, at denne tilgang til uddannelsesvalg er en fællesnævner for alle interviewpersonerne og dermed transcenderer klasse- og etnicitetsskel, der ellers ses i deres fortællinger (eksempelvis i forbindelse med uddannelses betydning eller forældres påvirkning på uddannelsesvalget, jf. afsnit 5.3). Vi argumenterer derfor for, at interesse som fællesnævner er et udtryk for, at de unge kvinders tilstedeværelse i det senmoderne samfund, hvor valg træffes på baggrund af refleksivitet og identitetsskabelse. I den forbindelse har vi valgt nogle af de unge kvinders fortællinger ud som interessante eksempler på, hvordan uddannelsesvalget kan afspejle identitetsrejsen.

Irenes fortælling er et tydeligt eksempel på, at uddannelse kan være en måde at forme sin identitet på. Efter at have haft en række uddannelser i kikkerten, er hun blevet afklaret med, at hun helst vil læse Mellemøstens sprog og samfund eller psykologi (Irene: 4). De ønsker er

opstået i kraft af hendes job på et asylcenter i sit sabbatår. Især ønsket om at studere Mellemøstens sprog og samfund er opstået, fordi hun følte sig knyttet til sine tyrkiske og libanesiske rødder i mødet med dem, hun arbejder med på asylcenteret. Derfor har hun fået øjnene op for at arbejde indenfor blandt andet integrationsområdet:

“Og så startede jeg faktisk på asylcenteret, og så tænkte jeg, at jeg godt ville lave noget med sprog og kultur og integration måske, men også noget med arbejde inden for Røde Kors. Og så noget, der forbinder mig til mine rødder, for jeg ville også gerne lære arabisk.” (Irene: 4).

På asylcenteret blev hun også optaget af værdien af at kunne gøre en forskel for andre, og deraf opstod tanken om at studere psykologi. Dét er blevet hendes største formål med sit uddannelsesvalg og en stor del af sin selvrealiseringsproces:

“Interviewer: Hvor stor en betydning har det for dig, at uddannelsen stemmer overens med din identitet?”

Irene: Det betyder meget, i hvert fald at jeg vælger en uddannelse, som jeg også kan stå inde for, men også føler for. For eksempel, når jeg tænker på psykologi, så er det for at kunne hjælpe nogen. Og heller ikke bare det der med, at psykologer har rimelig høje priser for få minutter, vil jeg sige. Så det er også noget med at kunne stille et bedre eksempel, ikke bare for min familie og mig, men også for at kunne hjælpe med at ændre noget. Det (at kunne hjælpe andre, red.) har også at gøre med Mellemøstens sprog og samfund; at kunne hjælpe nogle andre, som jeg føler mangler hjælp. Så jeg tror, det er vigtigt for mig, at jeg har et formål med mit arbejde og føler, at jeg ændrer noget, i stedet for at jeg bare arbejder for pengene. Så arbejder jeg for noget eller nogen.” (Irene: 7).

Psykologi og Mellemøstens sprog og samfund muliggør, at Irene kan udføre det arbejde, hun både “føler for” og kan “stå inde for”. Hun har dermed et flersidet formål med sit uddannelsesvalg. Det er ikke kun vigtigt for hende at studere for at gøre en forskel for andre gennem sit fremtidige arbejde. Det er også vigtigt for hende at blive forbundet til sine rødder, men ikke mindst at det arbejde, hun kommer til at udføre, sætter hende og hendes familie i et godt lys og sætter et godt eksempel udadtil. Med et bourdieusk syn kan det skyldes, at i det felt (den/de areaner, hun og familien indgår i), kan det give høj symbolsk kapital at mindske økonomisk ulighed for dem, der har lav økonomisk kapital. Derfor drømmer hun om at kunne

tilbyde psykologhjælp til lavere priser, så alle, der får brug for det, har råd til det. Den filantropiske drøm er opstået i mødet med de psykisk sårbare personer på asylcenteret:

“På asylcenteret har jeg fået lidt mere viden. [...] der har jeg også lært lidt mere om kulturerne. Det er ting, jeg havde brug for at vide lidt mere om, inden jeg søgte ind [på Mellemøstens sprog og samfund]. Men jeg vil også godt søge psykologi. Der har jeg faktisk også lært rigtig meget om på asylcenteret. Der er rigtig, rigtig mange mennesker, som har PTSD og lider af nogle forskellige psykiske sygdomme og har brug for nogle at snakke med og lidt ekstra hjælp, end andre har. Så det har givet mig lidt mere gejst og lidt mere gåpåmod, i forhold til hvad jeg gerne vil være.” (Irene: 3).

Mødet med de psykisk sårbare mennesker på asylcenteret har motiveret hendes uddannelsesvalg yderligere og hjulpet hende til afklaring blandt de mange uddannelsesmuligheder. Således har Irenes viden og erfaringer fra asylcenteret haft betydning for hendes beslutning om at studere noget, der giver hende mulighed for at skabe positive forandringer i sårbare menneskers liv.

I forlængelse af Irenes fortælling har Naja også haft nogle oplevelser, som har berørt hende og haft afgørende betydning for hendes uddannelsesvalg og valgbiografi. På grund af et hørehandicap har Naja haft en svær tid i folkeskolen, hvor hun blev mobbet, og de andre elever sagde, at hun ikke ville blive til noget. Men hun har senere formået at vende narrativet og tage ejerskab over oplevelsen af at blive fortalt, at hun ikke var i stand til at fuldføre en uddannelse. Fra da af har uddannelse fået en ny betydning for Naja, hvor hun er blevet motiveret til at gennemføre en uddannelse og (be)vise, at hun sagtens kan:

“Jeg tror, at uddannelse for mig bunder meget i den skolegang, jeg har haft. Jeg har et hørehandicap, så jeg har været rigtig mange udfordringer igennem med folk, der har sagt, at ”du ikke kan blive til noget,” og ”du er bare dum,” og ”de der ører, de falder af,” eller et eller andet. Bare det der med, at man ikke kan noget. [...] uddannelse for mig betyder, at jeg kan bevise noget over for [...] dem i min folkeskole, der sagde, at jeg ikke kunne blive til noget.” (Naja: 4).

Betydningen af uddannelse har for Naja dermed fået en retning, hvor dannelsen af hendes identitet hænger sammen med fortællingen om, at hun godt kan færdiggøre en uddannelse og

“blive til noget”. Oplevelsen har med andre ord ændret Najas selvforståelse, og det har påvirket hendes identitetsproces, hvor uddannelse i høj grad er blevet et middel til selvrealisering for hende. Hun fortæller også om en anden afgørende begivenhed i sit liv, nemlig da hendes nære veninde døde. Efter tabsoplevelsen begyndte hun at reflektere over livets skrøbelighed og betydningen af at tage sin glæde i egen hånd. Ligesom med oplevelsen i folkeskolen, var denne også med til at forme hendes identitet:

“Og så mistede jeg en meget nær veninde tilbage i sommer, og det var lige derop til, at jeg fandt ud af, at der var ledige pladser på sundhed og informatik. [...]. Og jeg tror, at det, at jeg mistede hende til et dødsfald, desværre, gjorde også lidt, at jeg var sådan, at jeg ikke skal blive noget, der ikke gør mig glad. Jeg skal ligesom kigge på, hvad det er, der kunne gøre mig glad nu. Så det har helt klart haft en indflydelse.” (Naja: 6).

Najas nye livssyn og revurdering af sin daværende livssituation har dermed haft betydning for, hvilket liv hun ønsker at skabe for sig selv både nu og i fremtiden, og den refleksion har påvirket hendes valgbiografi. Fra da af vidste hun, at det var den rigtige beslutning at skifte uddannelse fra medialogi til sundhed og informatik.

Mina har gennem en periode i sit liv arbejdet som kassemedarbejder i Netto. Arbejdet var så ensformigt, at hun husker perioden som skelsættende. Under arbejdet begyndte hun at reflektere over, at det for hende er vigtigt at arbejde med noget, hun har interesse for. Hun fortæller, at hun ville have rigtig svært ved at lave noget størstedelen af sit liv, som hun ikke finder interessant:

“I folkeskolen arbejdede jeg i Netto, hvor jeg skulle betjene kassen. Der gik rigtig mange timer, hvor jeg sagde hej til kunderne og bippede de her stregkoder, og der tænkte jeg rigtig meget over, hvor kedeligt det var. Bare “bip”, og så gik tiden på “hej og farvel, hej og farvel. Vil du have det på kortet, og vil du have din kvittering?”. Så tænkte jeg så, at det kan være lige så slemt, hvis man ikke vælger det, man godt kan lide som uddannelse, fordi så er det ligesom en normal dag for mig på arbejde i Netto, hvor jeg havde det kedeligt i kassen. Jeg sagde op efter kort tid, for jeg kunne ikke [holde det ud]. [...]. Så selvom du kan få en helt vild høj løn, så er det også godt, men ikke nok.” (Mina: 10-11).

Oplevelsen som kassemedarbejder har dermed haft betydning for Minas selvrealiseringsproces, og det har hjulpet hende til at blive afklaret omkring, at hendes kommende uddannelse skal være adgangsgivende til et spændende job. Det har også fået hende til at indse, at ligegyldigt hvor høj lønnen er, kan et kedeligt job ikke være tilfredsstillende for hende.

Det kom bag på os, at disse oplevelser eller vendepunkter dukkede op i interviewene, da vi ikke havde overvejet betydningen af, til tider, uforudsigelige livsbegivenheder, og hvordan sådanne oplevelser kan have betydning for de unges uddannelsesvalg og -overvejelser, og ikke mindst deres identitetsudvikling. Ligesom interesse er en central overvejelse for alle interviewpersonerne, er skelsættende begivenheder som disse heller ikke koblet til sociale markører, som ellers er tilfældet i mange af de andre dele af analysen.

5.2.1 Eksplicit kønsbaserede fortællinger - *“Jeg er en type, der godt kan lide lange negle og alt sådan noget, så jeg tror ikke lige, at en pige med lange negle skulle være mekaniker“*

Alle kvindernes overvejelser i forbindelse med deres uddannelsesvalg er uundgåeligt udtryk for kønsbaserede erfaringer i deres livsverden som kvinder. Derfor er det svært at skelne mellem eksplicit kønnede tanker og overvejelser, når vi ikke har andre kønsbaserede erfaringer at sætte kvindernes interview op imod. Alligevel har et par af kvinderne nogle eksplicite kønsbaserede overvejelser i forbindelse med deres uddannelsesvalg og ikke mindst selvforståelse. Vi spurgte alle interviewpersoner, om de havde nogle forestillinger om den sociale sammensætning på den/de uddannelser, de vil søge, og hvordan det ville påvirke dem, hvis der var en udtalt social skævhed med hensyn til etnicitet, køn eller andet. Mens stort set alle svarede, at de var ligeglade med fordelingen, svarede Sara, at hun, grundet sine subjektposition som kvinde med handicap, ville være utilpas på en mandsdomineret uddannelse:

“Altså jeg tror, at det der med at være på en mandsdomineret uddannelse, det kan måske godt virke lidt skræmmende. Det med, om de tror, at man er dum, fordi man er kvinde, og så oven i det også har et handicap. Så der kan måske godt være nogle fordomme der, men jeg tror bare, at man skal være lidt iskold, og så bare gøre det.” (Sara: 9).

Selvom Sara beskriver det som skræmmende at være studerende på en mandsdomineret uddannelse, er hun også lidt ligeglad, eller synes, at man i hvert fald burde være det, hvis det

er en uddannelse, man gerne vil ind på. Med andre ord afholder det hende ikke fra at tage en uddannelse, hvor hun som kvinde med handicap ville være i undertal. Det kan også ses som et udtryk for, at selvrealisering i denne situation fylder mere end risikoen for at blive stigmatiseret.

Susanne fortæller, at hun har overvejet at blive mekaniker som sin far, men er gået væk fra tanken igen i takt med at være i gang med sin valgbiografi og sit identitetsprojekt:

“Jeg havde en lang periode, hvor jeg var meget præget af, at jeg skulle lave noget med mine hænder. Så der var jeg sådan; jeg skal da være mekaniker ligesom min far. [...]. Jeg synes også, biler er megafede, og jeg ser også Formel 1. Så sidder vi oppe hele natten sammen og ser det. [...]. Jeg synes stadigvæk, det er megaspændende, men jeg tror bare ikke, at det vil være noget for mig. Jeg er en type, der godt kan lide lange negle og alt sådan noget, så jeg tror ikke lige, at en pige med lange negle skulle være mekaniker.” (Susanne: 6-7).

Hun beskriver, hvordan hun har været og fortsat er på en identitetsrejse, hvor hun har reflekteret omkring sin kønsidentitet og hvilken “slags kvinde”, hun gerne vil være eller oplever sig selv som. I den afklaringsproces kan hendes kønsidentitet være påvirket af hegemoniske kønsnormer, som har medvirket til, at hun har droppet at forfølge sin interesse for biler til fordel for at studere forhistorisk arkæologi eller psykologi, fordi hun ikke kan forene sit selvbillede som kvinde med at være mekaniker. Susannes overvejelser i forbindelse med uddannelsesvalg er dermed tydeligt påvirket af hendes opfattelse af sin kønsidentitet. Man kan argumentere for, at hun har en socialiseret passion for det tekniske område på grund af sin far, og det udgør hendes udgangspunkt i mødet med uddannelsesvalg. Gennem sin habitus er hun dispositioneret til at holde af det tekniske område. På samme måde er forhistorisk arkæologi en måde, hun kan få sin passion for det tekniske i spil ved at “bruge hænderne”, som hun fortæller (Susanne: 3). Hun beskriver også, at hun har overvejet en del forskellige karriereveje (jf. afsnit 5.3.1), og fællestrækket ved dem er, at de alle sammen indebærer praktisk arbejde med hænderne. På den anden side er der dog et paradoks i, at hun også overvejer at læse psykologi, som ikke er et nært så teknisk fag. De to forskellige uddannelsesovervejelser kan dog være en del af hendes identitetsrejse, hvor hun er midt i en afklaring om, hvad hun egentlig vil.

5.3 Forældres betydning for uddannelsesvalget

De unge kvinder står i en kompleks og spændingsfyldt situation. Mange af dem giver udtryk for at være påvirkede af at leve i et senmoderne samfund, hvor diskursen omkring individualitet og selvstændighed sætter mange af dem i konfliktfyldte og komplekse situationer. De unge kvinder er påvirket af at blive anråbt forskellige subjektiviteter og især senmoderne idealer og tankegange, og det kan skabe dilemmaer for kvinderne. I den forbindelse spiller deres forældre også en stor rolle for, hvordan de navigerer i og tilgår deres uddannelsesvalg. Kvindernes fortællinger om deres forældres betydning for og omfang af involvering i deres uddannelsesvalg er samtidig udtryk for hjemmets eller deres klassemæssige baggrunds betydning for uddannelsesvalget. Disse fortællinger er væsentlige for at forstå baggrunden for deres uddannelsesovervejelser. I den forbindelse finder vi, at der er forskel på de etnisk majoriserede og minoriserede kvinders forældres betydning.

5.3.1 Etnisk majoriserede kvinders forældres forventninger

Generelt har de etnisk majoriserede kvinders forældre et forholdsvist afslappet eller passivt forhold til uddannelse. Forældrene er glade, så længe de unge bare tager en uddannelse, de selv er glade for og har lyst til at læse. Men forældrenes passivitet kan også betyde, at den øgede frihed til selv at vælge og idealet om selvrealisering stiller dem i en ambivalent position. For Susanne betyder den store valgfrihed, at hun har svært ved at blive afklaret med, hvad hun vil. Hun vil gerne tage et sabbatår og derefter bestemme sig for, hvad hun vil studere, men lige nu er hun mest optaget af at færdiggøre gymnasiet, netop fordi hun er usikker på, hvad hun vil i fremtiden:

“Jeg har været meget i tvivl, sådan, jeg vil sige rigtig meget i tvivl. Jeg startede med at ville være dyrlæge, fordi jeg elskede dyr. Så gik jeg lidt væk fra det, og så blev det til, at jeg ville være arkitekt. Det kørte på i mange år. Så ville jeg pludselig være kaptajn. Og nu er jeg sådan lidt... Øh... Men jeg ved ikke lige, hvad der sker endnu. Så det er gået fra det ene til det andet meget hurtigt.” (Susanne: 3).

Susanne har med andre ord overvejet en del forskellige uddannelser og karriereveje indenfor mange varierende områder, men hver gang hun har fået en idé, har hun mistet interessen for

det og fået en ny. Hun kan mærke, at andre rundt om hende er mere afklarede med deres fremtidsplaner, men hun prøver ikke at lade sig påvirke af det:

“Jeg ved sgu ikke, hvad jeg skal endnu. Det er ikke, fordi det påvirker mig som sådan. Man kan godt mærke, at andre er lidt langt, i forhold til at de allerede ved, hvordan det er med deres liv. [...]. Men det påvirker mig ikke på den måde, at jeg føler mig presset til, at jeg skal tage en uddannelse direkte.” (Susanne: 2-3).

Susanne forsøger at hvile i, at hun ikke ved, hvad hun skal i fremtiden endnu, selvom hun oplever, at andre har lagt planer og har et klart formål. Hun står dermed i en kontrastfyldt position, hvor hun kigger ud i det ukendte og står overfor sit refleksive identitetsprojekt, mens folk rundt om hende tilsyneladende allerede er ved at forme deres valgbiografi. Hendes forældre synes, det er okay, hvis hun skifter mening omkring sine fremtidige valg. Hun siger, at de eneste forventninger, de har til hende, er, at hun skal:

“[...] vælge noget, som gør mig glad, og som jeg ved, at jeg vil kunne arbejde med i størstedelen af mit liv, når jeg er færdig med uddannelse og er kommet på arbejdsmarkedet. Og stadig være glad for det, uden at være; “uh, nu skal jeg på arbejde i dag.”” (Susanne: 6).

Ifølge Susanne forventer hendes forældre dermed ikke, at hun skal tage en bestemt uddannelse eller få et bestemt job, men lægger vægt på vigtigheden i, at hun kommer til at trives og ikke finder sit arbejde slidsomt og træls. Hun fortæller, at de heller ikke nødvendigvis forventer, at hun går den akademiske vej. Det er til gengæld tydeligt, at hendes forældre ser uddannelse som en karrierevej og er mindre orienterede mod selve uddannelsen.

Katja oplever sine forældre som støttende i sine uddannelsesovervejelser, og ligesom Susannes forældre, mener de, at hun skal vælge det, hun selv foretrækker. Katja er et andet sted i sine overvejelser end Susanne, da hun har gjort det til sit identitetsprojekt at få en uddannelse og karriere indenfor film- og mediebranchen, idet filmskabelse og fotografi er hendes største hobby. Hvis hun ikke får mulighed for at forfølge den drøm, ved hun ikke, hvad hun da vil foretage sig:

“Hvis jeg ikke kom ind på de her uddannelser (film- og medievidenskab eller kommunikation og digitale medier, red.), så ved jeg heller ikke helt, hvad jeg så ellers skulle lave, fordi det er altid det, jeg har ville. Min interesse har aldrig været at blive bankmand eller politiker, eller

hvad man nu ellers kan være. Fordi det her har været min interesse, og det er virkelig sådan: "dét er spændende at lave". Så det har jeg aldrig rigtig kunne se som bare at være en hobby. Det har altid været noget, som jeg skal lave." (Katja: 8).

Katja beskriver samtidig sig selv som værende meget selvobservant og vil kun gøre det, der føles trygt, som hun kan se sig selv i (ibid.). Hun beskriver det som naturligt at følge sin drøm om at studere film- og medievidenskab, fordi det for hende er det tryggeste valg, da det netop er det eneste, hun kan se sig selv beskæftige sig med. Katja forsøger dermed i høj grad at opnå selvrealisering ved at udleve det identitetsprojekt, uddannelse giver hende adgang til. Der er derfor meget på spil for Katja, og derfor er hun nervøs for, hvad hendes livsprojekt så er, hvis hun ikke kommer til at studere det, hun brænder for. Katjas forældre forventer i det hele taget ikke, at hun nødvendigvis skal tage en akademisk uddannelse - de er bare spændte på, hvad hun finder ud af.

Det samme gælder generelt for Saras forældre, men hun skiller sig alligevel lidt ud, da hun er den eneste af de etnisk majoriserede kvinder, som har en forælder med en lang videregående uddannelse. Hun fortæller, at hun gerne vil være jurist som sin far, og at de ofte snakker om politik og jura derhjemme, og at hun har læst meget i sin fars jurabøger. Hendes forkærlighed for jura er dermed en del af hendes habitus og objektiverede kulturelle kapital, som har indflydelse på hendes uddannelsespræferencer. Sara udgør dermed et eksempel på social arv og reproduktion, som de andre kvinder ikke på samme måde gør. Men på trods af farens forkærlighed for jura, har hendes forældre altid sagt, at hun selv skal bestemme, hvad hun har lyst til at læse (Sara: 7). Sara og Katja er ikke til lige så usikre og uafklarede som Susanne, men både Katja og Susanne er overladt meget til dem selv og deres uddannelsesvalg.

Naja står hovedsageligt i et dilemma i forbindelse med sit uddannelsesskift (og ikke førstegangsuddannelsesvalg). Derfor er hendes fortælling en smule anderledes end de andre kvinders, men hendes fortælling om sine forældres rolle har alligevel relevans. Naja fortæller, som de andre kvinder, at hun oplever sine forældre som støttende. Sammenlignet med de andre kvinder, har hendes forældre været mere forbeholdne overfor hendes valg, i forhold til hvad de tre øvrige majoriserede kvinder har oplevet. Naja fortæller, at hendes forældre ikke forventer, at hun går den akademiske vej. Hendes mor har spurgt, om hun nu er sikker på, at "studielivet er for hende", og Naja fortæller: "*De har selvfølgelig skubbet mig i den retning og sagt: "Er du nu er sikker på det her, og vi skal nok finde en løsning, hvis det er, at du ikke kommer ind,*

eller hvis det er det første næste år.” (Naja: 7-8). Naja kommer ikke fra et akademikerhjem, og det kan være derfor, de ikke forventer, at hun selv tager en akademisk uddannelse. Af samme årsag kan det være, at Katjas og Susannes forældre hverken bremser eller tilskynder en bestemt uddannelsesvej.

5.3.2 Etnisk minoriserede kvinders forældres forventninger

Meningen om at uddannelse skal vælges ud fra de unges egen interesse går på tværs af etnicitet. Men mens de etnisk majoriserede kvinders forældre giver deres børn stor handlefrihed og opfordrer dem til at forfølge deres interesser, har de etnisk minoriserede kvinders forældre mere eksplicitte forventninger til deres børn. De ser derudover uddannelse som en pligt eller nødvendighed, og det viser sig eksempelvis ved, at de etnisk minoriserede kvinder føler, de skal give noget til gengæld for at kunne vælge ud fra interesse. De etnisk minoriserede kvinder står dermed både i en situation, hvor de oplever eksplicitte forventninger til dem, som kan vanskeliggøre legitimiteten af at træffe individuelle valg. Samtidig står de også i en situation, hvor forventningerne kan fungere som et kompas i de mange valg, de står overfor. Dette til forskel fra de etnisk majoriserede kvinder, som i højere grad er overladt til dem selv i deres uddannelsesvalg. De unge kvinder står dermed i forskellige dilemmaer, der varierer på tværs af etnicitet, muligvis som følge af forældrenes mere eller mindre laissez faire-tilgang til uddannelse.

Irenes forældre har forskellige forventninger til hende, men de er ikke særligt rigide. De forventer, at hun tager en uddannelse, fordi det giver hende en form for sikkerhedsnet og understreger, at hun skal studere, hvad hun har lyst til, fremfor at fokusere på at få en høj indkomst. Irene fortæller, at hun er påvirket af hendes forældres forventninger, men ikke på en måde, hvor hun føler sig presset til noget (Irene: 5). Sohals forældre har også flere forventninger til hende end kun at vælge uddannelse ud fra lyst, men hun oplever dem generelt som støttende og forstående. Hun fortæller, at de foreslår, at hun kan tage et sabbatår for at finde ud af, hvad hun vil, og det er også hendes plan. Men til hendes uddannelse har de præferencer, og det tager hun som en selvfølge:

“[...] selvfølgelig er de sådan lidt: “du skal da også læse økonomi og gå den her vej.” Men de er også forstående for, at jeg tager en anden vej. [...] de siger, at jeg skal tage den med ro, og de anbefaler et sabbatår. De siger, at jeg skal finde ud af, hvad jeg gerne vil 100 %, og ja, de er bare meget forstående overfor alle de udfordringer, jeg står overfor.” (Sohal: 3).

Hun siger også, at de forventer, at hun tager en *“god uddannelse og ikke droppe[r] ud eller sådan noget”* (Sohal: 4). Vi spurgte hende, hvad en *“god uddannelse”* er i hendes forældres øjne, hvor hun svarede, at mange i hendes familie har forskellige uddannelser. Det kan tolkes som, at hendes familie har en bred opfattelse af, hvad en god uddannelse vil sige. Sohal siger dog, at medicin nok har en særlig status i hendes forældres øjne: *“Jeg tror bare, det er en klassiker. Alle forældre vil gerne have, at deres børn bliver læger.”* (Sohal: 4). Der er dermed en intern forståelse i familien af, at medicin er en attraktiv og efterstræbelsesværdig uddannelse. Hun giver også selv udtryk for, at hun gerne vil have en *“høj uddannelse”* og stræber derfor efter at studere medicin eller jura og udtrykker ikke, at hun føler sig presset til noget på grund af hendes forældres forventninger. Det kan netop være, at deres forventninger til, at hun skal vælge en *“god uddannelse”* og det positive syn på lægefaget, betyder, at det forekommer hende nærliggende at vælge medicin. Hun fortæller også, at hun hellere vil vælge medicin fremfor jura, hvis hun får et højt nok karaktergennemsnit til det (Sohal: 7).

Mina og Rikke beskriver begge to, at deres forældre bliver glade, så længe de gør det, de har mest lyst til og har interesse for. Den frihed sætter Mina pris på, da hun ikke vil presses til noget. Hun har nemlig oplevet, at hendes søsters uddannelsesskift skabte frustration hos sine forældre, men efterhånden blev de mere forstående. Mina føler dog alligevel, at hun *“skylder”* sine forældre at færdiggøre sin kommende uddannelse, netop fordi de *“lader”* hende vælge ud fra interesse: *“Nu hvor der er det her løfte, man har givet til forældrene ved at sige, at fordi jeg har valgt min uddannelse ud fra min interesse, så lover jeg også, at jeg på en eller anden måde færdiggør den.”* (Mina: 9). Hun fremhæver dermed mødet mellem senmoderne og traditionelle idealer, hvor hun forsøger at finde sig til rette i forældrenes forventninger. På samme måde må Rikke også navigere i øgede forventninger som følge af at have frihed til at vælge uddannelse på baggrund af interesse: *“De ved, at jeg også har overvejet, hvorfor jeg vælger den uddannelse, og at jeg grundigt har overvejet, hvad jeg egentlig gerne vil bagefter.”* (Rikke: 5). Rikkens forældres støtte lader til at være betinget af, at hun har gjort sig grundige overvejelser fremtidsmæssigt, og både Mina og Rikke føler, at de skal kompensere for friheden til at kunne vælge uddannelse ud fra interesse og lyst. De fortæller også, at de kan mærke forskel på kulturen omkring uddannelse i Danmark og henholdsvis Filippinerne og Irak (se afsnit 5.6), som de enkeltvis har tilknytning til, og at det ikke altid er interesse, der er styrende for uddannelsesvalget. Det kan være derfor, at Rikke og Mina udviser taknemmelighed i form af at ville færdiggøre uddannelsen eller grundigt overveje sine fremtidsmuligheder til gengæld

for at kunne vælge ud fra egen interesse. På den måde adskiller deres kontekst og positionering i forbindelse med uddannelsesvalg sig fra de etnisk majoriserede kvinder, som ikke har oplevet, at deres forældres støtte sker på betingelse af noget.

De unge kvinder i vores undersøgelse er generelt set ret homogene klasse-mæssigt i den forstand, at ingen eksempelvis kommer fra et hjem, hvor begge forældre er akademikere. Det er derfor interessant, at vi finder variation i omfanget af forældrenes involvering i sammenhæng med etnicitet. Det er med til at understrege den intersektionelle pointe om, at sociale markører uløseligt er forbundet med hinanden, i dette tilfælde klasse og etnicitet, hvor vi finder, at der er forskel på tværs af etnicitet indenfor stort set samme klassepositioner. Derfor argumenterer vi for, at forældres forventninger og involvering i de unge kvinders uddannelsesvalg ikke kun kan variere på tværs af klasse, men også på tværs af etnicitet.

5.4 Individualisering, inspiration og forbilleder - ”man skal også være individuel i sin egen beslutning og sit eget valg”

Forbilleder og andre som inspirationskilder har ikke været et primært fokus i vores interviews, men det viste sig at være et præsent element i nogle af kvindernes overvejelser i forbindelse med deres uddannelsesvalg. Ifølge den senmoderne teori kan det skyldes den øgede valgfrihed, individet kan opleve, hvor det i den globale nord er blevet almindeligt at løsrive sig fra familiens fodspor og i stedet træde sine egne. Dermed er de unges uddannelsesvalg blevet en del af deres valgbiografi og refleksive identitetsprojekt, hvor da traditioner er trådt i baggrunden, og den kulturelle frisættelse er i forgrunden. Derfor kan vi have behov for at sætte vores tillid til eksperter som eksempelvis studievejledere, som stort set alle interviewpersonerne har gjort. Senmoderne individer kan også have behov for at sammenligne sig med andre, når de træffer større valg. Det er igennem denne spejling og sammenligning, at den øgede refleksivitet, som Giddens påtaler, kommer til syne. Mange af de unge kvinder i vores undersøgelse giver udtryk for at være inspireret af familiemedlemmer, nære relationer eller andre i forbindelse med deres uddannelsesvalg. Andre mennesker (udover kvindernes forældre) har dermed vist sig at have betydning for alle de unge kvinders uddannelsesvalg på tværs af etnicitet og hjemmet som social baggrund.

Sohal, Susanne og Rikke fortæller, at de er blevet inspireret af enten venner eller klassekammerater. Som vi udfolder i afsnit 5.5, har Rikke været meget i tvivl om, hvorvidt hun

skulle følge sin passion indenfor sprogområdet og søge ind på uddannelsen i fransk sprog og kultur, hvor arbejdsmulighederne er snævre, eller tage en uddannelse, som er mere fremtidssikker. Men Rikkes klassekammerater har hjulpet hende i sin tvivl om, hvorvidt hun skal gå efter sin interesse eller den vej, der giver hende den sikreste fremtid jobmæssigt:

“Mange af mine klassekammerater har den holdning, at man skal tage det, man har mest lyst til. For eksempel sagde en af mine gode venner fra min klasse, at man hellere skal tage det, man har lyst til bruge sin tid på i stedet for bare at tage en uddannelse, fordi der er bedre fremtidsmuligheder. Det var også det, der har hjulpet mig til at tænke, at jeg hellere skulle vælge det, der interesserer mig.” (Rikke: 4).

Rikkes klassekammerater har dermed haft en betydelig rolle for hendes navigation i det dilemma, hun har stået i, hvor hun er blevet afklaret med, at det er helt legitimt at følge sin interesse, selvom det kan være risikofyldt. Sohal fremhæver, at hun er blevet inspireret af sine venner. Hun har venner, som læser medicin og jura, som hun selv overvejer. Derfor har hun spurgt dem til råds om, hvad uddannelserne indebærer, og hvordan det er at gå der. Hun fortæller, at de siger, de også kan hjælpe hende med studiet, hvis hun vælger det samme som dem (Sohal: 3). Sohal har dermed en fordel i kraft af sin sociale kapital, ikke kun i forhold til at få hjælp på studiet, men også i forhold til at blive mere afklaret med sit uddannelsesvalg. Susanne fremhæver en af sine bekendte som forbillede, hvor hun beskriver, hun er blevet inspireret af personens tilgang til uddannelse, som er præget af at være interessebaseret og formålsorienteret. Den tilgang ser Susanne efterstræbelsesværdig:

“[...] hun går så meget op i det, hun gør. [...] Nu kender jeg hende fra dengang, vi har gået til orkester sammen. Og siden dengang har hun bare været på og været sådan: “det er det her, jeg mener, så det er det, jeg gør”. Og så har hun fundet en uddannelse, der følger det, hun gerne vil. Og det, synes jeg, er megafedt.” (Susanne: 8).

Susanne er ret uafklaret med sit uddannelsesvalg, som beskrevet i afsnit 5.3.1, og måske netop i den situation, har hun en fordel i at kunne se op til sin bekendte og derudfra forme sin valgbiografi.

Naja giver omvendt ikke udtryk for at have nogle forbilleder eller inspirationskilder, og hun er tilmed enebarn og beskriver, at hun derfor *“[...] ikke engang [har] nogen søskende, jeg kan spejle mig i.”* (Naja: 7). Manglen på relevant social kapital kan være nogle af årsagerne til, at

hun giver udtryk for at træde i vande i sin position mellem det senmoderne ideal om individualitet, eller hvorvidt hun skal lade sig "styre" af de bånd, hun har med sin kæreste og venner:

"[...] havde jeg stået i en situation, hvor jeg ikke havde haft en kæreste, og ikke var præget af, hvor han læser, hvad han læser, så tror jeg, at jeg havde været mere tilbøjelig til at sige, at jeg kunne søge over mod Aarhus eller Odense. [...] man er mere bundet på en eller anden måde, når man vælger at søge [uddannelse] sammen [med sin kæreste]. Begge to er sådan, at vi bare skal læse i København. Men med min ekskæreste, der var jeg jo villig til faktisk at bo i Odense, eller pendle til Odense hver dag, og stadigvæk være kærester med ham, selvom jeg boede i København. [...]. Den der med, at man skal også være individuel i sin egen beslutning og sit eget valg, men samtidig kan man ikke lade være med at tage lige de der nære relationer i forhold til venner og kæreste [i overvejelserne]. Hvis nu jeg flyttede helt vejen til Aalborg, så ville jeg nærmest miste hele min vennekreds herovre [...]." (Naja: 16).

Naja taler ind i det senmoderne samfunds individualiseringstendens og den ambivalens, det kan skabe. Hun har måtte afveje konsekvensen af at flytte væk fra sine venner til fordel for en attraktiv uddannelse, hvor hun ikke risikerer at miste venskaber. Hun har dermed gået på kompromis med sig selv og har fundet den bedste løsning i øjeblikket, hvor hun både har mulighed for at læse en uddannelse, hun har lyst til og samtidig bevare sine relationer. Derudover har Naja følt sig i klemme i forbindelse med sit uddannelsesvalg på grund af andres forventninger til hende. Efter at have snakket om uddannelse med nogle af sine familiemedlemmer og andre bekendte med en universitetsuddannelse, fortæller Naja, at hun har følt sig presset til at gå den akademiske vej, selvom hun var i tvivl:

"[...] der er måske lidt mere en forventning fra noget større familie, altså min faster og kusiner [...], fordi de har valgt en universitetsuddannelse. Så på den måde kan man godt føle lidt pres af, at man ikke også skal have en uddannelse. [...], da jeg skulle søge første gang, der spillede min ekskærestes beslutning rigtig meget ind, fordi han havde søgt ind, imens jeg tog sabbatår. Så på den måde tror jeg også, at det, at han var i gang med noget på daværende tidspunkt, der tænkte jeg, om jeg skulle læse videre eller ej. Det, tror jeg, spillede en stor rolle i min tankegang, og hans familie har nok også influeret mig en lille smule. Eller i hvert fald været sådan: "Nå, men skal du ikke have en uddannelse? Du kan jo ikke arbejde hele tiden." [...]. I hvert fald den der, hvor man ikke kan sige: "Forstå nu min situation." (Naja: 9).

Naja har været frustreret, fordi hun har oplevet karambolage med sit uddannelsesvalg som reflektivt projekt i mødet med andres forventninger til hende, som har stillet hende i en yderligere ambivalent position.

Mina fortæller noget lignende, men hun tager afstand fra ydre påvirkninger, og det bliver nærmest en kamp om at skrive sin egen valgbiografi, uden at andre skal være en del af hendes uddannelsesvalg. Hun skiller sig derfor lidt ud fra de andre, fordi hun ikke vil lade sit uddannelsesvalg være påvirket af andres holdninger:

“Interviewer: Føler du, at dine venner og omgangskreds har spillet en rolle i forhold til dit uddannelsesvalg?”

Mina: Ikke rigtigt. [...]. Jeg har ikke rigtigt snakket med min omgangskreds omkring det, fordi jeg synes ikke, at de skal påvirke mine beslutninger. Men vi har snakket frem og tilbage, da vi havde besøg af en studievejleder [...]. Men det er ikke fordi, det har påvirket mit mål.” (Mina: 5).

Det er på en måde en meget senmoderne tankegang, at valg skal træffes på et autonomt grundlag, som i Minas øjne er ensbetydende med fraværet af andres indflydelse på sine mål for at undgå, at hun bliver revet væk fra sit fokus. Det er dog interessant, at Mina synes, det er fint at snakke med sine klassekammerater under forudsætning af, at en studievejleder som fagperson her været indblandet. Det kan skyldes, at hun ser sine klassekammerater som uambitiøse og derfor ikke som relevante at spejle sig i, men at hun betragter studievejlederen som en objektiv ekspert, som er legitim at blive påvirket af. På samme måde ser hun sin bekendte, som har fået Danmarks højeste karaktergennemsnit i gymnasiet, som forbillede: *“Men jeg kender faktisk en, der læser medicin, [...]. Hende som fik det højeste gennemsnit i Danmark for, jeg tror, to år siden. Så hende har jeg set op til.”* (Mina: 11)

Mina lader til at spejle sig i ambitiøsiteten, som hendes bekendte har, fordi Mina er meget ambitiøs selv. På den måde kan det variere, hvordan og hvem, de unge kvinder spejler sig i og får inspiration fra, når de skal træffe deres uddannelsesvalg.

5.5 Spændingsfeltet mellem interesse og rationalitet - ”så længe jeg brænder for det, jeg laver, så tror jeg nok, at det skal nok gå”

For alle de unge kvinder vi interviewede, fylder både interesse for uddannelsen og mere rationelle aspekter, som at vælge en uddannelse med attraktive løn- og arbejdsmuligheder, meget for deres uddannelsesvalg. Selvom interesse er en fællesnævner for de unge kvinders uddannelsesvalg, er fremtidsmulighederne dermed også en stor del af deres overvejelser. Derfor kan interesse og rationelle aspekter ikke deles op i et dikotomt forhold, men må derimod ses som betydningsfulde aspekter, når kvinderne træffer deres uddannelsesvalg. Dog prioriterer nogle af kvinderne jobmulighederne og indkomstniveauet højere i deres overvejelser end andre, mens andre er mest fokuserede på at følge deres interesse her og nu og tager fremtiden, som den kommer. Samtidig er der forskellige årsager til, hvorfor det betyder mere for nogle af kvinderne end for andre. De unge kvinders fortællinger om deres overvejelser om interesse for uddannelsen og deres fremtidsmuligheder kommer også i forlængelse af deres forældres syn på og tilgang til uddannelse, som beskrevet i afsnit 5.3. Derfor er kvindernes fortællinger i dette afsnit også klassebaserede, hvor vi finder, at kvinderne generelt er enige om, at det er vigtigt at have interesse for sit studie og for det arbejde, de kommer til at udføre. Det betragtes nærmest som en selvfølgelighed. Men selvom arbejde er en del af alle kvindernes overvejelser, fremhæver de etnisk majoriserede kvinder, til forskel fra de etnisk minoriserede kvinder, at deres fremtidige arbejde er vigtigt i den forstand, at de har interesse for det og mindre med hensyn til indkomst.

5.5.1 Etnisk majoriserede unge kvinder

Katja fortæller, at hun ikke har tænkt “supermeget” over lønnen. Hendes forældre bekymrer sig heller ikke om, at hun skal vælge uddannelse ud fra løn, og det kan smitte af på hendes egen holdning: *“Hvis [...] jeg kan lide det, jeg laver, så er det ikke så betydningsfuldt, om jeg får en høj løn eller det fedeste job til at starte med.”* (Katja: 10). Hun er klar over, at startlønnen i film- og mediebranchen ikke er særlig høj, men hvis hun skulle vælge uddannelse ud fra løn, ville hun ikke vide, hvad hun så skulle studere. Hun påtaler, at interessen for uddannelsen og de jobmuligheder, der åbnes, derfor vejer højest. Derudover er Katja fysisk besværet, og det har også påvirket hendes tilgang til sit uddannelsesvalg:

“Interviewer: Hvad er det, du har tænkt mest over i forhold til valget af uddannelse?”

Katja: Det har faktisk egentlig været, om jeg kunne det, som uddannelsen siger, at man skal kunne, eller det, man så skal i sidste ende. Jeg har nok for nogle år siden haft en drøm om at kunne komme ind på Filmskolen, men jeg har nogle fysiske udfordringer, som gør, at jeg har været nødt til at tænke, at det ikke er realistisk i den lange ende. Så jo, det kan godt være, at jeg så kommer ind og bliver kameramand, men jeg ville falde om, når jeg var 30 år, fordi det kan min krop ikke klare. Så det har også været en blanding af at realisere, hvad jeg kan, men også at jeg stadig holder fast ved det, som jeg rigtig, rigtig gerne vil.” (Katja: 4).

Katja har måtte være realistisk og afveje de praktiske omstændigheder i forbindelse med sin drøm om at komme ind på Filmskolen. Derfor har det bedste valg for hende været at søge ind på film- og medievidenskab og kommunikation og digitale medier.

Sara står et lignende sted, hvor hun også må forholde sig til sin situation som døvblind, som begrænser hende i at udføre visse former for arbejde:

“Interviewer: Hvad vil du sige, er de primære årsager, til at du gerne vil ind på jura?”

Sara: Det er jo også i forhold til min livssituation, i forhold til at jeg er synshæmmet og bruger høreapparater. Så det vil sige, at jeg er døvblind. Så jeg synes, det er meget vigtigt, at have en uddannelse, hvor jeg har mange muligheder indenfor kontorarbejde, tænker jeg. For jeg kan jo ikke gå rundt og have et fysisk arbejde, for det tror jeg bare, jeg bliver enormt træt af. Så det er vigtigt for mig at have kontorarbejde, hvor det har noget med hjernen at gøre i stedet for noget med hænderne f.eks. Det, synes jeg, giver de bedste vilkår for mig fremadrettet.” (Sara: 4-5).

Hun fortæller, at hvis hun ikke havde sit handicap, ville hun gerne læse til sygeplejerske som sin mor, fordi hun godt kan lide at vise omsorg overfor andre (Sara: 5). Sara er derfor ret påvirket af sine forældres levevej, idet hun går i sin fars fodspor (jf. afsnit 5.3), men ville have gået i sin mors retning, hvis hun var i stand til det. Saras ønske om at blive sygeplejerske for at udvise omsorg er også en overvejelse, vi ved fra eksisterende forskning, at flere kvinder end mænd har i forbindelse med deres uddannelsesvalg, men også en overvejelse som oftest ses hos unge med kortuddannede forældre og etnisk minoriserede unge. Derfor er det interessant, at Sara, som etnisk majoriseret kvinde med en langtuddannet forælder, har forskelligrettede ønsker om enten at læse jura eller statskundskab eller, hvis hun kunne, sygeplejestudiet. For

Sara er det en selvfølge at studere noget, der giver adgang til arbejde, hun interesserer sig for, fordi arbejdet varer meget af livet (Sara: 10). På samme måde som hun har overvejet arbejdsmulighederne, har hun også haft lønmulighederne oppe at vende. For hende er det ikke penge, der er afgørende:

“Altså, jeg har jo ikke planer om at blive advokat for eksempel, så det er jo fint for mig at være jurist og få de der 40.000, eller hvad det er, man får. Det er fint med mig, men det er ikke fordi det betyder alt, kan man sige. Men jeg vil selvfølgelig gerne være stillet godt økonomisk.” (Sara: 10).

Sara beskriver både, at penge ikke er afgørende for hende, men også at hun gerne vil være godt stillet økonomisk. For hende er det bare ikke ensbetydende med at stræbe efter en topløn som advokat, så længe hun kan leve godt på en indkomst som jurist.

5.5.2 Etnisk minoriserede unge kvinder

Generelt har de etnisk majoriserede kvinder deres fremtidsmuligheder i overvejelserne, men det er ikke noget, de bekymrer sig meget omkring eller som har været kilde til meget tvivl. Til gengæld har de etnisk minoriserede kvinder tænkt mere over det og har også givet længere svar på spørgsmål om betydningen af arbejde og indkomst for deres uddannelsesvalg. Men deres svar vidner også om, at balancen mellem at være realistisk omkring sine fremtidsønsker og -udsigter og mellem det senmoderne imperativ om at vælge uddannelse ud fra interesse, er komplekst. Et drømmende identitetsprojekt kan dermed hurtigt blive afbrudt af praktiske tanker og afvejninger.

Sohal nævner begge to, at interesse har stor betydning for deres uddannelsesvalg, men at indkomsten efter uddannelse også er vigtig. Sohal siger: *“Jeg føler, jeg skal have en vis interesse for det. [Men] hvis der selvfølgelig også er gode penge i det, kunne man vel godt se lidt bort fra, at det er lidt kedeligt.”* (Sohal: 5). Sohal er den eneste af alle kvinderne, som mener, at lønnen godt må vægte højere end interessen - hvis det altså er en høj løn. Det kan skyldes, at økonomisk sikkerhed enten er vigtigere for hende end meget andet i forbindelse med uddannelse, eller at økonomisk kapital har høj symbolsk værdi i de felter, hun befinder sig i. Hun har på den måde en lidt mere instrumentel tilgang til uddannelse end de andre.

I kontrast til Sohal mener Mina, at uddannelse er vigtigt, fordi den kan være styrende for ens fremtid. På samme måde som Sara beskriver, synes Mina også, at det derfor vigtigt, at man kan lide det, man laver (Mina: 2). For Mina er det klart, at man må prioritere sine fremtidsmuligheder, hvis man gerne vil tjene mange penge (Mina: 4). Men i sidste ende mener hun, at det er *“[...] federe, at du har en stor interesse for det. Det giver ikke mening at vælge noget, man ikke kan lide. Så kommer man til at fortryde det resten af sit liv.”* (Mina: 10). Hun har selv stået mellem forskellige valg og afvejsninger. Eksempelvis har hun fravalgt at læse bioteknologi, som hun ellers er meget interesseret i, fordi hun har snakket med sin gymnasielærer, som har sagt, der ikke er så mange jobmuligheder, og det har afskrækket hende fra at tage uddannelsen (Mina: 3). Set ud fra et relative risk aversion-perspektiv vurderer Mina, at hun hellere vil undgå potentielle jobsøgningsudfordringer end at forfølge sin interesse for bioteknologi. Generelt er hun ret velovervejende i sin tilgang til uddannelsesvalg, da hun også har en “plan A og B”, fordi hun gerne vil have noget, hun kan falde tilbage på. Hun er dog ikke helt fast besluttet på, om hendes plan A er kampsport eller den akademiske vej:

“[...] jeg har ikke tænkt det så langt. For mig er kampsport lige nu plan A. Men når jeg så er kommet ind på universitetet, og lad os nu sige, at jeg er kommet ind på medicin, så vil jeg gøre det til min plan A, fordi det har været mit mål siden folkeskolen. [...]. Det kan godt være, at jeg træner op til OL 2024, og jeg ved ikke, hvad fremtiden kan bringe. Om jeg for eksempel får en skade eller et eller andet, der ødelægger min karriere, det kan man ikke vide. Derfor skal man altid have en mulighed, man kan tage frem, som man altid har som sin plan B.” (Mina: 13).

Selvom Mina har gjort sig mange overvejelser, er det stadig svært for hende at træffe et valg. Hun påtaler, at hun har svært ved at forudsige, hvordan en karriere indenfor kampsport ville se ud, og hvorvidt hun ville kunne sikre sig en sikker økonomisk fremtid. Derfor er hun bekymret for de risici, der kan være forbundet med at vælge denne vej i stedet for at forfølge en akademisk karriere. Uforudsigeligheden ved den akademiske vej er, om hun opfylder adgangskravene og kommer ind på medicin, og det gør det svært for hende at afveje fordelene og ulemperne ved begge muligheder.

Rikke er nervøs for den fremtidsmæssige usikkerhed, der kan være forbundet med at tage sin drømmeuddannelse i fransk sprog og kultur. Hun har hørt, at uddannelsen har et dårligt ry, fordi arbejds- og høje indkomstmuligheder i feltet er snævre, og det skubber til hendes tvivl:

“Det er ikke den uddannelse, hvor man tjener mest, når man kommer ud. Og jeg tror også, at når man kigger på statistikkerne, så er der måske en højere arbejdsløshed, når det kommer til humaniorauddannelser. [...]. Jeg har f.eks. søgt en del på internettet om uddannelse. [...] der synes jeg også, at man kan læse, at når det kommer til sproguddannelser, så anbefaler folk tit, at man ikke kan have en ren sproguddannelse, fordi man ikke har den samme jobsikkerhed bagefter.” (Rikke: 3).

Derfor står Rikke i et dilemma, hvor hun vil forfølge sin passion for kultur og sprog og ser det som en væsentlig del af sin identitet, mens hun på den anden side er nervøs for, hvilken betydning uddannelsen har for hendes jobmuligheder. Ifølge relative risk aversion-teori er det interessant, at Rikke så alligevel vælger at søge ind på fransk sprog og kultur, netop fordi hun træffer et valg forbundet med mange risici. Derfor har hun også overvejet at søge ind på en økonomiuddannelse, men gik væk fra tanken igen på grund af mangel på interesse. Det har beroliget hende at opleve sin mor være glad for sit job, selvom hendes økonomiske kapital ikke er meget høj, men hun sagtens kan leve godt alligevel:

“Men efterhånden tror jeg, at jeg er blevet mere beroliget ved, at så længe jeg brænder for det, jeg laver, så tror jeg nok, at det skal nok gå. Især fordi min mor jo er sygeplejerske i det offentlige, og sygeplejersker har jo heller ikke den højeste løn. Og det, tror jeg, har beroliget mig lidt, at jeg kan se, hun er glad for sit job, og hun har jo ikke problemer med økonomien på den måde, selvom hun måske har lidt lavere lønninger end gennemsnittet i samfundet.”

(Rikke: 9).

På grund af sin mor har Rikke dermed fundet sig mere til rette i, at hun nok skal klare den, så længe hun følger sin passion.

Irenes syn på arbejde og uddannelse er blevet påvirket ret anderledes end Rikkens, blandt andet fordi Irene har oplevet mere ustabilitet med hensyn til sine forældres beskæftigelse. Irene har oplevet, at hendes mor, som er førtidspensionist, ikke har arbejdet særligt meget og hendes far til gengæld har arbejdet meget. Hun har derfor erfaret, at det er vigtigt for hende, at hun selv får et arbejde, hun er glad for og ikke bare ethvert andet “9-5-job”, som hun siger (Irene: 3). Hun uddyber:

“Interviewer: Hvordan tror du, dine forældre har haft indflydelse på dine tanker om uddannelse?”

Irene: Økonomisk set. For eksempel hos min mor har vi altid haft det svært økonomisk (forældrene er skilt, red.). Så jeg har altid været meget fokuseret på at skulle have et job og kunne hjælpe til for at være økonomisk stabil. Det er også en af mine ønsker: at jeg får et job, hvor jeg ikke hele tiden skal tænke, hvornår næste løn er. Og i forhold til min far, så tror jeg, det har været med at finde noget, jeg godt kunne lide. For lige så snart han ikke har kunne lide et job, så er han skiftet. Så jeg vil hellere bare beslutte mig for et job, som jeg rigtig godt kan lide.” (Irene: 6).

Irene kommer fra et hjem, hvor økonomisk ustabilitet og hyppig jobskifte på grund af mangel på arbejdsglæde, og derfor vil Irene have et job, hun kan lide, men også hvor hun ikke skal bekymre sig om økonomi. Det er dog interessant, at Irene vil studere en sproguddannelse, som ofte er forbundet med lav indkomst og lav jobsikkerhed, taget i betragtning af at hun kommer fra et hjem, der har været præget af økonomisk og jobmæssig ustabilitet. Men det kan hænge sammen med, at hendes ønske om at brænde for det, hun laver, trumfer det økonomiske aspekt, eller at hun har tillid til, at hun nok skal finde et job med tilstrækkelig indkomstsikkerhed. Som påpeget i problemfeltet, er det udbredt, at etnisk minoriserede kvinder eller kvinder fra mindre privilegerede hjem, synes, det er vigtigt, at uddannelsen giver mulighed for at hjælpe andre (jf. afsnit 1.1.3). Set i lyset af dette, er det mindre overraskende, at hendes motivation til at studere Mellemostens sprog og samfund eller psykologi udspringer fra at ville gøre en forskel for andre. Generelt er både Rikkes og Irenes uddannelsesvalg indenfor sprogområdet interessante set i lyset af eksisterende forskning, som finder, at etnisk minoriserede unge oftest vælger mere indkomstsikre og jobspecifikke uddannelser, som er tilfældet for Mina og Sohal. Det kan måske skyldes, at både Rikke og Irene har en forælder, der er dansk og dermed kan have ligheder med andre etnisk majoriserede unge i form af at vælge mindre jobsikre uddannelser.

5.5.3 Karakterers betydning for uddannelsesvalget

Karakterer er en uundgåelig del af langt de fleste unge kvinders overvejelser i forbindelse med deres uddannelsesvalg i vores undersøgelse. Mange af kvinderne har derfor reflekteret over betydningen af deres karaktergennemsnit, og hvilke udfald det kan have for deres uddannelsesvalg. For dem, der går i gymnasiet og har mere “på spil”, fordi deres karakterer stadig kan nå at ændre sig afhængigt af deres indsats, er karakterer mere fremtrædende i deres fortællinger. Derimod har dem, der har sabbatår, mere eller mindre har affundet sig med deres

karaktergennemsnit. Nogle af kvinderne, der endnu går i gymnasiet, har mål om at opnå et højt karaktergennemsnit, mens det for enkelte er ubetydeligt. Karakterer kan være determinerende for, hvorvidt de får adgang til den/de uddannelser, de helst vil studere og dermed fungere som en form for institutionaliseret kulturel kapital. For dem, der vil opnå et højt karaktergennemsnit, kan det føles som en kamp, som for nogle er hårdere end for andre. Karakterer kan dermed både være en barriere for uddannelsesvalgfriheden, men samtidig kan indskrænkningen af muligheder også være med til at forenkle det uendelige hav af uddannelsesvalg.

Naja har ikke høje nok karakterer til at komme ind på film- og medievidenskab, hvorfor hun søger ind gennem kvote 2, men hun er afklaret med situationen, og hun lader til at kunne hvile i det:

“Jeg tror også, jeg har satset lidt og sagt, at jeg søger en uddannelse, selvom jeg ikke har snittet. Men det har ikke stoppet mig. Jeg har ikke været sådan, at jeg skal ikke have en uddannelse, fordi jeg har ikke fået et højt nok snit. Jeg ved, at der er masser af muligheder.” (Naja: 13).

Dette kan skyldes, at hendes forældre har kunne bygge en stabil karriere uden en uddannelse, modsat Irenes forældre, som ikke har haft et stabilt arbejde og er førtidspensionist. Irene vil gerne ind på Mellemøstens sprog og samfund eller psykologi, men hun er i tvivl, om det er muligt for hende, ikke bare at komme ind på psykologistudiet specifikt, men også hvorvidt hun har de rette faglige kompetencer, som kræves på universitetet. Hun fortæller, at hendes forældre ikke haft ressourcerne til at hjælpe hende igennem sin skolegang, og at hun har gået i en folkeskole, hvor hun ikke lærte at sætte komma eller skrive stile. Derfor følte hun sig bagud i skolen i forhold til sine klassekammerater. Den forskel har hun kunne mærke i gymnasiet, og det har gjort hende nervøs for, om det bliver svært for hende på universitetet:

“Der var mange ting, de (hendes skolekammerater, red.) kunne, som jeg ikke kunne. Og mange ting, jeg havde lært, som jeg havde lært forkert, som jeg skulle ændre på. Så det er også, at jeg tænker i forhold til universitetet, om der er nogen, som er meget længere fremme end mig, og hvordan jeg ville reagere på det, og hvordan jeg ville kunne få min uddannelse efter det. [...]. Jeg ved ikke, om jeg kunne tage mig sammen, men jeg tror, at jeg skulle arbejde lidt hårdere end andre på grund af min uddannelsesmæssige baggrund.” (Irene: 7)

Irenes fortælling er et udtryk for uligheden i kampen om høje karakterer i gymnasiet som felt, da hun fortæller hun har skulle kæmpe hårdere end andre for at opnå høje karakterer. Det skyldes både hendes tidligere skolegang, hvor hun ikke følte, hun fik de nødvendige akademiske kompetencer, men det kan også skyldes, at hendes forældre ikke har kunne hjælpe hende med skolearbejdet. Uligheden i kulturel kapital kan dermed være en af årsagerne til den chanceulighed, hun oplever. Det har for Irene betydet, at hun har måtte overveje, hvorvidt det er realistisk for hende at blive optaget på psykologi eller Mellemøstens sprog og samfund, og hvad hun skal vælge som førsteprioritet:

“Jeg var fast besluttet på psykologi, for jeg tænkte, at jeg kommer til at arbejde hårdt på gymnasiet. Og det har jeg også gjort, men det har bare ikke været nok til at komme ind. Og så har jeg det her år tænkt meget over, hvad jeg gerne vil lave.” (Irene: 4).

Irene har måtte indse, at det måske er en urealistisk drøm at blive optaget på psykologi, og derfor har hun måtte finde en middelvej gennem Mellemøstens sprog og samfund, som hun stadig synes er spændende, og som hun kan forene med sit identitetsprojekt.

Til forskel fra Irene fortæller Mina, at hun kan få hjælp af sin far, som er uddannet laborant, til matematik i gymnasiet, som hun har svært ved. Det er et eksempel på reproduktion af kulturel kapital, som understreger betydningen af at komme fra en familie med en relevant kapital, som er med til at muliggøre, at Mina opnår det adgangsgivende karaktergennemsnit på medicinstudiet. Minas stræben efter høje karakterer hænger sammen med, at hun er meget målfast og ambitiøs. Hun fortæller, at hun har været målrettet siden 8. klasse, og at hendes hobby indenfor kampsport har været den største drivkraft bag hendes målrettethed og ambitiøsitet. Det kommer blandt andet til udtryk, idet hun har valgt at have så mange A-fag som muligt i gymnasiet, hvor hun kæmper hårdt:

“I gymnasiet er det hardcore, fordi der er mange uddannelser, der har [høje] adgangskvoter og gennemsnit. Så jeg går meget op i det her med at jeg skal tage mig sammen til at få nogle gode karakterer, så jeg kan komme ind.” (Mina: 2).

På den måde følger Mina et mønster, der ses i eksisterende forskning, hvor etnisk minoriserede unge er mere målrettede i deres tilgang til uddannelsesvalg end etnisk majoriserede unge (jf. afsnit 1.1.2). Men mens Minas målrettethed kommer tydeligt til udtryk, idet hun kun går i 2.g og allerede har klare idéer om, hvilke uddannelser hun vil ind på og har et mål om at opnå høje

karakterer, har Susanne, som snart afslutter gymnasiet, en betydeligt mere afslappet tilgang til sine karakterer:

“Nej, jeg tænker, at jeg gør det bedste, jeg kan, for at få en decent karakter. Jeg kan jo ikke få verdens bedste snit, men det behøver heller ikke ligge nede i kulkælderens. Men jeg gør det, hvor jeg føler, jeg er tilfreds med, at jeg har præsteret nok. Så det er ikke fordi, jeg tænker, at jeg skal have 12 [...]. Jeg har jo ikke gjort noget selv for at få 12. Jeg tænker: “Okay, jeg har øvet. Jeg går ind til eksamen og er klar [...], og så præsterer jeg mit bedste. Og det er okay, hvis jeg ikke får det bedste resultat” (Susanne: 8).

For Susanne er det ikke vigtigt at presse sig selv ekstra for at få høje karakterer. Hun vil bare gerne præstere det, hun kan, og det lader hun til at være helt tilpas med. Det kan skyldes, at Susanne er ret uafklaret med, hvad hun vil læse, hvor hun ikke nødvendigvis har brug for at have et højt karaktergennemsnit. Det er interessant, at hun har en ret ubekymret tilgang til sit uddannelsesvalg, da eksisterende forskning viser, at etnisk majoriserede unge, som ikke kommer fra et akademikerhjem, almindeligvis har en mere risikoorienteret tilgang (jf. afsnit 1.1.3). Det kan være et udtryk for den kulturelle frisættelse og aftraditionalisering, hvor social klasse har fået mindre betydning, eller at hun ved, at hun har en form for sikkerhedsnet gennem sine forældres netværk (hun kan få arbejde ved sin morfar, som er kaptajn).

Rikke fortæller om noget helt andet i forbindelse med karakterer, nemlig at hun har et højt karaktergennemsnit, som hun har følt sig presset til at skulle “udnytte”, selvom hun drømmer om at læse fransk sprog og kultur, som ikke kræver høje karakterer:

“Jeg har et ret højt snit, så nogle gange har jeg måske følt mig presset til, at jeg skal bruge det til noget. Især fordi det ret tit er de uddannelser med højt snit, samfundet har et bedre syn på og måske også i forhold til løn og så videre. Tit har de (uddannelserne, red.) lidt bedre muligheder, og der føler jeg lidt sådan, at der har jeg måske været nødt til at bruge mit høje snit, som jeg jo har. Måske også fordi samfundet har en holdning til, at det høje snit, skal man jo bruge, fordi man har arbejdet hårdt for det. Men jeg tror, at jeg efterhånden synes, at det er vigtigt at tage det, man har lyst til.” (Rikke: 8-9).

Som Rikke selv beskriver, vidner det pres, hun har mærket til at udnytte sit karaktergennemsnit, om samfundets tendens til at tillægge uddannelser, som har en høj adgangskvotient, høj værdi

og status. Set fra et rational choice-perspektiv taler dette samfundspres ind i en nyttemaksimerende tankegang, som skaber disharmoni med Rikkens ønske om at læse en uddannelse, som ikke har en høj adgangskvotient. Men ved at have indset, at det bedste valg for hende er at studere det, hun har mest lyst til, blandt andet efter at have snakket med sine klassekammerater (jf. afsnit 5.4), har hun overvundet dilemmaet.

5.6 Med et ben i hver kulturelle lejr – ”det handler sådan set om at overleve derhjemme og ikke om at leve”

At tage en universitetsuddannelse kan have en helt anden betydning og status i andre lande, hvor samfundet er opbygget anderledes end i Danmark. Samtidig kan de idealer og forventninger, der findes til unges uddannelsesvalg, variere på tværs af landegrænser. Det er et fremtrædende dilemma for de etnisk minoriserede kvinder at være splittet mellem forskellige kulturer, hvor de kan føle sig i en midterposition mellem de uddannelsesidealer og -tilgange, de oplever i Danmark blandt deres skolekammerater eller andre, og de uddannelsesopfattelser, deres forældre eller de selv er vokset op med.

Mina fortæller meget direkte om de kulturelle forskelle, hun oplever i forbindelse med både opfattelsen af forskellige uddannelser og forældres tilgange til uddannelse. Hun skelner mellem sin egen familie og andre etnisk minoriserede familier ved at betegne sin familie som ”moderne”, fordi de har kendskab til det danske retssystem og det danske sprog. Hun har oplevet, at forældre i andre etnisk minoriserede familier er lidt hårdere overfor deres børn i uddannelsesøjemed, og hun tænker, det skyldes mangel på kendskab til, hvordan det danske samfund fungerer. I den forbindelse har Mina oplevet, at forældre til etnisk minoriserede unge nogle gange presser deres børn til at tage uddannelser, som den unge ikke nødvendigvis selv har interesse for, fordi forældrene ikke vil have, at deres børn ”ender som dem”. I dette tilfælde kan der være tale om et såkaldt ”indvandrerdrive”, som kan opstå, hvis de unge føler, at de skal kompensere for den nedadgående klasserejse, deres forældre har gennemgået (Jakobsen og Liversage, 2010: 34). Mina forklarer, at:

“[...] forældrene vil være meget strenge omkring det her med, at [...] finde en god uddannelse og få et godt arbejde, fordi de (forældrene, red.) måske ikke lykkedes med deres arbejde, hvor de gerne vil have, at han (den unge, red.) skal lykkes. [...] så deres ønsker bliver barnets behov. [...] Jeg gik på en folkeskole, hvor der var mange af de her typer indvandrere, der havde de

her forældre, der snakkede med dem (deres børn, red.) [...], og at de ikke skal ende som dem.” (Mina: 7).

Som Mina beskriver, vil forældrene deres børns bedste, som betyder, at den unge må fuldføre en “god uddannelse” for at få et “godt arbejde”, da det ikke lykkedes for forældrene. Dog distancerer Mina sig fra “de her typer af indvandrere, der havde de her forældre”, som hun siger, da hun ikke selv oplever et stort pres fra sine forældre. Det kan skyldes Minas sociale baggrund, hvor forældrene allerede er “lykkes”, idet de både er uddannet og på arbejdsmarkedet. Hun fortæller, at hun er glad for at have frihed til at vælge uddannelse ud fra interesse fremfor i højere grad at være styret af sine forældres ønsker og forventninger, som, hun har oplevet, kan være tilfældet for andre etnisk minoriserede unge, hvis forældre har oplevet nedadgående social mobilitet. Mina fortæller derudover, at der er stor forskel på opfattelsen af bestemte uddannelser og professioner i Danmark og i Irak, fordi man “*hænger fast i de her gamle billeder, og man er meget firkantet i Irak stadigvæk. Og det handler sådan set om at overleve derhjemme og ikke om at leve.*” (Mina: 12). Netop at skulle “overleve og ikke leve” kan ses som udtryk for, at der er større råderum til at vælge uddannelse og opnå selvrealisering i Danmark end Irak. Hun beskriver dermed en stor kontrast mellem både uddannelsesidealer og -opfattelser, men også levemåder. Eksempelvis fortæller hun, at uddannelsen som billedkunstner betragtes som fin og “helt okay” i Danmark, mens den opfattes som uambitiøs og uattraktiv i Irak, hvor uddannelsen i medicin derimod er efterstræbelsesværdig (Mina: 12). Minas habitus kan være formet af disse forskellige kulturelle uddannelsesopfattelser og kan dermed have påvirket hendes præference for medicin og odontologi.

Det er tydeligt, at prestigefyldte og velansete uddannelser er kontekstbetinget og kan afhænge af herskende idealer i det omgivende samfund. På den måde tydeliggøres det også, hvilke kapitaler, der har stor værdi i forskellige felter, i dette tilfælde indenfor forskellige kulturelle omgangskredse. Kampen om anerkendelse ses i nogle af kvindernes fortællinger, hvor det lader til, at opnåelsen af høj økonomisk og institutionaliseret kulturel kapital giver anerkendelse fra eksempelvis familiemedlemmer og dermed giver symbolsk kapital. Eksempelvis fremhæver Rikke, ligesom Mina, at medicin, men også jura og økonomi, er mere velanset i asiatisk kultur end i dansk kultur, fordi de er forbundet med bedre jobmuligheder. Derfor har humanistiske uddannelser et dårligt ry, da jobmulighederne ofte er snævre og lønnen er lav. I den forbindelse

fortæller Rikke, at hendes onkel med asiatisk baggrund har påvirket hendes overvejelser omkring sit uddannelsesvalg:

“Min onkel er opvokset i Asien ligesom min far, og jeg tror, at han er meget præget af den kultur, der er derovre med, at man skal tage noget, der giver gode penge og så videre. [...]. Jeg tror, at når jeg har talt med ham, så har det påvirket mig negativt ift. at tage en uddannelse indenfor f.eks. sprog. Der ikke er de samme fremtidsudsigter, som det, man siger, at økonomi eller jura eller medicin har. De uddannelser har et bedre ry i den asiatiske kultur i forhold til job.” (Rikke: 6).

Det har påvirket hendes motivation til at læse fransk sprog og kultur negativt, især fordi hun oplever, at humanistiske uddannelser også har et dårligt ry i Danmark sammenlignet med STEM-uddannelser (Rikke: 8). Men hun er alligevel ikke blevet helt demotiveret til at forfølge sin uddannelsesdrøm. Efterhånden som tiden er gået, og hun har reflekteret mere over sit uddannelsesvalg og fået råd fra sine klassekammerater (jf. afsnit 5.4), har sproguddannelsers ry fået mindre betydning for hende. Rikke påtaler taget-for-givet-forståelsen i Danmark af, at uddannelse skal vælges på baggrund af lyst og interesse. Hendes far har samme forståelse og holdning, og hun beskriver ham som værende “mere blød omkring det” i forhold til sin onkel, selvom hendes far også har asiatisk baggrund. (Rikke: 6). Hun forsøger således at finde sig til rette i sit identitetsprojekt, som er præget af både dansk og asiatisk kultur og tilhørende normer.

Irene har også et ben i to kulturelle lejre, da hun begynder at genoverveje sin beslutning om at læse Mellemostens sprog og samfund, fordi der er et obligatorisk udlandsophold i løbet af uddannelsen. Men at tage til udlandet betyder også, at hun føler, hun svigter sin familie og sin “ansvarspligt”:

“Med min familie, hvem skulle så passe dit og dat? Hvem skulle gøre de her ting, og i forhold til penge og job? Og så har vi også overvejet, at jeg skulle til Libanon. Hvis jeg kunne bo hos min familie, så er det billigere. Det er både økonomisk, men også i forhold til ansvarspligt i familien.” (Irene: 5)

Irenes dilemma er et udtryk for udfordringen med at balancere valget mellem sit identitetsprojekt og sin ansvarspligt. Med andre ord er hun splittet imellem at gå efter en af sine drømmeuddannelser eller at hjælpe familien. Familiens økonomiske kapital er central i Irenes

dilemma, da hendes mor (forældrene er skilt) i lang tid har haft økonomiske udfordringer. Af den grund har Irene været nødt til at have et job for at hjælpe med økonomien og har derfor snakket med sin familie om, at det kunne være en løsning at bo hos sin familie i Libanon under udlandsopholdet, hvor hun samtidig kan hjælpe til. Irene står med andre ord i et dilemma, som kan være både køns-, klasse- og etnicitetsbaseret, idet hendes ansvarspligt kan være forbundet med en traditionel, og potentiel etnicitetsrelateret, kønsnorm, hvor hun som kvinde skal hjælpe til i familien. Det er dog svært at sige, da Irene ikke selv omtaler det som en definitivt kønnet opgave, men, som påpeget i problemfeltet, er det ikke usædvanligt, at etnisk minoriserede kvinder og kvinder, der ikke kommer fra akademikerhjem, orienterer sig mere imod at hjælpe andre igennem deres uddannelsesvalg - og potentielt også udenfor konteksten af studievalg.

6. Konklusion og perspektivering

Indledningsvist opstillede vi følgende problemformulering: *Hvad fortæller unge kvinder med forskellige baggrunde om deres overvejelser i forbindelse med uddannelsesvalg på Københavns Universitet? Hvilken betydning synes køn, klasse og etnicitet at have i den forbindelse?*

Det er et forholdsvist bredt spørgsmål, som kan tage mange former. Vores forforståelse, teoretiske perspektiver, forskningsdesign, metode, interviewpersoner og analysestrategi har bidraget til, hvordan analysen og nu konklusionen er blevet udformet. Med et abduktivt blik på empirien udformede der sig en række dilemmaer og udfordringer, som de unge kvinder står i. Det har vist sig at være gennemgående træk for de unges kvinders fortællinger, at de søger fodfæste og retning midt i den valgproces, de står i. De er ikke kun ved at træffe et uddannelsesvalg, men de er også i gang med at forme deres identitet og valgbiografi. I det senmoderne samfund er dette et vilkår, hvor konsekvensen af dette blandt andet kan vise sig som tvivl. Denne tvivl kan være manifest netop i større valgprocesser, hvor individer konfronteres med deres valgbiografi, og der forlanges en stillingtagen. De dilemmaer, det kan skabe for de unge kvinder, og måderne, de må navigere i havet af valgmuligheder, har vi forsøgt at skildre i analysen.

Vi kan konkludere, at de unges kvinders tilgang til uddannelse er forskellig, især på tværs af etnicitet, men uanset baggrund står alle kvinderne imidlertid overfor en kompleks overgangsperiode. Det er et gennemgående fund, at kvinderne fortæller, at interesse har stor betydning for deres uddannelsesvalg på tværs af alle sociale markører. Senmodernitetens imperativ om identitetsskabelse og forfølgelsen af interesse kan dermed ses som en nærmest internaliseret del af de unges uddannelsesvalg. De udtrykker at, de har meget på spil, da uddannelsen ikke kun bliver en stor del af deres identitetsskabelse, men samtidig åbner dørene til deres fremtidsmuligheder og muligheder for selvrealisering. Men selvom interesse er en central del af kvindernes overvejelser, er der også andet, som har betydning. Blandt andet betyder andre mennesker såsom deres forældre en del for deres overvejelser. For alle kvinderne er det en gennemgående opfattelse, at deres forældre er glade, når de selv er glade. Dog er det primært de etnisk majoriserede kvinder, der italesætter, at deres forældre forventer, at de træffer det valg, som gør dem gladest, mens de etnisk minoriserede kvinders forældre har flere forventninger udover deres børns lykke. Det ses i deres fortællinger som en følelse af

forpligtelse i forbindelse med deres uddannelsesvalg, for eksempel at fuldføre deres studier. På trods af forældrenes forventninger står kvinderne selv til at være beslutningstagere, og det kan være overvældende at føle, at hele ansvaret hviler på ens skuldre. I analysen argumenterer vi derfor for, at den store valgfrihed også skaber behovet for andre mennesker som kompas. I det tilfælde har det været en hjælp for kvinderne at kunne dele tanker med klassekammerater, familiemedlemmer, venner og andre relationer for at blive mere afklaret.

Derudover er de unge kvinders uddannelsesvalg også påvirket af mere praktiske omstændigheder som fremtidsmuligheder. Alle kvinderne påtaler, at de må afveje, om deres uddannelsesvalg er realistisk taget i betragtning af deres karaktergennemsnit. Det er en overvejelse, som for kvinderne er uundgåelig, da karakterer er med til at determinere, hvorvidt de har mulighed for at komme ind på deres ønskede uddannelse(r). Især nogle af kvinderne har vist sig at være mere bekymrede over den afgørende rolle, karakterer kan spille for deres fremtid, men der har ikke været en lige så klar kobling til social baggrund, som eksempelvis har været tilfældet i forhold til at fokusere på løn- og arbejdsmuligheder.

Generelt fortæller alle de unge kvinder, at det er vigtigt at have interesse for sit kommende arbejde. Men mens de etnisk majoriserede kvinder fremhæver, at noget af det vigtigste for dem er at have et arbejde, de har interesse for, er betydningen af indkomst mindre fremtrædende for dem sammenlignet med de etnisk minoriserede kvinder. Det viste sig, at mens stort set alle de etnisk majoriserede kvinder i undersøgelsen generelt ikke vægter kommende løn- og arbejdsmuligheder højt i deres uddannelsesovervejelser, er det noget, de fire etnisk minoriserede kvinder giver mere eftertanke, også selvom alle kvinderne er forholdsvist homogene klasse-mæssigt. Der vidner om, at der, især for det etnisk minoriserede kvinder, er en kompleks balancegang mellem at være realistisk omkring fremtidsønsker og -udsigter og det senmoderne imperativ om at vælge uddannelse ud fra interesse.

Tilmed giver de etnisk minoriserede kvinder udtryk for at stå i en midterposition mellem to eller flere kulturer med varierende uddannelsesforventninger og -forståelser. De fortæller, at de bliver påvirket af uddannelsesidealer- og opfattelser i Danmark, men også fra andre lande, og de giver derfor udtryk for, at deres uddannelsesovervejelser trækkes i forskellige retninger. Det har for mange af dem skabt en yderligere følelse af ambivalens, de har måtte eller er ved at finde sig til rette i. De etnisk minoriserede kvinder oplever derfor en form for dobbeltudfordring, som de etnisk majoriserede kvinder ikke giver udtryk for at opleve.

Vi kan dermed konkludere, at de unge kvinder både har en del ligheder i forbindelse med deres overvejelser om uddannelsesvalg, men også at der er en række forskelle. Da netop kun kvinder har figureret som interviewpersoner, har vi kunne analysere den interne heterogenitet blandt dem, men samtidig har det været svært at sige noget definitivt om kønnede overvejelser. Som det fremgår, har vi dog kunne sige en del om forskellen på de unge kvinders uddannelsesovervejelser med hensyn til etnicitet, specielt i forhold til fortællinger om forældres forventninger til uddannelsesvalg, og hvor vigtig, de unge kvinder synes, deres fremtidsmuligheder er efter uddannelse. Derudover har to af kvinderne et handicap, og det har ligeledes vist sig at være en social markør med betydning for uddannelsesvalget af især praktiske grunde, men også mere følelsesnære grunde, som hvilken betydning uddannelse har. Yderligere har kvinderne en vis grad af klassehomogenitet, og det har derfor været udfordrende at beskrive klasseforskelle. Imidlertid har klassefortællingerne været tydelige i kvindernes beretninger om deres forældres forventninger til uddannelsesvalg samt i betoningen af vigtigheden af fremtidsmuligheder efter endt uddannelse.

Generelt var en af de største overraskelser, at de etnisk minoriserede kvinder med blandet etnisk baggrund, Irene og Rikke, vil studere en sproguddannelse, i kontrast med Mina og Sohal, som vil studere de uddannelser (medicin, odontologi, jura osv.), som, eksisterende forskning påpeger, er typiske uddannelsesvalg for etnisk minoriserede unge. Vi var også overraskede over, hvor central betydning interesse har vist sig at have for alle de unge kvinders uddannelsesvalg i undersøgelsen uden at have en større sammenhæng med etnicitet og klasse. I den forbindelse træffer en del af de unge kvinder i vores undersøgelse et utraditionelt uddannelsesvalg, idet eksisterende forskning peger på, at unge fra ikke-akademikerhjem som regel orienterer sig mere mod jobspecifikke og jobsikre uddannelser. Det var derudover overraskende, at vi ud fra interviewene fandt, at tre af de unge kvinders uddannelsesovervejelser er påvirket af biografiske vendepunkter og andre betydningsfulde oplevelser. Det er noget, vi ikke er stødt på i eksisterende forskning eller teori. En oplagt måde at undersøge dette nærmere på kunne være igennem biografisk narrative interviews med fokus på livshistoriers betydning for uddannelsesvalg.

Mange af vores empiriske fund kan derudover genfindes i meget dansk uddannelsesforskning, hvilket betyder, at den analytiske generaliserbarhed er høj, og at fundene nok også ville kunne ses udenfor konteksten af unge, der vil studere en bacheloruddannelse på Københavns Universitet. Da vores empiri, som beskrevet, afspejler en forholdsvis homogen gruppe af

kvinder med hensyn til klasse, har vi en del udsagnskraft ud fra netop denne gruppe. Vi kan dog ikke sige noget om eksempelvis unge fra akademikerhjem, hvor begge forældre har en universitetsuddannelse. Derudover har vi også en del udsagnskraft aldersmæssigt, det vil sige om *unge* kvinders overvejelser i forbindelse med deres uddannelsesvalg og ligeledes med hensyn til etnicitet. Det skal dog understreges, at de sociale markører ikke kan ses separat, men selvom vi kan sige en del om forskelle på tværs af etnicitet, er disse forskelle altid forankret i køns-, klasse- og aldersmæssige samt andre overvejelser i forbindelse med uddannelse. Vi kan dog af gode grunde ikke sige noget om unge mænds uddannelsesovervejelser, men vi ved, som beskrevet i problemfeltet, at der kan være forskel på mænd og kvinders uddannelsesvalg og -overvejelser (f.eks. Thomsen, 2008; Thomsen, 2020; Thomsen, 2022b, m.fl.). Endvidere kan vi ikke sige noget om unge kønsqueer-personers uddannelsesovervejelser. Så vidt vi ved, er dette et videnshul i den eksisterende uddannelsesforskning, og det ville derfor være et oplagt perspektiv til videre undersøgelse.

Litteraturliste

AAU (u. å.). *Bachelor-uddannelser indenfor science*. Lokaliseret d. 9/3 2023 på <https://www.aau.dk/uddannelser/stem-uddannelser/science-uddannelser/bachelor>

Beck, U. og Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781446218693>

Beck, U. (1994). The Reinvention of Politics: Towards a theory of reflexive modernisation. I: Beck, U., Lash, S. og Giddens, A. *Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Oxford: Polity Press.

Benjaminsen, L. (2006). *Chanceulighed i Danmark i det 20. århundrede. Udviklingen i intergenerationelle uddannelses- og erhvervschancer*. Ph.D.-afhandling. Vol. 39. København: Sociologisk Institut.

Bourdieu, P. (2005). *The Social Structures of the Economy*. Polity press, 209-216.

Bourdieu, P. (2002). The Forms of Capital. I: Woolsey, N. B. (red.). *Readings in Economic Sociology*. Malden: Blackwell Publishers, 281-289.

Bourdieu, P. (1999). *Den maskuline dominans*. Viborg: Tiderne Skifter.

Bourdieu, P. (1996). Er en interessefri handling mulig?. I: Prieur, A. (red.) *Symbolsk makt*. Oslo: Pax Forlag, 131-149.

Bourdieu, P. og Wacquant, L. J. D. (1996). *Refleksiv sociologi - mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. og Wacquant, L. J. D. (1992). The Purpose of Reflexive Sociology. I: *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press, 61-215.

Breen, R. og Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
DOI: 10.1177/104346397009003002

Bråten, B. (2015). Anmeldelse av bok: Liza Reisel & Mari Teigen (red.). Kjønnssdeling og etniske skiller på arbeidsmarkedet. *Tidsskrift for kjønnsforskning* 39(03-04), 305–310.

Elias, S. V. (2020). DEA: Diversitet på uddannelserne er andet og mere end køn. *DEA*. Lokaliseret d. 17/2 2023 på <https://dea.nu/i-farver/nyheder/dea-diversitet-pa-uddannelserne-er-andet-og-mere-end-kon/>

Epinion (2022). *Undersøgelse af kønsskævhed i uddannelse*. Lokaliseret d. 16/2 2023 på <https://fho.dk/wp-content/uploads/2022/09/epinionundersoegelsen-endelig-version.pdf>

Faber, S. T., Nissen, A., og Orvik, A-E. (2020). *Rekruttering og fastholdelse af kvinder inden for STEM: Indsatser og erfaringer på universiteterne*, 40 p.

Giddens, A. (1984). Elements of the theory of Structuration. I: *The Constitution of Society Outline of the Theory of Structuration*. Berkely: University of California Press, 1-40.

Gross, C., Gottburgsen, A. og Phoenix, A. (2016). Education systems and intersectionality. In Gross, C. og Hadjar, A. (red.). *Education Systems and Inequalities: International comparisons*. Bristol University Press, 51–72. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t892m0.9>

Holm, A. og Jæger, M. M. (2008). Does relative risk aversion explain educational inequality? A dynamic choice approach. *Research in Social Stratification and Mobility*, 26(3), 199-219. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2008.05.004>

Holmegaard, H. T., og Becker, J. (2015). Vejen til drømmestudiet. *Aktuel Naturvidenskab*, 2015(2), 46-49.

Holmegaard, H. T., Ulriksen, L. og Madsen, L. M. (2014a). The Process of Choosing What to Study: A longitudinal Study of Upper Secondary Students' Identity Work when Choosing Higher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(1), 21-40. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.696212>

Holmegaard, H. T., Madsen, L. M., og Ulriksen, L. (2014b). Når forventningerne ikke stemmer overens med virkeligheden: En undersøgelse af de studerendes valg og strategier i overgangen til de længere videregående teknat-uddannelser. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 9(16), 44-57.

Hutters, C. og Brown, R. (2011). Hvor blev drengene af? - køn og uddannelsesvalg efter gymnasiet. *Center for Ungdomsforskning*.

Hutters, C. (2004). *Mellem lyst og nødvendighed. En analyse af unges valg af videregående uddannelse*. Roskilde Universitet.

Institut for Menneskerettigheder (2022). *Køn og ligestilling*.

Lokaliseret d. 17/2 2023 på <https://menneskeret.dk/koen-ligestilling>

Jakobsen, K. T. (2022). Et kønsopdelt uddannelsessystem. *DEA*.

Jakobsen, V. og Liversage, A. (2010). Køn og etnicitet i uddannelsessystemet. *SFI*.

Jensen, K. M., Bjerre, J., Christensen, L. P. S., Sørensen, S. M., Hakhverdyan, N. og Drescher, M. (2019a). Et stigende antal indvandrere med dansk lægeuddannelse arbejder som læge i Danmark. *Danmarks Statistik*.

Jensen, T. D. (2022). Flere kvinder end nogensinde før optaget på IT-Universitetets uddannelser. *ITU*. Lokaliseret d. 13/03 2023 på <https://itu.dk/Om-ITU/Presse/Nyheder/2022/Optag-2022>

Jørgensen, F. M., Fløe, A., Falkencrone, S., Lindorf, M., Jakobsen, K. T. og Broberg, A. S. (2019). Hvordan får vi STEM på lystavlen hos børn og unge?. *DEA*.

Krøtel, S. M. L., Ashworth, R. E. og Villadsen, A. R. (2019). Weakening the glass ceiling: does organizational growth reduce gender segregation in the upper tiers of Danish local government?. *Public Management Review*, 21:8, 1213-1235.
DOI: 10.1080/14719037.2018.1550107

Larsen, M., Holt., H. og Larsen, M. R. (2016). Et kønsopdelt arbejdsmarked. Udviklingstræk, konsekvenser og forklaringer. *SFI*.

McMahon, J. (2015). Behavioral economics as neoliberalism: Producing and governing homo economicus. *Contemp Polit Theory* 14, 137–158. <https://doi.org/10.1057/cpt.2014.14>

Madsen, L. M., Holmegaard, H. T., & Ulriksen, L. (2015). *Finding a way to belong: negotiating gender at University STEM study programmes*. Abstract from NARST, Chicago, IL, United States.

Mayoni, S. (2023). Girls' Day in Science bliver til Science Day: »De unge kan ikke altid se sig selv i de binære kønskasser«. *Uniavisen*. Lokaliseret d. 13/03 2023 på <https://uniavisen.dk/girls-day-in-science-bliver-til-science-day-de-unge-kan-ikke-altid-se-sig-selv-i-de-binaere-koenskasser/>

Munk, M. D. (2014). Social ulighed og uddannelse. *Pædagogisk sociologi*, 187-219. Sociologi Nr. 4. København: Hans Reitzels Forlag.

Møldrup, A. L. (2018). *Frafald og fastholdelse af førsteårsstuderende på Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet: En kvalitativ undersøgelse af nye studerendes faglige og sociale integration i deres studie*.

Nielsen, M. L. (2010). Taberdrenge og vinderpiger?. I: Sørensen, N. U. og Katznelson, N. (red.). Ungdomsforskning: Unge, køn og uddannelse. *Center for Ungdomsforskning*, 9(3 & 4), 19-29.

Nielsen, A. W. og Sørensen, N. U. (2018). Journey mapping som forskningsmetode. I: Pless, M. og Sørensen, N. U. (red.). *Ungeperspektiver. Tænkninger og tilgange i ungdomsforskningen*. Center for Ungdomsforskning. Aalborg Universitetsforlag, 39-62.

Næsby, T. (2014). *Kvalitet i dagtilbud: Om pædagogisk kvalitet og udvikling af pædagogens professionelle kompetencer*. Aalborg Universitetsforlag. Ph.d.-serien for Det Samfundsvidenskabelige Fakultet, Aalborg Universitet
<https://doi.org/10.5278/vbn.phd.socsci.00019>

OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing
<https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

Pihl, M. D. og Petersen, C. F. (2019). Teknik og sundhed hitter blandt ikkevestlige indvandrere. *Arbejderbevægelsens Erhvervsråd*.

Pihl, M. D. og Østermann, J. (2017). Flere unge med udenlandsk baggrund er uddannet inden for teknik og sundhed. *Arbejderbevægelsens Erhvervsråd*.

Ploug, N. (2017). *Social arv og social ulighed* (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.

Reimer, D. og Andersen, I. G. (red.) (2022). *Frafald fra de videregående uddannelser: Forklaringer, mekanismer og løsninger*. (OA udg.) Aalborg Universitetsforlag.

Reimer, D. og Thomsen, J-P. (2019). Vertical and horizontal stratification in higher education. I: Becker, R. (red.). *Research Handbook on Sociology of Education*. Edward Elgar Publishing, 308-328.

Reisel, L. og Teigen, M. (red.) (2014). *Kjønnsdeling og etniske skiller på arbejdsmarkedet*. Polen: Gyldendal Norsk Forlag.

Ritzer, G. og Stepnisky, J. (2018). *Modern Sociological Theory* (10th ed.). Los Angeles: SAGE Publications Ltd.

Schwartz-Shea, P. og Yanow, D. (2011). *Interpretive Research Design: Concepts and Processes* (1. udgave). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203854907>

Seehuus, S. og Reisel, L. (2017). Betydningen av sosial bakgrunn for kjønnsdeling i høyere utdanning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(3), 284-310.
https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.18261/issn.1504-291X-2017-03-02open_in_new

Smith, E., Reimer, D., og Kjeldsen, C. C. (2020). Betydning af individuelle faktorer for frafaldsrisiko - en analyse af spørgeskemaer og studieadministrative data. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 15(28), 164-181.
<https://doi.org/10.7146/dut.v15i28.115942>

Stallknecht, B. M. og Holmegaard, H. T. (2021). KU: Ubalancer i uddannelsernes mangfoldighed skal løses lokalt. *Altinget*. Lokaliseret d. 18/2 2023 på <https://www.alinget.dk/forskning/artikel/ku-ubalancer-i-uddannelsernes-mangfoldighed-skal-loeses-lokalt>

Sørensen, A. E. (2019). Gender segregation in the Nordic labour market. *nordics.info*, Aarhus Universitet. Lokaliseret d. 13/2 2023 på <https://nordics.info/show/artikel/gender-segregation-of-nordic-labour>

Sørensen, L. M. (2012). GRAFIK: Se, hvornår kvinderne overhalede mændene på de lange uddannelser. *DR*. Lokaliseret d. 5/2 2023 på <https://www.dr.dk/nyheder/indland/grafik-se-hvornaar-kvinderne-overhalede-maendene-paa-de-lange-uddannelser>

Sørensen, N. U. og Katznelson, N. (red.) (2010). Ungdomsforskning: Unge, køn og uddannelse. *Center for Ungdomsforskning*, 9(3 & 4).

Thomsen, J.-P. (2022a). Social ulighed i adgangen til danske universitetsuddannelser. *Samfundsøkonomen*, 2022(3), 53–60. <https://doi.org/10.7146/samfundsokonomien.v2022i3.133981>

Thomsen, J.-P. (2022b). Uddannelsesforventninger blandt danske unge. *VIVE*.

Thomsen, J.-P., Bom, L. H., Poulsen, J. B. og Middelboe, C. (2020). Danske forældres uddannelsesforventninger. *VIVE*.

Thomsen, J.-P. og Bom, L. H. (2019). Danske unges uddannelsesforventninger – Med særligt fokus på unge fra kortuddannede hjem. *VIVE*.

Thomsen, J.-P. og Andrade, S. B. (2016). Uddannelsesmobilitet i Danmark. *SFI*.

Thomsen, J.-P. (2014). Uddannelse. I: Jørgensen, A., Greve, B. og Larsen, J. E. (red.). *Det Danske Samfund*. København: Hans Reitzels forlag, 311-338.

Thomsen, J.-P. (2010). Klasse og kultur på danske universitetsuddannelser. *Dansk Sociologi* 21(1), 53-73 DOI:10.22439/dansoc.v21i1.3195

Thomsen, J.-P. (2008). *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser*. Roskilde Universitet.

Thomsen, J.-P. (2007). Senmodernitetens universitetsstuderende? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 2(4), 4–11. <https://doi.org/10.7146/dut.v2i4.5623>

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2022). *Ansøgere og optagne fordelt på køn, alder og adganggrundlag*. Lokaliseret d. 6/2 2023 på

<https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/sogning-og-optag-pa-videregaende-uddannelser/grundtal-om-sogning-og-optag/ansogere-og-optagne-fordelt-pa-kon-alder-og-adgangsgrundlag>

Udlændinge- og Integrationsministeriet (2022). *Flere indvandrere og efterkommere får en uddannelse*. Lokaliseret d. 13/03 2023 på

<https://www.uim.dk/nyhedsarkiv/2022/juli/flere-indvandrere-og-efterkommere-faar-en-uddannelse/>

Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (1984). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: Kulturel frisættelse og subjektivitet*. København: Politisk Revy.

Warming, R., Frydensberg, P., Kyhn, M., Dresager, E. M. og Larsen, D. S. (2020). *Hvor kønt ser det ud?. Danmarks Akkrediteringsinstitution*.

Weirsøe, M. (2022). *Inequality in education: it's an uphill struggle*. Aarhus Universitet.

Lokaliseret d. 4/2 2023 på

<https://dpu.au.dk/en/about-the-school/nyheder/single/artikel/inequality-in-education-its-an-uphill-struggle>

World Economic Forum (2022). *Global Gender Gap Report 2022*.

Østergaard, K. (2016). *Se de mest attraktive job*. *Fagbladet 3F*. Lokaliseret d. 31/05 2023 på

<https://fagbladet3f.dk/nyheder/90609a69734348edb05cd904610cf6a1-20160510-se-de-mest-attraktivejob#:~:text=Topscorene%20på%20ranglisten%20over%20de,Ugebrevet%20A4%20og%20Avisen.dk>.