

Jens Peter Thomsen

Klasse og kultur på danske universitetsuddannelser

Denne artikel beskæftiger sig med social ulighed på lange videregående uddannelser i Danmark. Ved at betragte de interne forskelle i det danske universitetsfelt undersøges omfanget og karakteren af den sociale differentiering på de lange videregående uddannelser. For at forstå disse sociale differentieringsprocesser anlægges et henholdsvis makro- og mikrosociologisk perspektiv på betydningen af social klasse og kulturel praksis på uddannelserne, og der stilles det overordnede spørgsmål: Hvad er sammenhængen mellem unges valg af videregående uddannelse, deres sociale oprindelse og de kulturelle praktikker på de forskellige videregående uddannelser? Empirien udgøres af såvel registerdata som af feltarbejde på tre udvalgte universitetsuddannelser, og der bruges følgelig såvel kvantitative som kvalitative metoder. Analysen af universitetsfeltet viser at der er meget stor forskel på de forskellige uddannelsers sociale profil, at der er en tydelig klassestruktur i det danske universitetsfelt, at den kulturelle praksis der kendetegner udvalgte uddannelser kan forstås meningsfuldt i sammenhæng med denne klassestruktur, og endelig at det kræver bestemte forudsætninger at mestre kulturen på de forskellige uddannelser.

Søgeord: Social differentiering, social klasse, videregående uddannelser, universitetsstuderende, uddannelseskultur, uddannelsesvalg.

Hvis man ser på den historiske udvikling i tilgangen til danske universitetsuddannelser, har der aldrig været så mange studerende som nu. De sidste 50 år er antallet således mere end ottedoblet fra 13.000 i 1952 til 110.000 i 2007, og andelen af en ungdomsårgang der forventes at fuldføre en lang videregående uddannelse er på 27 år mere end tredoblet fra 5% for 1980-årgangen til 18% for 2007-årgangen.

Det er velkendt at uddannelse er den helt centrale formidler af sociale positioner i samfundet, og med den uddannelsesinflation der ofte følger med et stigende uddannelsesniveau i befolkningen (Collins 1979; E. J. Hansen 2003; Munk 2003), bliver det relevant at spørge om der sker en selektionsforskydning op ad i systemet, således at den sociale selektion, det nåleøje, der tidligere meget håndfast sorterede mellem dem der kom i gymnasiet og dem der ikke gjorde, i dag er rykket op ad og ind på de videregående uddannelser. Her vil det i stigende grad være nødvendigt at differentiere mellem de forskellige videregående uddannelser idet de sociale differentieringsmekanismer inden for de lange videregående uddannelser bliver relativt vigtigere for forståelsen af uddannelsessystemets rolle i produktionen og reproduktionen af sociale positioner. Og det bliver i stigende grad relevant at undersøge de sociale styrkeforhold *imellem* de specifikke uddannelser, da disse styrkeforhold må forventes at blive en mere og mere central problematik i forhold til unges chancer for at læse forskellige videregående uddannelser – eksempelvis i forhold til om der er tale om en social kanalisering hen imod bestemte uddannelsesstyper (Brint & Karabel 1989; Shavit, Arum & Gamoran 2007).

Hvis der eksisterer nye, mere subtile sociale differentieringsmekanismer inden for de lange videregående uddannelser, må de tilsvarende begribes gennem kontekstsensitive teoretiske kategoriseringer. Hidtidige undersøgelser har haft en tendens til at operere med forholdsvis grove hierarkiske kategoriseringer af uddannelsesniveauer og de studerendes sociale oprindelsesklasse. De har ofte betragtet niveauet for de videregående uddannelser under ét, og de har, måske af samme grund, teoretisk kun leveret meget generaliserede forklaringer på regulariteten i den socialt skæve rekruttering. Og når der er grund til at antage at en universitetsstuderende ikke med samme selvfølgelighed som tidligere entydigt kan klassificeres socialt, så er der også grund til at antage at en "universitetsstuderende" næppe er nogen entydig kategori, men at studerende har forskellige tilgange til studierne; forskellige livsbaner og livsudtryk.

Skal vi videre forsøge at forstå årsagerne til differentieringsdynamikkerne i uddannelsesfeltet, er spørgsmålet om det ikke er nødvendigt at begribe de studerendes valg af videregående uddannelse, deres sociale oprindelsesklasse og den sociale praksis på uddannelserne i *sammenhæng*. I artiklen anlægges der således et dobbelt perspektiv på den interne sociale differentiering på de lange videregående uddannelser, hvor de studerendes oprindelsesklasse ses i sammenhæng med på den ene side deres valg af videregående uddannelse,



på den anden side den kulturelle praksis der kan siges at kendetegne studielivet på de forskellige uddannelser.

Opsummeret er artiklens formål at forsøge at begribe de uligheder der kendetegner de sociale differentieringsprocesser på de lange videregående uddannelser og at gøre dette ved hjælp af kontekstsensitive teoretiske forståelser af klasse og kulturel praksis. Med udgangspunkt i min Ph.d.-afhandling fra 2008 (Thomsen 2008), hvor jeg dels har analyseret registerdata for alle danske universitetsstuderende, dels har foretaget etnografisk inspirerede observationer og interviews på tre udvalgte universitetsuddannelser, vil jeg i det følgende kortlægge de studerendes sociale udgangspositioner og analysere de sociokulturelle dynamikker hvormed de på uddannelserne praktisk positionerer sig socialt.

Jeg lader mig her inspirere af de udviklinger inden for klasseteori der anlægger en mere kontekstsensitiv klasseforståelse, og til at analysere praktikkerne på de konkrete uddannelser kobler jeg klassebegrebet med et begreb om *kulturel praksis*, det vil sige de sociokulturelle fællesskaber som de studerende i deres hverdagslige studieliv indgår i og betragter som betydningsfulde. Jeg vil først redegøre for hvordan jeg teoretisk analyserer universitetsfeltet og dernæst præsentere centrale analyser fra såvel det makro- som mikrosociologiske empiriske materiale.

Kultur og klasse – teoretiske greb

De senere år har det været muligt at identificere et "cultural turn" i dele af klasseforskningen, der, ofte med Bourdieu som inspiration, prøver at forstå klasse som et dynamisk begreb, hvor kultur og identitet spiller en konstitutiv rolle i klasseformationen (Bottero 2004; Crompton et al. 2000; Devine et al. 2005; Reay 1998; Skeggs 2003). Også inden for den del af klasseforskningen, der interesserer sig for stratificering, har man fokuseret på "micro-classes" og på betydningen af "the site of production" for klassekonstitutionen – og hermed adskilt sig fra "big class"-paradigmet (Erikson & Goldthorpe 1992; Erikson, Goldthorpe & Portocarero 1982), idet der er blevet anlagt en mere differentieret og kontekstsensitiv klasseanalytik (Jonsson et al 2009; Weeden & Grusky 2005).

I forlængelse af disse perspektiver betragtes klasser i denne artikel som historisk konstituerede gennem sociale markeds- eller positionskampe mellem grupper i samfundet (Bourdieu 1986, 1987; Weber 1978). For Weber er klassepositioner et spørgsmål om individers sociale livschancer: "Class situation is, in this sense, ultimately market situation" (Weber 1978:928). Parallelt til de økonomiske, markedsbestemte klasser er statusgrupper hos Weber funderet ud fra eksempelvis uddannelsesmæssig, arbejdsmæssig, eller nedarvet *social anseelse* (Weber 1978:306, 932).

Bourdieu videreudvikler klassebegrebet ved at tage princippet om de sociale markeds kræfter fra Weber og arbejdskategorien fra Marx. Arbejde betragtes således stadig som en fundamental kategori, men udvides til andre sfærer end det økonomiske; social og kulturel kapital er også udtryk for "oprindeligt nedlagt arbejde" og er ligeså nødvendige kategorier for at forstå klassekonfigurationer som økonomisk kapital er det (Bourdieu 2001:46). Her ved etablerer Bourdieu en forståelse af klasser som skabt gennem konkrete historiske markedskampe om positioner i det sociale rum, på baggrund af positionernes forskellige kapitalkonfigurationer – og konstitueret strukturelt i opposition til andre klasser (Bourdieu 1987, 1996):

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

Når jeg sammen med klasse også benytter begrebet *kulturel praksis*, sigter det mod de "similar practices" som individer fra samme positioner i det sociale rum tilskyndes til at have (men som de ikke *nødvendigtvis* har) – i denne artikel forstået som en uddannelsesspecifik udgave af en hverdagslig social praksis der dermed også etablerer forbindelsen mellem det socialt genetiske og socialt generiske:

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

Individerne skaber en kulturel praksis ud fra de sociale omstændigheder de befinder sig i, hvorfor den kulturelle praksis principielt tildeles en *formativ* kraft i klasseformationen – men altså altid med udgangspunkt i bestemte sociale og samfundsmæssige omstændigheder. Som det formuleres i den britiske "cultural studies"-tradition, hvor kultur forstås som en hverdagslig prak-

sis, som "a whole way of life" (Hall & Jefferson 1976; Williams 1958): Her er kultur det betydningsfællesskab der opstår i bestemte afgrænsede sociale grupper ud fra de historiske samfundsmæssige omstændigheder de befinder sig i (Hall 1996:37f).

Beverley Skeggs interesserer sig for den symbolske konstruktion af klasse, og hun har søgt at koble klasse- og kulturbegreberne primært gennem kritiske læsninger af Bourdieu og "cultural studies"-traditionen (Skeggs 1997, 2003, 2005). Hun kritiserer Bourdieu for at have et for strategisk habitus-begreb, som hun læser som "[...] a technology of strategic game-playing accrual" (Skeggs 2005:84), hvor "[...] the habitus always works with a perception of future value and accumulation, showing how practice never ceases to conform to economic calculation [...]" (Skeggs 2005:85). Ifølge Skeggs reducerer Bourdieu for megen social praksis til et spørgsmål om bytteværdi. En social praksis kan også "blot" have brugsværdi for gruppen, og hun mener at der bør udvikles og levnes plads til anerkendelseskategorier der ville gøre analysen i stand til at skelne mellem kulturelle processer der er anerkendelsesdrevne i forhold til gruppens egen selvopretholdelse, og kulturelle processer der er markedsorienterede og led i den sociale fordelingskamp. Skeggs bruger derfor *ressourcer* ved siden af Bourdieus *kapital* for at signalere at nogle ressourcer (moraliske, kulturelle, mv.) har brugsværdi for de grupper der indehaver og skaber dem uden at de nødvendigvis har bytteværdi som kapital har (Skeggs 2003:145ff).

Parallelt med Skeggs søger jeg her at konstruere et begreb om de studerendes kulturelle praksis der forener et perspektiv på kultur som betydningskabende fællesskaber med et perspektiv på social praksis som led i den strategiske kamp om sociale positioner. Begrebet kulturel praksis skal fungere som et analytisk konstrueret samlebegreb for de betydningsdannende, anerkendelsesdrevne og strategiske hverdagslige dynamikker og processer der afgrænser lokale betydningsfællesskaber, og som i denne forbindelse skal tjene til at indfange det som de studerende i den konkrete sammenhæng er fælles om at tilskrive betydning på studiet. En kulturel praksis er altså en fællesskabskonstituerende praktik og skal forstås som alt det der gør en forskel i forhold til studiet, og som alt det de studerende har en fælles interesse i. Det er den sociale praksis som de studerende er *stakeholders* i; det de er fælles om at betragte og anerkende som arena for kulturel udfoldelse i relation til deres uddannelse. Hvilke elementer der konkret er en del af den kulturelle praksis, vil komme an på om de gør en *forskel* i forhold til den specifikke studie-kulturelle praksis – og det vil igen sige om de gives betydning og anerkendelse blandt de medstuderende.

Data og metode

I undersøgelsen gør jeg brug af forskellige metoder: korrespondanceanalyse og relative uddannelseschancer viser sociale mønstre og landskaber i univer-

sitetsfeltet, og interview og observationer bidrager med at forstå hvordan og hvorfor disse mønstre og landskaber historisk konstrueres og praktiseres. De makrosociologiske data udgøres af registeroplysninger fra Danmarks Statistik over indskrevne studerende på danske universitetsinstitutioner pr. 1. november 2002, i alt ca. 100.000. Rådata er bearbejdet til analyserbare variable og kategorier hvoraf de væsentligste er de studerendes uddannelsesvalg (specifikke uddannelser) og deres sociale oprindelse (detaljeret klassificering af forældrene i sociale grupper).¹

De mikrosociologiske data er indsamlet gennem feltarbejde på tre universitetsuddannelser, udvalgt strategisk efter social profil og størrelse: Erhvervsprog på CBS, Statskundskab på KU og Litteraturvidenskab på KU. Jeg har ønsket at sætte fokus på såvel meget skævt som mindre skævt rekrutterende uddannelser, på uddannelser som kan siges at uddanne til relativt forskellige fremtidige positioner i samfundet og til positioner med en vis social "fylde" hvorfor uddannelserne også har skullet være af en vis størrelse (det sidste også af forskningsetiske grunde). Udvælgelsen af uddannelserne skal ses i et eksemplarisk perspektiv: de er ikke interessante i sig selv, men i forhold til hinanden; som eksempler på praksisformer og interaktionsprocesser hvis dynamikker gerne skulle have en mere almen relevans for de videregående uddannelser. Feltarbejdet har bestået af dels deltagende observationer på uddannelserne, hvor de hvert sted i perioden 2005-2006 er observeret 1-2 hold over 3-5 måneder, typisk 4-10 timer om ugen på hver uddannelse. Dels af etnografiske, semistrukturerede interviews med 8-10 studerende på hver uddannelse.² Det metodiske udgangspunkt for feltarbejdet har været etnografisk, og den primære metodiske inspiration er her søgt i Hammersley & Atkinson (1995), Delamont (2002), Coffey & Atkinson (1996) og Bourdieu (1999). Det er en etnografisk tilgang med en ambition om at forstå de studerendes sociale interaktion som del af en kulturel praksis der udfolder sig i en bestemt samfundsformation med bestemte sociale struktureringer.

Rekrutteringsmønstre og positioner i universitetsfeltet

En stor mængde forskning viser at adgangen til videregående uddannelser, i Danmark som internationalt, er præget af store sociale skævheder (Benjaminson 2006; Erikson & Jonsson 1993; Hansen 1999; Kivinen, Hedman & Kaipainen 2007; Mattsson & Munk 2008; Shavit, Arum & Gamoran 2007). Langt de fleste af disse undersøgelser skelner imidlertid ikke, som tidligere nævnt, analytisk mellem differentieringsprocesser blandt forskellige specifikke uddannelser *inden for* det videregående uddannelsesniveau.³ Jeg har søgt at udforske disse processer dels gennem beregninger af relative uddannelseschancer for forskellige sociale grupper, dels gennem korrespondanceanalyser af universitetsfeltet.

Analysen af uddannelseschancer viser markante forskelle i den sociale rekruttering mellem forskellige universitetsuddannelser. Tabel 1 viser chancerne fordelt på udvalgte institutioner og uddannelser.⁴

Tabel 1.

Chanceuligheder fordelt på udvalgte institutioner og uddannelser

Institutioner	Chanceulighed	Uddannelser	Chanceulighed
Rytmisk Musikkonservatorium	17	KU-Læge	21
Kunstakademiets Arkitektskole	14	KU-Statskundskab	17
Det Kgl. Danske Musikkonservatorium (DKM)	14	KU-Litteraturvidenskab	17
Det Jyske Musikkonservatorium	14	KU-Sociologi	17
Danmarks Tekniske Universitet (DTU)	13	KU-Musikvidenskab	15
Københavns Universitet (KU)	11	DTU-Civilingeniør	13
Roskilde Universitetscenter (RUC)	11	SDU-Læge	9
Arkitektskolen i Århus	9	HHK-HA	9
Århus Universitet (AU)	7	DFU-Farmaceut	7
Handelshøjskolen i København (HHK)	7	AU-Jura	6
Den Kgl. Veterinær- og Landbohøjskole	6	AAU-Sociologi	5
Syddansk Universitet (SDU)	5	HHK-Erhvervsproglig bachelor	4
Handelshøjskolen i Århus (HHA)	4	AAU-Civilingeniør	3
Ålborg Universitet (AAU)	3	HHA-Erhvervsproglig bachelor	3
Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU)	3		

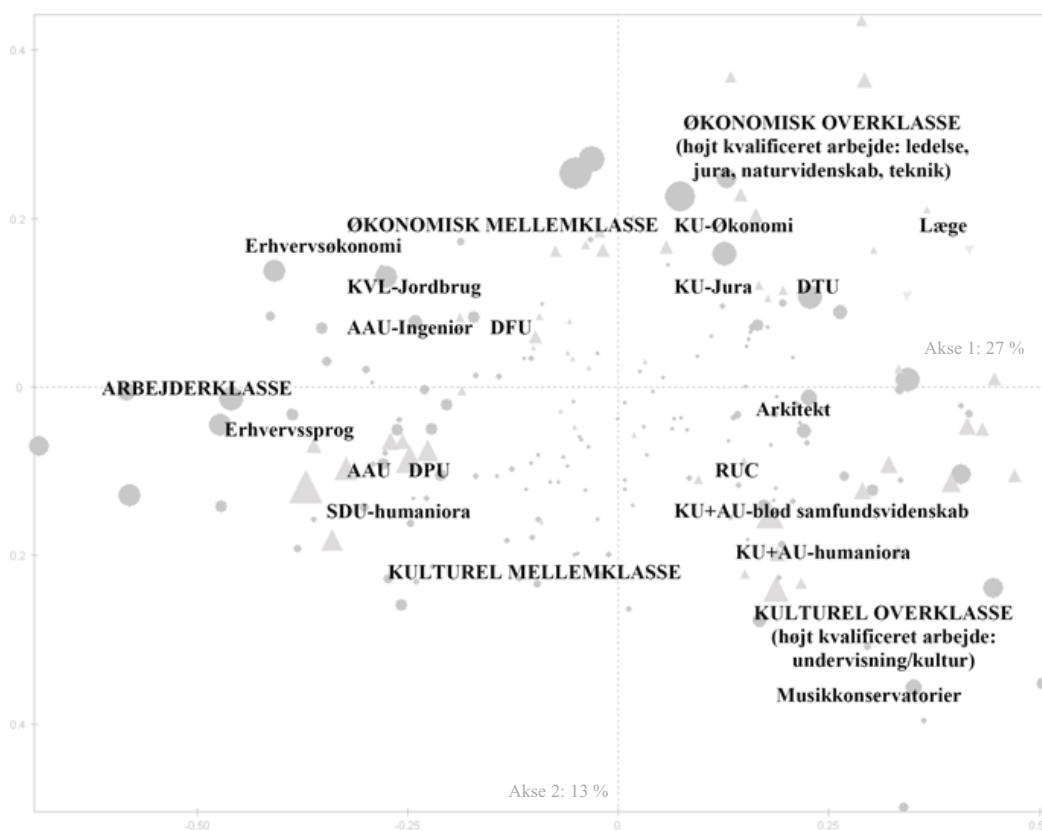
Anmærkninger: Kun udvalgte uddannelses- og institutionseksempler er gengivet. Se Thomsen (2008) for udfyldende tabeller. Chanceuligheder er udregnet som antal forældre med en lang videregående uddannelse (LVU) over antal i forældregenerationen med en LVU, i forhold til antal forældre med grundskoleuddannelse over antal i forældregeneration med grundskoleuddannelse. Forkortelser gælder institutionsnavne i 2002.

I tabellen er kun medtaget eksempler fra universitetsfeltet, men de illustrerer de store forskelle i relative uddannelseschancer uddannelser og institutioner imellem. Chanceulighederne er størst på gamle københavnske institutioner og på de uddannelser der retter sig mod professionsorienterede, offentlige og kulturelle erhverv, som Læge-, Statskundskabs-, Økonomi- og Arkitektstudiet. Ulighederne er mindre på handelshøjskoleuddannelser og uddannelser på nyere universitetsinstitutioner uden for København og Århus: her er den sociale rekruttering bredest (RUC undtaget). Det fremgår også at de "samme" uddannelser, som eksempelvis Sociologi på KU og Sociologi på AAU, rekrutterer meget forskelligt, ligesom institutioner med de "samme" pædagogisk principper, som for eksempel RUC og AAU rekrutterer meget forskelligt. Der er samlet set tale om en institutionel, faglig og sociogeografisk differentiering, såvel inden for de enkelte uddannelsesinstitutioner som konkrete uddannelser imellem.

De markante forskelle i de studerendes uddannelseschancer understreger nødvendigheden af at differentiere mellem forskellige universitetsuddannelser, men de kan ikke sige noget om relationerne mellem uddannelsespositionerne i det danske universitetsfelt, det vil sige mellem de specifikke uni-

versitetsuddannelser og de studerendes sociale oprindelsesklasse. Her er der behov for at anlægge en mere kontekstsensitiv og dynamisk klasseanalytik og kategorisering af oprindelsesklassen (defineret ved forældrenes beskæftigelse). Til dette er korrespondanceanalysen yderst velegnet da den er udviklet med det formål at tillade en induktiv tilgang til datamaterialet, det vil sige at vise strukturerne i materialet uden så at sige at kende dem på forhånd; uden at have aprioriske eller hypotetiske antagelser om strukturer eller sammenhænge i materialet. Med metoden er man i stand til at opsummere store mængder datamateriale på en visuelt overskuelig måde og give en synoptisk, grafisk fremstilling af strukturerne i datamaterialet.⁵

Figur 1. Universitetsfeltet: Uddannelse og social oprindelse



Anmærkninger: Korrespondanceanalysen er lavet på baggrund af en krydstabel med følgende variable: A) Specifikke universitetsuddannelser (grå cirkler): 150 kategorier (uddannelser med over 100 studerende), og B) faders og moders socialgruppe (grå trekanter): henholdsvis 33 og 25 kategorier. I figur 1 er medtaget de to akser der fremstiller de mest centrale strukturer i analysen af materialet (de akser der opsummerer mest af variationen i analysen af krydstabellen), i alt 40 % (1. akse: 27 %, 2. akse 13 %). De enkelte punkter (variabelkategorier) i analysen giver forskellige bidrag til konstruktionen af akserne, illustreret ved at de grå punkter (cirkler og trekanter) i figuren har forskellig størrelse. Af overskuelighedsmæssige grunde er punkternes variabelkategoribenævnelser udeladt, kun de centrale punkter og grupperinger i analysen er fremhævet med tekst i figuren. Tekst med stort henfører til forældrenes socialgruppe, tekst med småt henfører til de studerendes universitetsuddannelse. På baggrund af de punkter der konstruerer akserne, er akse 1 og 2 efterfølgende tolket som angivet i artikelteksten.

En stiliseret grafisk præsentation af de overordnede forskelle i uddannelsesfeltet vises i figur 1.⁶ Det fremgår at studerende fra hvad vi i denne sammenhæng kunne kalde den kulturelle overklasse overvejende vælger kunstneriske, humanistiske og bløde samfundsfaglige uddannelser med høje adgangskrav. Studerende fra den økonomiske overklasse vælger overvejende natur-, læge-videnskabelige, og hårde samfundsvidenskabelige fag med relativt høje adgangskrav. Studerende fra de lavere klasser vælger erhvervspragtede uddannelser og uddannelser på universiteter som SDU og AAU hvor der kræves et mindre eller intet bestemt karaktergennemsnit for at komme ind. Konstruktionen og kategoriseringen af de konkrete klasser i figuren afhænger af forskningsspørgsmålet og hermed af hvilket socialt rum der undersøges. De her behandlede sociale klasser er genstandsfeltspecifikke, og, som det er tilfældet for socialklasserne i Danmark som helhed, så er klasserne i dette afgrænsede universitetsfelt historisk skabt gennem positionskampe i det sociale rum, konstitueret ved de relationelt betingede forskelle i styrkeforhold mellem de sociale positioner.

Af kortet fremgår det at differentieringerne mellem de sociale positioner er skarpest aftegnet blandt de øvre klasser (kortets højre side) som dominerer universitetsfeltet. Ved at arbejde med detaljerede grupperinger for de studendes uddannelse og sociale oprindelse gives der, gennem korrespondanceanalysen af relationerne i universitetsfeltet, mulighed for at identificere differentieringer der i analyser baseret på "big-class"-kategoriseringer ville risikere enten at blive sløret eller at kollapse til endimensionale hierarkier (Börjesson 2006; McIntosh & Munk 2009).⁷ I et historisk perspektiv peger disse differentieringer videre på det forhold at vi historisk har bevæget os væk fra små elitære universitetsinstitutioner til masseuniversiteter med nye interne differentieringer og eliter. Som nævnt indledningsvist, vil det stadigt stigende uddannelsesniveau (og kvindernes stigende andel af de uddannelsessøgende) med stor sandsynlighed fremover blot øge betydningen af at rette et detaljeret blik mod de lange videregående uddannelser.

I næste afsnit er formålet at komme til en større forståelse af forholdet mellem strukturen i den sociale differentiering præsenteret ovenfor (de sociale *positioner* i universitetsfeltet), og så de differentieringer der genfindes på uddannelserne i den daglige sociale praksis, det vil sige de dynamikker der kendetegner den kulturelle praksis blandt studerende på danske universitetsuddannelser (de sociale *positioneringer* i universitetsfeltet).

Kulturel praksis på udvalgte universitetsuddannelser

Som tidligere beskrevet skal kulturel praksis forstås som et analytisk konstrueret perspektiv på det de studerende er fælles om at have en interesse i og tilskrive betydning i relation til deres uddannelse. Den fremherskende kulturelle praksis på de tre uddannelser er konstrueret på baggrund af mere omfattende tematiske analyser af forskellene mellem de tre uddannelser hvoraf

jeg her vil præsentere de mest centrale under overskrifterne: 1. uddannelsesvalget, 2. den pædagogiske relation på uddannelserne, og 3. fagidentitet og det sociale liv i tilknytning til uddannelserne. Indledende skal de tre udvalgte uddannelser dog først placeres i det bredere universitetsfelt: mens de to KU-uddannelser, Statskundskab og Litteraturvidenskab, er præget af en meget skæv social rekruttering, er dette i langt mindre grad tilfældet for erhvervsuddannelsen på CBS hvor dobbelt så stor en andel af de studerendes forældre er beskæftiget med salgs-, service- og kontor- og manuelt lavt kvalificeret arbejde, som blandt de Litteraturvidenskabs- og statskundskabsstuderendes forældre. Her er til gengæld dobbelt så mange beskæftiget i højt kvalificerede jobs inden for undervisning og andre samfundsvidenskabelige og humanistiske områder. Inden for disse to uddannelser er der relativt flere af de litteraturvidenskabsstuderendes forældre der underviser, mens relativt flere af de statskundskabsstuderendes forældre er beskæftiget med konsulentarbejde, lovgivning og ledelse.

Uddannelsesvalget

Som baggrund for at forstå hvordan de studerende betydnings sætter deres uddannelsesvalg, kan det være nyttigt først at knytte til deres fortællinger om familiens betydning for uddannelsesvalget. Opvæksten i de litteraturvidenskabsstuderendes hjem er præget af betydelige mængder af kulturel kapital, hvor kulturelle og litterære aktiviteter i og uden for hjemmet har været en central del af den studerendes socialisering. De statskundskabsstuderende kommer fra hjem hvor samfundsforhold er blevet diskuteret meget, og hvor der er blevet læst meget avis og mange bøger. Uddannelsesvalget bliver for mange her beskrevet som et selvfølgeligt valg. På begge uddannelser betydningslægges påvirkningen fra hjemmet hvor de højtuddannede forældre (specielt blandt de statskundskabsstuderende) fremstilles som meget aktive og engagerede vejledere mod det "rigtige" studievalg. De erhvervsuddannede har langt overvejende kortuddannede forældre, og deres rolle i uddannelsesvalget opleves som næsten fraværende. Dette kan forstås som udtryk for en anden familiemæssig hverdagspraksis hvor selve *uddannelsesvalget* og den familiemæssige sociale relation og intimitet, der samler sig om overvejelserne omkring dette valg, ikke har samme funktion som i de hjem hvor forældrene er højtuddannede.⁸ Samlet set er familierne, med deres forskellige tilgange til uddannelse med til at etablere forskellige udgangspunkter for de studerendes indtræden i det fællesskab der udgør den kulturelle praksis på uddannelserne. De forældre der er højtuddannede er fortrolige med uddannelsessystemet, og de studerende forberedes her, qua socialiseringen i hjemmet, til den praktiske mestring af den kulturelle praksis på studierne.

De forskellige familiemæssige tilgange er interessante at sætte i forhold til de studerendes tilgange til uddannelsesvalget da disse i sig selv kan forstås som en del af den måde uddannelsen tilskrives betydning på, og dermed

mere konkret udtrykker aspekter af den kulturelle praksis på uddannelserne. De erhvervsprogsstuderende er dem der klarest begrundet valget af uddannelse med at den skal kunne *bruges* til noget, og de fleste betoner det praktiske og anvendelsesorienterede ved deres uddannelse som står i kontrast til "universitetet" – som Salik beskriver det:

[...]jeg var til åbent hus på KU med filosofi, det var også meget interessant, og det kunne jeg sagtens have valgt. Jeg kunne bare ikke se hvad jeg skulle efter universitetet [...] Selvom eleverne der læser det, de prøvede virkeligt at fortælle hvad man kunne gøre, så syntes jeg stadig det var for uklart og abstrakt, og det kan jeg ikke lide. Jeg kan bedre lide at se hvad formålet med en uddannelse er, så har jeg det også bedre med det. Det var nok det faktisk. Jeg føler, at det jeg læser her, det kan jeg bruge til noget.

De litteraturvidenskabsstuderende beskriver generelt interessen for uddannelsen som noget eksistentielt, en interesse der "altid har været der". Samtidig er de sig meget beviste om at det er et "brødløst" fag, og den usikre job-fremtid betyder også at de studerende må "opfinde sig selv", som én udtrykker det. Der er en opmærksomhed på at formelle kvalifikationer ikke er nok; personligheden, betydningen af det originale og karismatiske har her en meget mere fremtrædende plads end på de andre uddannelser. De interviewede statskundskabsstuderende beskriver langt overvejende deres uddannelsesinteresse som noget der kommer fra hjemmet og skole- og gymnasietiden. Flere betegner valget som en "pragmatisk" afvejning af interesse og hvad der er fornuftigt. De har relativt klare ideer om hvilke jobpositioner de orienterer sig imod, og næsten alle imødeser arbejdslivet efter studiet med ro, fordi uddannelsen er velrenommeret og fordi "statskundskab kan bruges til så meget", som flere udtrykker det.

På alle uddannelser er de studerende fælles om at udtrykke at uddannelsen skal interessere dem, men dette dækker over ganske forskellige uddannelsesstrategier: I én kulturel praksis er det for eksempel legitimt at have en nøgtern, instrumentel tilgang til uddannelsen (som middel til et fremtidigt job), mens en sådan tilgang ville blive ekskluderet de steder hvor den legitime praksis er at betragte uddannelsen som vigtig i sig selv, og hvor det valoriseres at gøre uddannelsen til sin egen ved at have en investeret, personlig og original tilgang til studiet. Hermed udtrykker disse uddannelsesovervejelser, *i den specifikke kulturelle praksis*, bestemte sociale grupper interne, gensidigt anerkendende måde at tilskrive uddannelsesvalget betydning på. Forstået således, giver dette videre anledning til at besinde sig på senmoderne forklaringsmodeller omkring unges uddannelsesvalg. Når unge sprogliggør uddannelsesvalg i vendinger der ekkoer senmoderne teoretikers opfattelse af selvet som et refleksivt projekt (Giddens 1991), af biografien som en gør-det-selv biografi

(Beck 1994; Beck, Bonss & Lau 2003), eller af den kulturelle frisættelse som et subjektivt oplevet vilkår (Ziehe 1989; Ziehe & Stubenrauch 1984), kan der vel være tale om samfundsmæssige moderniseringsdynamikkens subjektive gennemslag, men disse må *analytisk differentieres* i forhold til de forskellige sociale klasser og deres forskellige livsudtryk og praktikker. Som for eksempel når de litteraturvidenskabsstuderende opfatter uddannelsen som en del af deres personlighed, mens de erhvervsstuderende ser uddannelsen som et middel til at få et godt job. Her kan begrebet om den kulturelle praksis virke som et korrektiv, idet de forskellige betydningstilskrivelser af uddannelsesvalget kan ses som udtryk for *bestemte socialklassers kulturelle logik*, det vil sige som en socialt stratificeret attitude til uddannelse og til måden at valorisere uddannelsesvalg på.

Den pædagogiske relation

For at forstå sammenhænge mellem de studerendes sociale oprindelse og betingelserne for uddannelsesmæssig succes, er det centralt at fokusere på den enkelte uddannelses pædagogiske situation som skal ses som en integreret del af den kulturelle praksis på de forskellige uddannelser. Inden for den i artiklen anlagte teoretiske optik kan nogle af Bernsteins begreber hjælpe til at begribe de pædagogiske relationer på uddannelserne. For Bernstein er *koder* i klasserummet centrale for at forstå sammenhængen mellem klasse og pædagogiske relationer idet koder repræsenterer de sociolingvistiske principper for at regulere og organisere viden (Bernstein 1990, 2001). Han beskriver to typiske former for pædagogisk praksis der kan være kendetegnet ved henholdsvis en *synlig* og *usynlig* pædagogik. For den synlige pædagogiske praksis gælder det at magt- og kontrolmekanismer er *eksplicite*; modtageren er bekendt med regler, forventninger og kriterier i den pædagogiske relation (Bernstein 2001:101). Usynlig pædagogik kendetegnes derimod ved *implicitte* magt- og kontrolmekanismer; regler, forventninger og kriterier er skjult for modtageren (Bernstein 2001:35f). En usynlig pædagogik har en svag klassifikation (uklare kriterier for hvad der er fagets legitime indhold) og en svag rammesætning (uklare kriterier for hvem der har kontrollen over den pædagogiske relation), mens det modsatte er tilfældet for en synlig pædagogik (Bernstein 1977:116). For Bernstein er det en central pointe at den usynlige pædagogik er vanskeligere at kontrollere for "ugunstigt stillede sociale grupper" (Bernstein 2001:109): den baserer sig på subtile kommunikationsmønstre som er svære at afkode hvis de ikke er tilgængelige i den familiemæssige socialisering.

Hvis vi bruger Bernsteins begreber på den pædagogiske situation på de tre uddannelser, er litteraturvidenskab den uddannelse der klarest kan siges at være præget af en usynlig pædagogik. Et eksempel er den særlige argumentationsform der i forhold til de andre uddannelser er mere intuitiv og associerende, og som hænger sammen med evnen til at mestre en særlig abstra-

herende sproglig kode der i klasserummet valoriseres positivt. Det viste sig videre at disse pædagogiske differentieringsmekanismer er kønnede: mændene på Litteraturvidenskab og Statskundskab optrådte mere ekspressive og selvsikre – en sproglig kode der valoriseres positivt fordi det opfattes som et tegn på selvstændighed at have et personliggjort forhold til uddannelsen. Omvendt var flere kvindelige studerende frustrerede over mændenes sprog og efterlyste mere "rationalitet" i undervisningssituationen. Dette var særlig tydeligt på Litteraturvidenskab hvor *personliggørelsen* af faget må ses som central, hvor det valoriseres at praktisere det *originale*, det *ekstra-curriculære*; det vil sige det der opfattes som tegn på at have "overskredet" uddannelsen og gjort den til sin egen.⁹ Som tidligere nævnt, kan dette forstås således at de studerende her forberedes til de fremtidige sociale positioner hvor det ikke er de formelle kvalifikationer de bliver bedømt på (men som skal være til stede), men derimod på deres originalitet. Her er det oplagt at drage paralleller til Palmes (1990) undersøgelser af forskellige middelklassetypers uddannelsesstrategier hvor han finder at "personlighedsudviklingen" kendetegner den øvre kulturelle middelklasses reproduktionsstrategi; hvor dyrkelsen og valoriseringen af individualitet og originalitet er denne klasses måde at positionere sig på socialt.

Relativt er Erhvervsprog præget af den mest synlige pædagogik, mens den er mere usynlig på Statskundskab og specielt på Litteraturvidenskab. Som en konstituerende del af den kulturelle praksis er det hermed i et større perspektiv muligt at se den sociolingvistiske struktur på uddannelserne, det vil sige hvad der betydningslægges og valoriseres i de pædagogiske relationer, i sammenhæng med de studerendes oprindelsesklasse og med de sociale positioner som uddannelserne forbereder de studerende til.¹⁰

Fagidentitet og socialt liv i tilknytning til uddannelserne

Det er ganske varierende hvor meget uddannelsen i bred forstand "fylder" i den studerendes hverdagsliv: det forskelligartede sociale liv i tilknytning til uddannelserne og de forskellige måder at tilknytte faglighed og fagidentitet på, vidner om distinkte uddannelsesstrategier blandt de studerende og om distinkte valoriseringsmekanismer i den kulturelle praksis.

På Statskundskab er den fremherskende fagidentitet forbundet med billedet af den ambitiøse, fagligt selvbevidste studerende med mange talenter hvor uddannelsen i det hele taget fylder meget, og hvor det er en integreret del af den kulturelle praksis at have et investeret forhold til faget. De studerende mødes også med opfattelsen af at det er en uddannelse med høj status - som Mathilde fortæller fra de studerendes første møde med institutlederen:

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

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

Man kan sige at institutionens forventninger afspejles i de studerendes praktikker. Mange af de studerendes egenkarakteristikker konnoterer *elite*: Et gennemgående træk er at de studerende opfattes som ressourcestærke, aktive personer med mange forskelligartede talenter og interesser, og med mange, varierede fritidsaktiviteter kendetegnet ved at være ekstra-curriculære; det vil sige de knytter til uddannelsen i formidlet forstand. De studerende er "overskudsmennesker" som er det ord en studerende, Trine, bruger til at betegne den typiske statskundskabsstuderende. I den kulturelle praksis står det studiesociale liv centralt, og her valoriseres den socialt aktive, engagerede og udadvendte studerende.

De erhvervsprogsstuderendes kulturelle praksis præges omvendt ikke af nogen intensiv grad af faglig involvering, og det er i det hele taget her man finder den umiddelbart største opdeling imellem uddannelsen og de studerendes øvrige gøremål. Der bliver sjældent lavet noget uden for uddannelsen som de studerende selv forbinder med studiet (selvom det at have meget erhvervsarbejde, som mange studerende har, kan være en måde at koble til den fremtrædende plads som jobsigtet har i uddannelsen; at foretage sig noget der "de facto" er studierelevant). I forhold til de to andre uddannelser er det studiesociale liv kendetegnet ved at være afkoblet uddannelse og faglighed – det forbindes med det "hyggelige", med ikke-studierelaterede sociale fællesskaber, og de studerende har således heller ikke et investeret forhold til det studiesociale liv. Så selvom der ikke på Erhvervsprog kan siges at være noget samlet studiesocialt miljø, ytres der således heller ingen forventninger om det.

Det er de litteraturvidenskabsstuderende der har sværest ved at lave en opdeling mellem deres studie- og fritidsliv: pensum, litteraturen, kunst- og kulturforbrug/produktion glider ind i hinanden. Det sociale liv er knyttet tæt til orienteringen mod litteraturen, og når denne har karakter af at være personlig og *inderliggjort*, kan det også medvirke til at forklare hvorfor det sociale liv er mere fragmenteret og mindre fællesskabsorienteret end på Statskundskab hvor det studiesociale liv *i sig selv* er en central del af den kulturelle praksis på uddannelsen. På Litteraturvidenskab valoriseres som nævnt i det hele taget det personliggjorte engagement i faget hvad der for eksempel også kommer til udtryk i de studerendes æstetiske fremtræden (hvor det originale eller unikke udtryk er markant mere fremtrædende end på de andre uddannelser). Fremtidige positioner opnås gennem *individuelle kvaliteter* der i højere grad knytter til oparbejdelsen af forskellige former for kropsliggjort (karismatisk) kulturel kapital.

Konklusion

I denne artikel har jeg argumenteret for hvor vigtigt det er at arbejde kontekstsensitivt med de studerendes oprindelsesklasse, deres uddannelsesvalg og hverdagslige ytringer for at kunne identificere interne sociale differentieringer på danske universitetsuddannelser. Det er her blevet tydeligt hvor socialt differentierede disse uddannelser rent faktisk er.

De meget store variationer i uddannelsernes sociale profil – regionalt, institutionelt og uddannelsesmæssigt – illustrerer på det makrosociologiske niveau nødvendigheden af at være i stand til at skelne mellem institutionsspecifikke uddannelser. Der er endog meget store forskelle på hvor store chancer unge med forskellige baggrunde har for at læse bestemte uddannelser, og der er markante sociale struktureringer i det overordnede universitetsfelt. Den væsentlige pointe er her at dette er differentieringsmønstre der ville forsvinde eller kollapse til endimensionale hierarkier hvis en mindre kontekstsensitiv tilgang var valgt. Med den stigende andel af en ungdomsårgang, der læser en lang videregående uddannelse, er der god grund til at antage at universitetsfeltet må betragtes som arena for intensiveret kamp om studiepladser med høj status. Qua denne kamp, er det sandsynligt at der vil være en øget kanalisering af studerende fra mere uddannelsesfremmede hjem hen mod de socialt set mindre elitære hjørner af universitetsfeltet.¹¹

På det mikrosociologiske niveau, er det er i mødet mellem de studerendes habitus, deres sociale oprindelse og de institutionelle forstruktureringer som de møder på uddannelserne at de forskellige praktikers kendetegn gøres forståelig i et uddannelsessociologisk, klasseorienteret perspektiv.¹² Her giver det god mening at se disse praktikker i sammenhæng med hvilke sociale positioner de studerende forberedes til: de erhvervsstuderende er i vid udstrækning førstegenerations-universitetsstuderende; selve uddannelsesvalget har her ikke så strategisk fremtrædende en plads i familien som på de andre uddannelser. De studerende har et funktionelt forhold til uddannelsen der skal kvalificere til det arbejdsliv de først og fremmest orienterer sig i forhold til. Af de tre uddannelser, finder vi her den kulturelle praksis der er relativt mest afkoblet selve uddannelsen. På de to andre uddannelser, Litteraturvidenskab og Statskundskab, tillægges uddannelse og uddannelsesvalg stor strategisk værdi i familien. På den første uddannelse er de studerende fælles om en kulturel praksis hvor uddannelse og fag fylder meget, hvor personliggørelsen er faget er central, og hvor de studerende strategisk orienterer sig mod en jobfremtid hvor talent og originalitet er væsentlige kvalifikationer. På den anden uddannelse er studiet og det studiesociale liv en betydelig og integreret del af hverdagslivet, som i øvrigt generelt præges af de studerendes mangesidede interesser og aktiviteter, og som forbereder til relativt elitære positioner hvor evnen til at oparbejde social kapital og sociale netværk er væsentlige kvalifikationer.

På den ene side kan mønstret i disse uddannelsesstrategier afspejle *forskel-*

lige socialklassers kulturelle logik, det vil sige at den kulturelle praksis er rettet mod reproduktionen af klassernes positioner i det sociale rum. På den anden side må disse sociale processer ikke forstås deterministisk. Ganske vist er der en væsentlig inert i den sociale reproduktion, og jeg har da også fokuseret på de fremherskende *særkender* der konstituerer den ene uddannelses kulturelle praksis i forhold til de andre uddannelser, og mindre på "sprækkerne"; på de interne studiekulturelle differentieringer på de enkelte uddannelser. Men de enkelte studerende i materialet er også praktiske eksempler på at de har forskellige sociale udgangspunkter, og at de alle øver indflydelse på uddannelsen og den kulturelle praksis, og dermed i videre forstand på de senere klasseformationer de bliver en del af. For eksempel var der også studerende på nogle af de to elitære fag, der, selvom de havde ufaglærte forældre, var i stand til at være en del af (kampen om) den kulturelle praksis på endog meget succesfulde måder. I produktionen og reproduktionen af sociale positioner tildeles den kulturelle praksis som tidligere nævnt således principielt en *formativ* kraft, men altid med udgangspunkt i de bestemte sociale og samfundsmæssige omstændigheder som deltagerne er placeret i.

Det er vigtigt at understrege at de tre her behandlede uddannelser skal ses som *eksempler* fra uddannelsespositionerne i det samlede universitetsfelt; positioner med hver deres egen kulturelle logik og hver med deres kampe om disse logikker. Her har jeg med begrebet kulturel praksis søgt at forene et perspektiv på den sociale praksis som en praksis som *afgrænser* og *udgrænser* bestemte praktikker; en praksis der på en gang er fællesskabskonstituerende og en kampplads. Disse to perspektiver kan måske adskilles analytisk, men at de konkret optræder sammen kan illustreres ved den pointe at de studerende indgår i betydningsfulde gensidigt anerkendende relationer som samtidig er klasseformative handlinger, i og med at handlingerne forskelsgør socialt og forbereder dem til kampen om fremtidige sociale positioner. De mikrosociale interaktioner er på en og samme tid fællesskabsformende og med til at producere de forskelle der stratificerer samfundet.

Noter

1. I registerdatasættet findes en række oplysninger om de studerende og deres forældre hvoraf de væsentligste for de studerendes vedkommende er: Uddannelsesretning, hovedfagsområde, uddannelsesinstitution, ungdomsuddannelse, adgangsgivende eksamenskvote, grundskoletype, køn, alder, samt herkomst. For de studerendes forældre er de væsentligste oplysninger: SOCIO (socioøkonomisk status), DISCO (fagklassifikation), bruttoindkomst, bopælskommune, herkomst og højest fuldførte uddannelse.

2. I det etnografiske interview er man interesseret i informantens oplevelse af den kultur eller sociale praksis hun eller han er en del af. Det etnografiske interview søger at sætte interviewet ind i en bredere social kontekst og det fordrer normalt et forhåndskendskab til informantens sociale situation. I observationerne er anlagt et bredt perspektiv på hverdagslivet på studiet hvor uddannelsernes særlige interaktionsformer successivt er blevet tydelige. Observationerne har tillige bidraget til at informere interviewguiden som indeholder en række baggrunds-, holdnings- og handlingsspørgsmål (Thomsen 2008:260). Det transskriberede interviewmateriale er på 457 sider som efterfølgende er kodet. Observationsnoterne er nedskrevet i 4 noteshæfter, fordelt på tre

niveauer (observationer, refleksioner og metarefleksioner) som er kodet og suppleret med tre syntetiseringer på ca. 15 sider hver. Kodningerne er analyseret og præsenteret som en række tematiske fremstillinger i Thomsen (2008) hvoraf de mest centrale præsenteres i denne artikel.

3. For undtagelser, se Berggren (2008), Broady et al. (2002), Hansen (1999) og Helland (2006).

4. Da der i registret ikke er oplysninger om alle unge, er de studerendes forældre her sammenlignet med forældregenerationen (45-69 år i 2002).

5. Her henvises til uddybende litteratur om korrespondanceanalyse (Benzecri, 1992; Greenacre, 1993; Hjellbrekke, 1999; Jambu, 1991; Le Roux & Rouanet, 2004; Lebart, Morineau & Warwick, 1984; Munk, 1999).

6. Registerdatas karakter og redundansproblemer med sammensigende registervariable gør at der her er brugt simpel korrespondanceanalyse. Multipel korrespondanceanalyse vil ofte være mere oplagt når der arbejdes med surveys hvor der haves data om en række præferencer eller dispositioner. På grund af datatabellens størrelse – de mange kategorier og det at kategoriantallet i de to variable er relativt heterogent – er aksernes egenværdier og den totale inerti relativt lave i den simple korrespondanceanalyse. Dette har imidlertid været betingelserne når det sociologisk interessante spørgsmål er hvordan strukturen i universitetsfeltet ser ud (her forstået som alle danske universitetsuddannelser og forældrenes arbejde på et differentieret socialgruppeniveau). Aksernes egenværdier og den totale inerti er tillige stadig inden for de tærskelværdier Lebart (1984, p. 171ff) angiver. Stabiliteten i analysen, det vil sige hvorvidt strukturen i kortet er stabil, er videre testet ved; A) at gøre de punkter illustrative der øvede ekstrem indflydelse på akserne, B) at lave analyser med færre uddannelseskategorier, C) at lave analyser separat for fædre og mødre, og D) at lave analyser med mere aggregerede forældresocialgrupper. Stabiliteten er desuden testet ved at lave en multipel korrespondanceanalyse med seks variable (begge forældres sociale grupper på 14 niveauer (en aggregeret udgave af de 33 og 25 sociale grupper), bruttoindkomst og uddannelsesniveau), hvor de studerendes uddannelser og faders og moders sociale grupper på 33 og 25 niveauer er føjet ind som illustrative punkter. Strukturen i de testede analyser har vist sig identisk med den i artiklen fremstillede. Se videre Thomsen (2008:251ff) for punkternes bidrag til akserne, akseværdier, mv., i den her fremstillede analyse.

7. Klassificeringen af forældrenes sociale grupper er søgt foretaget med hensyntagen til; A) beskæftigelsesmønsteret for de universitetsstuderendes forældre, B) at kategoriseringen skal være differentieret nok til at honorere de krav om detaljeringsgrad som en kontekstsensitiv klasseanalytik stiller, og C) at kategorierne ikke numerisk må blive for små. Da mødrenes arbejdsområder i datamaterialet er mindre heterogent end fædrenes, er de konstrueret med 25 kategorier mod fædrenes 33 kategorier. Socialgrupperne er konstrueret ved en omfattende omkodning af primært DISCO-variablen. Principperne for omkodningen har været at søge en optimal repræsentation af kategorier med hensyn til forskellige uddannelsesniveauer, forskellig arbejdsstilling og forskellige beskæftigelsesområder, for dermed at give mulighed for at kunne indfange de mulige differentieringer (i kapitalmængde og sammensætning) der er nødvendige og tilstrækkelige for en kvalificeret socialklassekonstruktion. Se videre kapitel 4 i Thomsen (2008).

8. For en diskussion af forældrenes (og særligt mødrenes) rolle i unges valg af videregående uddannelse, se Ball (2003), Power et al. (2003) og Reay et al. (2005).

9. Generelt viste observationer af taleøkonomien i de forskellige undervisningssituationer at mændene, i forhold til deres andel, havde væsentlig mere taletid end kvinderne, og samtidig var det på to uddannelser tydeligt at evnen til at beherske de sproglige koder i den pædagogiske relation var knyttet til de kreative, udfarende mandlige studerende. Pladsen tillader ikke at denne iagttagelses forfølges her, men i bredere forstand skal dette ses i sammenhæng med et uddannelsessystem hvor drenge eller mænd polariseres mellem dem der er vilde på den "rigtige" måde og dem der er vilde på den "forkerte" måde: mellem de studerende der kan praktisere den akademiske kreativitet på en måde som genkendes og valoriseres i academia, som det der kendetegner den særligt talentfulde studerende, og så dem der ikke mestrer denne praksis (Se også Hasse, 2002; Hasse, Henningsen & Søndergaard, 2002; Højgaard & Søndergaard, 2002; Reiby, 2001).

10. Jeg mener at kunne argumentere for at de her beskrevne forskellige pædagogiske relationer i

sig selv er forskelsgørende; forstået på den måde at de ikke udelukkende kan henføres til funktionelle forskelle i et fags traditionelle indhold eller karakteristika. Med andre ord: der er næppe belæg for at sige at det bestemte fag "nødvendiggør" forskellige pædagogiske relationer som de her er beskrevet.

11. Det er således ikke nok kun at fokusere på at få flere unge fra uddannelsesfremmede hjem ind på de videregående uddannelser generelt, man er også nødt til at adressere det problem at de enkelte uddannelser rekrutterer meget skævt socialt. Ellers fortsættes blot den udvikling at unge fra uddannelsesfremmede hjem henvises til bestemte områder inden for de videregående uddannelser, og at akademikerbørnene læser de prestigegivende uddannelser.

12. Jeg har i analysen afgrænset mig fra det institutionelle perspektiv. Dette perspektiv ville utvivlsomt have øget forståelsen af dynamikkerne i den kulturelle praksis på uddannelserne, det vil sige hvad der sker i mødet mellem den studerende og hendes sociale baggrund, den kulturelle og pædagogiske praksis på studiet, og underviserne og institutionen.

Litteratur

- Ball, S. J. 2003: *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Beck, U. 1994: "The reinvention of politics: Towards a theory of reflexive modernization", in: U. Beck, S. Lash & A. Giddens (Eds.): *Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Oxford: Polity.
- Beck, U., Bonss, W., & Lau, C. 2003: "The theory of reflexive modernization". *Theory, Culture & Society*, 20 (2), 2003.
- Benjaminsen, L. 2006: *Chanceulighed i Danmark i det 20. århundrede. Udviklingen i inter-generationelle uddannelses- og erhvervschancer*. Nr. 39. København: Sociologisk Institut.
- Benzecri, J.-P. 1992: *Correspondence analysis handbook*. New York: Marcel Dekker.
- Berggren, C. 2008: "Horizontal and Vertical Differentiation within Higher Education – Gender and Class Perspectives". *Higher Education Quarterly*, 62 (1-2), 2008.
- Bernstein, B. 1977: *Class, codes and control: Vol. 3. Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. 1990: *Class, codes and control: Vol. 4. The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. 2001: "Klasseforskelle og pædagogisk praksis", i: L. Chouliaraki & M. Bayer (Red.): *Basil Bernstein: Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Bottero, W. 2004: "Class identities and the identity of class". *Sociology*, 38 (5), 2004.
- Bourdieu, P. 1986: *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. 1987: "What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups". *Berkeley Journal of Sociology*, 32, 1987.
- Bourdieu, P. 1996: *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1999: *The weight of the world: Social suffering in contemporary society*. Oxford: Polity.
- Bourdieu, P. 2001: "The forms of capital", in: A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells (Eds.): *Education: Culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press.

- Brint, S., & Karabel, J. 1989: *The diverted dream: Community colleges and the promise of educational opportunity in America, 1900-1985*. Oxford: Oxford University Press.
- Broady, D., Börjesson, M., & Palme, M. 2002: "Det svenska högskolefältet under 1990-talet. Den sociala rekryteringen och konkurrensen mellan lärosätena", in: T. Furusten (Ed.): *Perspektiv på högskolan i ett förändrat Sverige*. Stockholm: Högskoleverket.
- Börjesson, M. 2006: "Om att klassificera sociala grupper", in: M. Börjesson, I. Heyman, M. L. Zetterman, I. L. Esbjörn Larsson & M. Palme (Eds.): *Fältanteckningar. Utbildnings- och kultursociologiska texter tillägnade Donald Broady*. Uppsala: Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi.
- Coffey, A., & Atkinson, P. 1996: *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks: Sage.
- Collins, R. 1979: *The credential society*. New York: Academic Press.
- Crompton, R. et al. (Eds.) 2000: *Renewing class analysis*. Oxford: Blackwell.
- Delamont, S. 2002: *Fieldwork in educational settings. Methods, pitfalls and perspectives*. London: Routledge.
- Devine, F. et al. (Eds.) 2005: *Rethinking class: Cultures, identities and lifestyles*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Erikson, R., & Goldthorpe, J. H. 1992: *The constant flux: a study of class mobility in industrial societies*. Oxford: Clarendon.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Portocarero, L. 1982: "Social fluidity in industrial nations: England, France and Sweden". *The British Journal of Sociology*, 33 (1), 1982.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. 1993: *Social snedrekrutering til högra studier*. Nr. 85. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Giddens, A. 1991: *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press.
- Greenacre, M. J. 1993: *Correspondence analysis in practice*. London: Academic Press.
- Hall, S. 1996: "Cultural studies: Two paradigms", in: J. Storey (Ed.): *What is cultural studies?* London: Arnold.
- Hall, S., & Jefferson, T. 1976: *Resistance through rituals: Youth subcultures in post-war Britain* (Repr. ed.). London: Hutchinson.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. 1995: *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Hansen, E. J. 2003: *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzel.
- Hansen, M. N. 1999: "Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekruttering til høyere utdanning 1985-1996". *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 40 (2), 1999.
- Hasse, C. 2002: *Kultur i bevægelse: Fra deltagerobservation til kulturanalyse – I det fysiske rum*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hasse, C., Henningsen, I., & Søndergaard, D. M. 2002: "Køn og magt i academia", i: A. Borchorst (Red.): *Kønsmagt under forandring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Helland, H. 2006: "Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for valg av utdanningsretning?". *Sosiologisk Tidsskrift*, 1, 2006.
- Hjellbrekke, J. 1999: *Innføring i korrespondanseanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Højgaard, L., & Søndergaard, D. M. (Red.) 2002: *Perspektiver på kønsskøvheden i forskningen og de højere uddannelser. Nogle resultater fra projekterne under forskningsprogram-*

- met: *Kønsbarrierer i de højere uddannelser og forskningen*. Nr. 14. København: Institut for Statskundskab, Københavns Universitet.
- Jambu, M. 1991: *Exploratory and multivariate data analysis*. Boston: Academic Press.
- Jonsson, J. O. et al. 2009: "Microclass Mobility: Social Reproduction in Four Countries". *American Journal of Sociology*, 114 (4), 2009.
- Kivinen, O., Hedman, J., & Kaipainen, P. 2007: "From elite university to mass higher education: Educational expansion, equality of opportunity and returns to university education". *Acta Sociologica*, 50, 2007.
- Le Roux, B., & Rouanet, H. 2004: *Geometric data analysis. From correspondence analysis to structured data analysis*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lebart, L., Morineau, A., & Warwick, K. M. 1984: *Multivariate descriptive statistical analysis. Correspondence analysis and related techniques for large matrices*. New York: Wiley.
- Marx, K. 1976: "Louis Bonapartes attende brumaire", i: *Marx/Engels: Udvalgte skrifter*. København: Tiden.
- Mattsson, C., & Munk, M. D. 2008: *Social uddannelsesmobilitet på kandidat- og forskeruddannelser*. København: SFI.
- McIntosh, J., & Munk, M. D. 2009: "Social class, family background, and intergenerational mobility". *European Economic Review*, 53 (1), 2009.
- Munk, M. D. 1999: *Livsbaner gennem et felt. En analyse af eliteidrætsudøveres sociale mobilitet og rekonversioner af kapital i det sociale rum*. Lund: Sociologiska Institutionen.
- Munk, M. D. 2003: "Livschancer og social mobilitet". *Dansk Sociologi*, 4, 2003.
- Palme, M. 1990: "Personlighetsutveckling som social strategi – den kulturella medelklassens reproduktionsstrategier", in: P. Dahlén & M. Rönnberg (Eds.): *Spelrum: Om lek, stil och flyt i ungdomskulturen*. Uppsala: Filmförlaget.
- Power, S. et al. 2003: *Education and the middle class*. Buckingham: Open University Press.
- Reay, D. 1998: "Rethinking social class: Qualitative perspectives on class and gender". *Sociology*, 32 (2), 1998.
- Reay, D., David, M. E., & Ball, S. J. 2005: *Degrees of choice: Social class, race and gender in higher education*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Reisby, K. 2001: *Kønsblik – resumé*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Shavit, Y., Arum, R., & Gamoran, A. 2007: *Stratification in higher education. A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.
- Skeggs, B. 1997: *Formations of class and gender. Becoming respectable*. London: Sage.
- Skeggs, B. 2003: *Class, self, culture*. London: Routledge.
- Skeggs, B. 2005: "Exchange, value and affect: Bourdieu and "the self"". *Sociological Review*, 52 (2), 2005.
- Thomsen, J. P. 2008: *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser*. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.
- Weber, M. 1978: *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. Berkeley: University of California Press.
- Weeden, K. A., & Grusky, D. B. 2005: "The case for a new class map". *American Journal of Sociology*, 111 (1), 2005.
- Williams, R. 1958: *Culture and society 1780-1950*. London: Chatto & Windus.

Ziehe, T. 1989: *Ambivalenser og mangfoldighed: En artikelsamling om ungdom, skole, æstetik og kultur*. København: Politisk Revy.

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