

Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet

Ph.d.-afhandling

Mette Pless

April 2009

Forskerekolen DOCSOL

(Doctoral School of Organisational Learning)

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Aarhus Universitet

Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet

Ph.d.-afhandling af Mette Pless

Indleveret april 2009.

Vejleder: Lars Ulriksen

Forord

Det er en stor glæde for Center for Ungdomsforskning at præsentere Mette Pless' afhandling *Udsatte unge på vej i Uddannelsessystemet*.

Afhandlingen sætter spot på en central uddannelsespolitisk problemstilling. På trods af at ønsket om at skabe mulighed for uddannelse til alle unge har stået højt på den politiske dagsorden gennem de seneste årtier, eksisterer der fortsat en relativ stor gruppe unge, som har svært ved at finde fodfæste i uddannelsessystemet og falder fra ungdomsuddannelserne. Men hvad er det, der går galt? Hvorfor virker det massive politiske fokus på uddannelse til alle tilsyneladende ikke? Det er disse spørgsmål og paradokser, som danner afsæt og udgangspunkt for afhandlingen.

I afhandlingen følges 9 uddannelsesmæssigt udsatte unge fra 9. klasse og 3-4 år frem til de er 19-20 år og har gjort sig en række erfaringer med ungdomsuddannelse og arbejde. Gennem analyser af de unges overgangsprocesser og erfaringer knyttes an til praksis-diskussioner og spørgsmål om de mulighedsbetingelser og rammer, der tegner sig i uddannelsessystemet. I afhandlingen fremhæves både fællestræk og forskelligheder i de unges biografiske forløb, og her træder ikke mindst kønsperspektivet frem som en væsentlig strukturerende faktor i de unges uddannelsesforløb.

Rigtig god læselyst!

Noemi Katznelson,
Centerleder, Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet, 2009

Center for Ungdomsforskning er et forskningscenter på DPU ved Aarhus Universitet, som forsker i unge. Unges adfærd, bevidsthed og identitet adskiller sig på mange måder fra tidligere generationers, og hverdagen på uddannelsesinstitutionerne og arbejdsmarkedet såvel som i de demokratiske organisationer og foreninger præges i disse år af et komplekst mønster af brydninger. Det kan indimellem være svært at håndtere. Center for Ungdomsforskning's fornemste opgave er i den forbindelse at afkode disse mønstre og brydninger ved at iværksætte forskning om unge, samle og koordinere eksisterende ungdomsforskning i Danmark og formidle ungdomsforskning til et bredere publikum.

CeFU bakkes op af Foreningen Center for Ungdomsforskning, som optager nye medlemmer i det omfang medlemsansøgere opfylder foreningens vedtægter. Læs mere om centret, foreningen og foreningens medlemmer på www.cefu.dk.

Indholdsfortegnelse

Læsevejledning	7
Kapitel 1. Unge, uddannelse og restgruppe som samfundsmæssigt problem	9
Indledning	9
Uddannelse Til Alle på den politiske dagsorden – et historisk rids	10
Ungdomskommissionen 1945: Ønsket om demokratisering af adgangen til uddannelse	10
1970'erne: U90 og lige muligheder	11
1990'erne: Uddannelse til alle unge – alternative uddannelsesveje og individualisering	12
2002: Globaliseringsudfordringer og Uddannelse Til Alle (igen)	14
Frit valg og arbejdsmarkedetsfokus	15
Erhvervsuddannelserne i fokus	16
Produktionsskolerne og EGU	16
Vejledning som løftestang i uddannelsessystemet	17
Krav, konsekvens og individuelle støtteordninger	19
Forskningsmæssige positioner og viden om udsatte unge	22
Uddannelse og social arv	23
Køn, etnicitet og geografi	25
Social og kulturel kapital	27
Risikofaktorer	28
Kvalitative forskningsbidrag	30
Brobygningsundersøgelsen som baggrundstæppe	33
Afhandlingens forskningsspørgsmål	35
Valgprocesser, overgange og positioneringsmuligheder	35
Forskningsdesign og undersøgelsens forløb	38
Forskningsprocessen: De tre interviewrunder	39
Interviewer-positioner	40
Interview som intervention?	40
At interviewe skoletrætte unge om uddannelse	41
Kapitel 2. Ungeportrætter	44
Jens	44
Erik	45
Rasmus	47
Lene	48
Freja	49
Trine	50
Susanne	51
Anja	52
Morten	54
Kapitel 3. Skoleliv og skoleerfaringer	56
Postrukturalistiske inspirationer	57
Storylines	57
Subjektivisering	58
Positionering	59
Den lille og den store skoletræthed	61

Skoleproblemer som individuelt ansvar	64
Mulige positioner i grundskolen – klog/ikke klog	67
Uddannelse som nødvendigt onde	74
Sprækker, brud og modsigelser	83
Kapitel 4. Ungdomsforskning som transitions- og uddannelsesforskning	86
Nye forståelser af unges overgangsprocesser.....	90
Når normal-biografien udfordres	91
Når identitetsarbejde bliver stadig mere vigtigt.....	93
Når uddannelse bliver en uomgængelig del af ungdomslivet	95
Tilbage til transitionsbegrebet.....	98
Et forsøg på en teoretisk tilnærmelse.....	99
Kapitel 5. Valg- og overgangsprocesser.....	101
Det generelle billede: Det individualiserede uddannelsesvalg	101
De unge i afhandlingen: At finde vej alene	105
Det interessebårne uddannelsesvalg?.....	107
Mulige andre veje efter grundskolen?.....	109
Kønne(de) fremtidsdrømme	112
Drengene – arbejdslivet som pejlepunkt.....	114
Pigerne – tvivl, usikkerhed og fokus på 'interesse'	116
Drømmen om den lykkelige kernefamilie	120
Konkrete jobønsker og uddannelsesforløb	127
Nye uddannelses- og arbejdsorienteringer?	130
Opsamling.....	134
Kapitel 6. Møder med uddannelse og arbejde	136
Ydre rammer: Adgang til uddannelsesmuligheder.....	139
Læreplads som gulerod.....	139
Lokalområdet som ressource og spændetrøje	140
Læringsmiljøet	143
Mestring og anerkendelse	143
Praksisfællesskaber	148
Læreren som ankerperson.....	153
Rummelige rammer	156
Den tætte voksenrelation.....	158
En solidarisk voksen	158
Når vejlederen gør en forskel.....	163
Opsamling.....	166
Kapitel 7. Konkluderende diskussioner	169
Mulige og umulige positioner i grundskolen	169
Unge overgangsprocesser	170
Hvad former og præger de unges uddannelsesforløb?.....	170
Normal – eller valgbiografi?.....	172
Moderne eller traditionelle unge? Koblinger til danske diskussioner af moderne ungdomsliv	174
Uddannelse til alle? Politiske replikker.....	178
Ikke kun et spørgsmål om overgange – fokus på grundskolens rolle	179
Praksisfællesskaber som udgangspunkt for 'gode læringsmiljøer'	180
Er arbejdsmarkedsorientering og praksislæring svaret?	181
Andre mulige veje efter grundskolen?.....	182
Videre forskningsperspektiver	184
Resumé.....	185

Abstract – English Version	191
Litteraturliste.....	196
Noter	214

Læsevejledning

I kapitel 1: **Unge, uddannelse og restgruppe**, indkredser jeg det uddannelsesmæssige problemfelt omkring unges uddannelse og den uddannelsesmæssige restgruppe, som det er blevet formuleret uddannelsespolitisk og forskningsmæssigt. Jeg redegør for afhandlingens udspring i 'brobygningsundersøgelsen' og beskriver hvordan jeg forskningsmetodisk har grebet undersøgelsen an, og hvilke forskningsspørgsmål der har været styrende for mit analytiske arbejde, ligesom jeg kort skitserer de teoretiske perspektiver, jeg trækker på i afhandlingen.

I kapitel 2: **Portrætter af de unge**, skitserer jeg kort de 9 informanternes uddannelses- og jobforløb i perioden jeg følger dem, for herigennem at give læseren et overblik over de konkrete overgangsprocesser, der ligger til grund for analyserne i de kommende kapitler.

I kapitel 3: **Skoleliv og skoleerfaringer**, sætter jeg fokus på de unges fortællinger om grundskoleliv og uddannelse. Med udgangspunkt i diskursanalytiske og poststrukturalistiske perspektiver analyserer jeg hvilke positioneringsmuligheder der er til rådighed for de unge i skolen. Jeg undersøger hvilke fortællinger, der er mulige for de unge at fortælle om dem selv i relation til skole og uddannelse, og hvilke fortællinger, der forbliver tavse.

I Kapitel 4: **Ungdomsforskning som transitions- og uddannelsesforskning** trækker jeg på transitionsforskningen som teoretisk ramme til at forstå og beskrive unges overgangsprocesser i det senmoderne. Perspektiverne fra dette kapitel, danner ramme om analyserne i de følgende kapitler.

I kapitel 5: **Valg og overgangsprocesser** indkredser jeg, hvad der præger og former de unges uddannelsesvalg, fremtidsdrømme og konkrete uddannelsesveje. Med udgangspunkt i det transitionsteoretiske perspektiv, diskuterer jeg hvilke eksempler på forandring og nybrud der tegner sig i de unges forløb og fortællinger, og hvilke sociale struktureringer der fortsat synes at spille en rolle.

Kapitel 6: **Møder med uddannelse og arbejde** er en analyse af hvordan de unges konkrete erfaringer med ungdomsuddannelse og arbejde præger deres uddannelsesforløb og fremtidsperspektiver. Her knyttes an til praksisdiskussioner og i kapitlet fokuseres på, på hvilken måde de unges konkrete job- og uddannelseserfaringer spiller sammen med, og imod, de unges forsøg på at finde et holdbart fremtids- og uddannelsesperspektiv.

I kapitel 7: **Konkluderende diskussioner** samler jeg op på afhandlingens centrale konklusioner. Kapitlet afrundes med en diskussion af, hvilke perspektiver afhandlingens konklusioner rejser i relation til den politiske målsætning om at skabe mulighed for uddannelse til alle unge.

Kapitel 1. Unge, uddannelse og restgruppe som samfundsmæssigt problem

Indledning

Unge uddannelsesvalg står højt på den politiske dagsorden. Regeringen har pustet nyt liv i målsætningen om 'uddannelse til alle'. Målet er, at 95 % af en ungdomsårgang i 2015 skal have gennemført en ungdomsuddannelse (Regeringen, 2006) – og i kølvandet er fulgt en lang række initiativer, som skal medvirke til at målet nås.

Uddannelsesniveaue er da også steget i løbet af de sidste 20 år (Glavind, 2005). Men på trods af massivt politisk fokus eksisterer der fortsat en relativ stor 'restgruppe'¹ af unge, der ikke klarer sig igennem uddannelsessystemet – og ikke får en ungdomsuddannelse. I dag starter næsten alle unge på en ungdomsuddannelse efter grundskolen (95 %), men det er kun 81 % af en ungdomsårgang, som gennemfører (undervisningsministeriet, 2008). Dette tal har været relativt stabilt gennem de sidste 10-15 år, og nye undersøgelser peger i retning af en øget uddannelsesmæssig polarisering. Glavind (2005) der har set på udviklingen i den uddannelsesmæssige restgruppe² fra 1981 til 2001 peger på, at den sociale ulighed i uddannelsessystemet tilsyneladende er forøget i perioden: *"I 1981 var sandsynligheden for ikke at have uddannelse eller studentereksamen 4,8 gange så stor for en 25-årig med to forældre uden erhvervsuddannelse, som den var for et 25-årigt akademikerbarn. I 2001 er sandsynligheden for ikke at have uddannelse eller studentereksamen 6,4 gange så stor for en 25-årig med to forældre uden erhvervsuddannelse, som den er for et 25-årigt akademikerbarn."* (Glavind, 2005:22) Det er et problem. Ikke mindst fordi undersøgelser peger på, at uddannelse spiller en vigtig rolle som sikring mod marginalisering på arbejdsmarkedet (jf. Glavind, 2005), men også fordi de sociale skævheder, som her tegner sig undergraver det ideal om lige (uddannelses)muligheder som har præget uddannelsespolitikken i en lang årrække.

Men hvad er det, der går galt? Hvorfor virker det massive politiske fokus på uddannelse til alle, tilsyneladende ikke? Hvad er det, der gør, at så mange unge tilsyneladende har svært ved at finde fodfæste i uddannelsessystemet, og falder fra ungdomsuddannelserne – på trods af utallige indsatser og tiltag, hvis målsætning netop er (og var) at fastholde

dem på uddannelserne, og hindre frafald? Det er disse spørgsmål og paradokser, som danner afsæt og udgangspunkt for denne afhandling.

Før jeg skitserer hvordan jeg forskningsmetodisk og teoretisk har grebet disse spørgsmål mere konkret an, vil jeg kort kridte banen op, og indkredse det uddannelsesmæssige problemfelt omkring unges uddannelse og den uddannelsesmæssige restgruppe, som det er blevet formuleret uddannelsespolitisk og forskningsmæssigt. Jeg opridses således de forskellige perspektiver og tiltag, der har præget det uddannelsespolitiske fokus på lige muligheder i uddannelsessystemet siden efterkrigstiden, ligesom jeg forsøger at skabe overblik og indblik i den forskningsmæssige viden på området, og de forskningsmæssige perspektiver, der har præget forskningen i den uddannelsesmæssige restgruppe.

Uddannelse Til Alle på den politiske dagsorden – et historisk rids

Unge (lige) uddannelsesmuligheder, har, som nævnt, stået højt på den politiske dagsorden af flere omgange. I det følgende vil jeg, via en række nedslag i den uddannelsespolitiske udvikling i Danmark fra efterkrigstiden til i dag, sætte spot på de initiativer, der har sat spørgsmålet om uddannelse til alle unge på den politiske dagsorden. For hvad er det, der (under skiftende regeringer) identificeres som barriere og problem for unges uddannelsesdeltagelse? Hvad er det, uddannelse skal fungere som en løsning på, og ikke mindst, hvilke strategier anlægges der for at skabe uddannelsesmuligheder til alle unge? Afsnittet fungerer som en uddannelsespolitisk rammesætning for afhandlingen, og har samtidig til formål at skabe indblik i de konkrete uddannelsespolitiske mulighedsbetingelser, som indrammer afhandlingens unges uddannelsesvalg og overgangsprocesser.

Ungdomskommisionen 1945: Ønsket om demokratisering af adgangen til uddannelse

En grundlæggende skoleuddannelse for alle blev i Danmark grundlagt i 1814, men realiseredes kun delvist. Helt op til 2. verdenskrig fungerede uddannelsessystemet i vid udstrækning som en socialisering i forlængelse af lokalsamfund og klassekulturer og kvalificerede til de erhvervsfunktioner og sociale virkefelter, som klassen normalt varetog (Olesen, Henning Salling, 2003; 84). Først efter 2. verdenskrig kommer

spørgsmålet om at skabe lige muligheder for uddannelse til alle unge, for alvor på dagsordenen. Med krigen og nazismen som dyster baggrund bliver der sat fokus på uddannelse som demokratisk foranstaltning. Det formuleres tydeligt i 'Uddannelseskommisionens betænkning om ungdommens adgang til den højere uddannelse' fra 1949. I betænkningen lanceres tre argumenter for en demokratisering af adgangen til uddannelse. For det første et argument om social retfærdighed, der kommer til udtryk i ønsket om at give alle (også økonomisk) mulighed for uddannelse. Et andet argument er samfundsøkonomisk – nemlig ønsket om, af hensyn til den samfundsøkonomiske vækst, at mobilisere intelligensreserverne. Det tredje argument fokuserer på, at det er vigtigt for samfundets sammenhængskraft og demokratiske udvikling, at personer fra forskellige befolkningsgrupper får adgang til højere uddannelse, og dermed til at indtage nogle af de samfundspositioner, der kræver høj uddannelse (Hansen, 2003; Olesen, 2003; Conrad, 1998). Det fører bl.a. til etablering af en økonomisk støtteordning for studerende ved universiteter og højere læreanstalter. Op gennem 1950'erne og 1960'erne udvides ordningerne og i 1970 vedtages loven om Statens Uddannelsesstøtte (SU) (Hutters; 2004;210).

I årene omkring 1960 sker der en voldsom ekspansion af uddannelsesmuligheder, der bl.a. udspringer af ønsket om at skabe social lighed og en stærk økonomisk vækst. Det resulterer i en *uddannelseseksplosion*, som både handler om en voldsom kvantitativ ekspansion af uddannelsessektoren, og en ændring af de boglige og videregående uddannelser fra *eliteuddannelser* til *masseuddannelse*. (Olesen, 2003;85).

1970'erne: U90 og lige muligheder

Op gennem 1960'erne og ikke mindst med de begyndende økonomiske problemer i 1970'erne bliver der stigende fokus på behovet for planlægning i uddannelsessystemet (Conrad, 1998; 536-537). Der sker således et skift fra styring af de enkelte uddannelser til intentioner om en samlet central styring af uddannelsessystemet repræsenteret ved perspektivplanerne i begyndelsen af 1970'erne og U90³ i slutningen af 1970'erne. 1970'erne er således et stykke af vejen kendetegnet ved en tro på at lighed i uddannelse kan opnås gennem statsinterventionisme (Andersen, 2003; 30, Juul, 2004;9ff). I 1975 bliver CUR (det Centrale Uddannelsesråd⁴) af Undervisningsminister Ritt Bjerregaard, bedt om at udfærdige et udkast til langtidsplanlægning for det samlede

uddannelsessystem frem til 1990. I rådets rapport (U90) understreges det stærke lighedsorienterede fokus der præger uddannelsespolitikken op gennem 1970'erne: *"Et af de fundamentale mål for uddannelsespolitikken er at opnå større lighed eller sagt den anden vej at udjævne og formindske de store skævheder og uligheder i uddannelse. (...) Ulighederne i samfundet kan ikke afskaffes gennem uddannelsespolitiske reformer, og det er næppe muligt at tilvejebringe et meget lavere niveau af ulighed i uddannelsessystemet end i samfundet. Men omvendt må det også gælde, at de almindelige bestræbelser på at formindske ulighederne i samfundet må have deres sidestykke i en lighedsorienteret uddannelsespolitik. Uddannelsessystemet bør i hvert fald ikke halte bagefter."* (Undervisningsministeriet, 1978;128). I U90 fremhæves som mulige veje til, at opnå større lighed i uddannelsessystemet, at der lægges vægt på mulighed for økonomisk støtte til unge, der ikke kan bære den økonomiske byrde vedrørende uddannelse og at der skabes mulighed for kompensatorisk undervisning, hvor ressourcerne ikke fordeles ligeligt på hver enkelt elev, men at der anvendes flest ressourcer på de elever, der har det største behov. Samtidig fremhæves vigtigheden af, at børn og unge opdrages til lighed – til at lære at betragte og behandle andre mennesker som ligeberettigede og ligeværdige (Undervisningsministeriet, 1978). Det er altså et decideret politisk mål via uddannelse at formindske sociale uligheder. Restgruppeproblematikken udgør dog på dette tidspunkt ikke et centralt perspektiv i uddannelsespolitikken, måske fordi beskæftigelsesmulighederne for ufaglærte på dette tidspunkt er relativt gode (Juul & Koudahl, 2009).

1990'erne: Uddannelse til alle unge – alternative uddannelsesveje og individualisering

I 1990'erne kommer restgruppeproblematikken for alvor på den politiske dagsorden. Hermed sættes igen spot på spørgsmålet om lige adgang til uddannelse. Men til forskel fra tidligere, hvor det især var den sociale skævvridning i adgangen til uddannelse, der var i fokus, tematiseres det her som et 'kvantitativt' problem. Med en artikel i Berlingske Tidende sætter daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen (R), fokus på et slogan, som i store træk har præget uddannelsespolitikken siden: **Uddannelse til alle unge**. Baggrunden er, at mere end hver tredje ung på dette tidspunkt ikke gennemfører en ungdoms- eller erhvervsuddannelse: *"Det vil jeg ikke acceptere. I fremtiden må ingen ung figurere i statistikken over kontanthjælpsmodtagere og*

arbejdsløse. Vi må udbygge og omforme et uddannelsessystem, som sikrer alle unge, som forlader grundskolen, et uddannelses tilbud, der kan motivere og engagere den enkelte til fortsat uddannelse. (...) For i virkeligheden er udfordringen til uddannelsessystemet at skabe et så bredt og nuanceret tilbud for de unge, at der er muligheder for alle. Eller sagt med andre ord: Vi skal styrke de individuelle rejsemuligheder i kundskabens verden. Akkurat som vi gør det i grundskolen under den lidt tekniske overskrift: Undervisningsdifferentiering.” (Jensen, 1993)

Fokus er således i høj grad på at skabe et mere rummeligt uddannelsessystem og åbne mulighed for flere individuelle og alternative uddannelses tilbud. Målsætningerne udmøntes i handlingsplanen 'Uddannelse til alle (unge)' – UTA, hvor et centralt delmål er, at 90-95 % af de unge gennemfører en ungdomsuddannelse i løbet af 1990'erne, og at de øvrige i videst muligt omfang hjælpes til en selvhjulpent tilværelse (Undervisningsministeriet, 1993;26)⁵. Som en forløber for UTA, vedtages i 1992 lov om erhvervsgrunduddannelse (EGU), som sigter mod at skabe mere praktisk orienterede uddannelsesmuligheder for skoletrætte og bogligt svage unge. Og som en central del af UTA oprettes den fri ungdomsuddannelse (FUU), som skal rumme udfordringer for både 'stærke og svage unge' (Undervisningsministeriet, 1993;17). Tanken er, at FUU skal give mulighed for almen og personlig udvikling og frie tilrettelæggelsesformer.

1990'erne er stærkt præget af UTA-målsætningerne, men samtidig (og i forlængelse heraf) igangsættes der flere reformer på erhvervsuddannelsesområdet. I 1991 gennemføres en reform på erhvervsuddannelserne, der bl.a. betyder indførelsen af taxameterstyring, men som også har et mere pædagogisk orienteret sigte – at skabe mere helhed i erhvervsuddannelserne, og dermed imødekomme ikke bogligt orienterede unge. Denne reform afløses sidst i 1990'erne af Reform 2000, hvis sigte både er at gøre erhvervsuddannelserne attraktive for bogligt stærke elever, men som også har som mål at nedbringe den uddannelsesmæssige restgruppe og gøre uddannelserne mere rummelige (Juul, 2005:71). Det skal bl.a. ske ved at skabe mulighed for individuelle forløb, der kan tilrettelægges ud fra den enkelte elevs ønsker og forudsætninger. Samtidig gøres grundforløbet mere fleksibelt, så det kan vare mellem de ordinære 20 uger og op til 60 uger (Christensen, 2000). Reform 2000 er dog sidenhen blevet

voldsomt kritiseret, bl.a. fordi frafaldet siden reformens gennemførelse er steget (Koudahl, 2004).

1990'erne er således kendetegnet ved et stærkt fokus på uddannelsessystemets rummelighed og individuelle muligheder, men samtidig sker der dog også et holdningsskift undervejs, der bl.a. kommer til udtryk i et stærkere fokus på styring af f.eks. FUU, der bl.a. kommer til udtryk ved, at en større del af forløbet skal foregå på godkendte uddannelsesinstitutioner. Ligeledes indtræder der i løbet af 1990'erne et holdningsskift til restgruppen (Juul & Koudahl, 2009;19). Det kommer bl.a. til udtryk ved, at der i 1995 etableres en særlig uddannelsesindsats for unge ledige under 25 år. Fra da af har alle unge både ret og pligt til at gå i gang med en uddannelse efter højst 6 måneders arbejdsløshed. Uddannelsesudspil fra sidst i 1990'erne anlægger samtidig en mere 'økonomistisk' tænkning i relation til uddannelse, hvor fokus i stigende grad handler om at målrette uddannelsessystemet mod arbejdsmarkedets behov (jf. Lejre m.fl. 1999).

2002: Globaliseringsudfordringer og Uddannelse Til Alle (igen)

Under den nuværende VKO-regering, er målsætningen om uddannelse til alle igen blevet et centralt tema, og her er der ikke mindst fokus på erhvervsuddannelserne:

"Næsten alle unge starter på en ungdomsuddannelse, men mange falder fra. Frafaldet er især højt for erhvervsuddannelserne. Det er regeringens mål, at mindst 95 % af alle unge i 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse. I dag er andelen ca. 80 %.

Målsætningen stiller især krav om, at flere gennemfører en erhvervsuddannelse."

(Regeringen, 2006; 26) Siden regeringen trådte til i 2001, har den barslet med to større udspil på uddannelsesområdet; Bedre Uddannelser (2002), der i 2006 følges op af regeringens Globaliseringsstrategi⁶. For begge udspil gælder, at globaliseringens udfordringer i vid udstrækning danner baggrundstæppe og begrundelse for (uddannelses)initiativerne. Globaliseringen kædes tæt sammen med videnssamfundet – og viden og uddannelse italesættes som *nøglen* til både vækst og velfærd. I regeringens globaliseringsudspil fremhæves det, at globaliseringen skaber nye udfordringer og muligheder. For at gribe de nye muligheder, er det nødvendigt, at: "...forandre og forny det danske samfund. (...). Hvis vi ikke forny os, kan vi få svært ved at fastholde Danmarks position som et af verdens rigeste lande. Og der vil være risiko for, at det

danske samfund bliver mere opsplittet, fordi ikke alle vil være rustet til at møde kravene på fremtidens arbejdsmarked. Vi skal sikre en stærk konkurrencekraft, så vi fortsat hører til blandt de rigeste lande i verden. Og vi skal sikre en stærk sammenhængskraft, så vi fortsat har tryghed uden store skel.” (Regeringen, 2006;6-7). Et af de helt centrale elementer i regeringens strategi for at ’fremtidssikre’ Danmark er uddannelse (og forskning). Som det fremgår af ovenstående fremhæves uddannelse som betydningsfuldt ud fra primært to perspektiver: som vigtigt konkurrenceparameter, i forhold til den stigende globalisering - og i forhold til at sikre en stærk sammenhængskraft i samfundet. Det kommer bl.a. til udtryk ved, at uddannelse også fremhæves som centralt element i integrations- og socialpolitiske udspil (jf. Regeringen, 2007; Integrationsministeriet, 2005). Uddannelse indtager altså en fremtrædende rolle i regeringsstrategien⁷. Det kommer også meget konkret til udtryk i og med, at indsatser, der retter sig direkte mod uddannelse, udgør mere end halvdelen af de indsatsområder (8 ud af 14, jf. nedenstående boks), som regeringen har formuleret i globaliseringsstrategien (Regeringen, 2006;11):

Globaliseringsstrategiens indsatsområder:

1. Verdens bedste grundskole
2. Alle unge skal have en ungdomsuddannelse
3. Sammenhæng i uddannelsessystemet og god vejledning.
4. Mindst halvdelen af alle unge skal have en videregående uddannelse.
5. Uddannelser med globalt perspektiv.
6. Korte og mellemlange uddannelser i verdensklasse
7. Universiteter i verdensklasse
8. Mere konkurrence og bedre kvalitet i den offentlige forskning
9. Gode rammer for virksomhedernes forskning, udvikling og innovation
10. Stærkere konkurrence og større åbenhed skal styrke innovationen
11. Stærkt samspil med andre lande og kulturer
12. Flere vækstiværksættere
13. Alle skal uddanne sig hele livet
14. Partnerskaber skal understøtte globaliseringsstrategien

(kilde: regeringen, 2006)

I det følgende vil jeg kort skitsere de tematikker, der tegner den nuværende regerings uddannelsestænkning.

Frit valg og arbejdsmarkedetsfokus

I regeringens første udspil ligger en klar opprioritering af det frie valg, frem for et fokus på lighed – og lige muligheder, som tidligere har præget den uddannelsespolitiske

retorik. Det frie valg sættes højt – men ledsages samtidig af flere forbehold. Det gælder således kun i den udstrækning, at fremtidsudsigterne for faget er gode – og man har de nødvendige forudsætninger - og markerer således et klart arbejdsmarkedsperspektiv, på 'borgerens frie valg': *"Regeringen sætter borgerens frie valg højt. Der skal være frihed i valg af uddannelsesinstitution...(...). Friheden til valg af uddannelse forudsætter naturligvis, at man har de nødvendige forudsætninger, og at fremtidsudsigterne for faget synes gode."* (Regeringen, 2002;14)

Erhvervsuddannelserne i fokus

Prioriteringen af arbejdsmarkedets behov kommer ikke mindst klart til udtryk i afsnittet, der omhandler de erhvervsrettede uddannelser, hvor det fremhæves, at uddannelsernes relevans skal vurderes direkte gennem den aktuelle beskæftigelsesfrekvens (Undervisningsministeriet 2003). Og udviklingstendensen i uddannelsespolitikken kan således tolkes i retning af, at uddannelserne bliver mere direkte erhvervsrettet ud fra kortsigtede behov på arbejdsmarkedet (Andersen m.fl., 2003; 46).

Også i Globaliseringsstrategien sættes der spot på erhvervsuddannelserne. Fokuset på stærke elever fastholdes, men samtidig understreges det, at erhvervsuddannelserne også skal passe til bogligt svage elever: *"Det samlede udbud af erhvervsuddannelser skal give alle elever mulighed for at realisere deres potentiale fuldt ud. Uddannelserne skal have et højt, internationalt kvalitetsniveau og være attraktive for elever med gode kundskaber. Og de skal give adgang til videregående uddannelse. Samtidig skal flere unge med svage forudsætninger påbegynde og fuldføre en erhvervsuddannelse. Uddannelserne skal derfor også være attraktive og en realistisk mulighed for de elever, som f.eks. har svært ved matematik eller dansk, eller som har ringe motivation til at fortsætte med en uddannelse efter grundskolen."* (Finansministeriet, 2006;70)

Produktionsskolerne og EGU

Perspektivet i Bedre Uddannelser er i høj grad rettet mod de fagligt dygtige og de stærke elever, mens spørgsmål der vedrører udsatte unge i uddannelsessystemet er mere fraværende. Dog indgår der i udspillet et forslag, der retter sig mod produktionsskolerne og dermed de bogligt svage unge: *"Produktionsskolerne skal gives samme mulighed for at tilrettelægge egu som erhvervsskolerne dog for den ofte bogligt meget svage gruppe af unge, som ikke har forudsætninger for at kunne indgå i en af de ordinære*

ungdomsuddannelser.” (Regeringen, 2002; 40) Forslaget udspringer af flere forhold. Dels, fremføres det, at et antal produktionsskoleelever, ikke opnår tilstrækkelige forudsætninger for at fortsætte i det ordinære uddannelsessystem eller i arbejde – et forhold som EGU menes at kunne medvirke til at ændre på. Samtidig anvender kun omkring halvdelen af kommunerne – primært bykommunerne, EGU. Det skaber en geografisk skævvridning i udbuddet, og da produktionsskolerne ofte er lokaliseret i mindre og små kommuner, er tanken, at EGU tilrettelagt i produktionsskoleregi, vil kunne rette op på denne skævhed og medvirke til, at EGU overalt i landet udvikles til at blive et tilbud til målgruppen af bogligt svage eller uafklarede elever (Regeringen, 2002;39). Produktionsskolerne knyttes således tættere til erhvervsuddannelserne og det ordinære uddannelsessystem⁸. Med regeringens globaliseringsstrategi forstærkes denne tendens – produktionsskolerne skal i højere grad målrettes mod kompetencegivende uddannelse (Finansministeriet, 2006; 62)⁹. Hvor produktionsskolerne, da de blev etableret i starten af 1970’erne, blev set som et led i bekæmpelsen af ungdomsarbejdsløshed og forberedelse og kvalificering til arbejdsmarkedet, går udviklingen således imod i højere grad at fungere som forberedelse til uddannelse. Produktionsskolerne har således i stigende grad fået karakter af egentlige uddannelsesinstitutioner. Hermed er kravene og udfordringerne ændret til i højere grad at skulle motivere ’ikke-boglige’ elever til det ordinære uddannelsessystem, herunder at gøre dem bedre til det boglige. Denne udvikling tager et skridt videre med regeringens uddannelsesudspil, hvor produktionsskolerne i stigende grad tænkes som brobyggere til erhvervsuddannelserne både med hensyn til praktiske og boglige forudsætninger. (jf. også Andersen m.fl., 2003;48)

Vejledning som løftestang i uddannelsessystemet

Samtidig sætter regeringen markant fokus på vejledning som et centralt element i målsætningen om, at skabe ’Bedre Uddannelser’: ”*Et væsentligt indsatsområde i bestræbelserne på at sikre bedre uddannelser er en styrket uddannelses- og erhvervsvejledning. (...) Vejledningen skal målrettes i forhold til de unge, der har de største behov. Der skal ske en bedre koordinering af vejledningen på voksenuddannelsesområdet, og der er behov for en professionalisering af vejlederne.*” (Regeringen, 2002;59) Denne målsætning udmønter sig i en større reform på uddannelses- og erhvervs-vejledningsområdet (lov nr. 298 af 30. april 2003). Formålet

med vejledningsreformen er at indføre en koordinering og helhedstækning i vejledningssystemet, der på dette tidspunkt består af en række forskellige vejledningsenheder, knyttet til de enkelte uddannelsesområder, private vejledningsordninger mm. I forbindelse med reformen oprettes nye kommunale vejledningsenheder – Ungdommens Uddannelsesvejledning, der skal varetage vejledningen af børn og unge fra de går i 6. klasse til de fylder 25 år. Tanken er således at forankre vejledningen ét sted – og skabe kontinuitet og mulighed for hurtig opfølgning, hvis den unge af forskellige årsager er i en 'utilfredstillende vejlednings-, undervisnings- eller beskæftigelsesmæssig situation'. Ligeledes præciseres det, at vejledningen skal sætte fokus på unge med 'særligt behov' for vejledning. Samtidig etableres som noget nyt en fælles vejlederuddannelse og der etableres et nationalt dialogforum¹⁰ omkring vejledning, hvis formål bl.a. er at bidrage til øget sammenhæng, koordinering og kvalitetsudvikling i vejledningen. Det overordnede formål med vejledningsreformen er at give børn og unge et bedre grundlag for at træffe et realistisk valg af både uddannelse og erhverv (jf. lov nr. 298, 2003).

Vejledningsreformen er for alvor med til at sætte uddannelses- og erhvervsvejledningen på landkortet som central aktør i forhold til at indfri de uddannelsespolitiske målsætninger. Denne position bliver endnu tydeligere med lanceringen af regeringens globaliseringsstrategi (2006). Her sættes stærkt fokus på de fagligt svage unge og på at nedbringe frafaldet på ungdomsuddannelserne, for på den måde at skabe mulighed for 'uddannelse til alle unge'. I forhold til denne målsætning tiltænkes vejledningen en helt central rolle og der sættes fokus på, at sætte ind tidligt gennem identifikation af elever, der har særligt brug for vejledning: *"Den tidlige indsats i grundskolen skal derfor styrkes og målrettes elever med de største behov. Der skal sættes tidligere ind overfor elever, der står i risiko for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse. Allerede i 6. klasse, hvor arbejdet med uddannelsesbogen påbegyndes, skal der ske identifikation af de elever, der har brug for en særlig indsats. Initiativerne skal understøtte, at de unge afklares i deres uddannelsesvalg tidligst muligt. Endvidere skal sikres, at elever, der er skoletrætte, eller af anden grund ikke får udbytte af undervisningen får mulighed for forløb væk fra skolen med henblik på at få afklaret deres uddannelsesvalg. Også fra 9. klasse skal der være brobygningstilbud til ungdomsuddannelserne, ligesom der skal*

tilbydes mentorer til de mest usikre og frafaldstruede elever, der starter direkte fra 9. klasse.” (Finansministeriet, 2006;67)¹¹

Krav, konsekvens og individuelle støtteordninger

Ambitionen om at skabe uddannelsesmuligheder til alle unge, er, som nævnt, en af regeringens mærkesager. Og som det fremgår af ovenstående har perioden været kendetegnet ved flere uddannelsespolitiske tiltag. Samtidig igangsætter Undervisningsministeriet i samarbejde med Kommunernes Landsforening en række forsøg i kommunalt regi (de 17 modelkommuner), hvis sigte ligeledes er, ”...at udvikle nye samarbejdsmodeller, metoder og værktøjer i samspillet mellem de relevante aktører med henblik på at nedbringe antallet af unge uden ungdomsuddannelse.” (Kommunernes Landsforening, 2007;2). Fokusområder er her kommunens indsats i forhold til vejledning, mentorordninger og trainee-forløb, samt et øget samarbejde mellem kommune, uddannelsesinstitutioner og arbejdsmarked mm. (ibid.;4). I forbindelse med opstarten på modelkommune-projektet, skriver Undervisningsminister Bertel Haarder (V) en kronik i Jyllandsposten, hvor han skitserer udfordringer og indsatsområder i relation til ’95 %-målsætningen’:

”Kampen for at få alle unge i gang er en af tidens største samfundsudfordringer. Tillad mig at indlede med en lille tankeøvelse: Lad os forestille os en stor ø, der udgør én kommune med rådighed over alle offentlige myndigheder og institutioner inklusive de statslige. Lad os endvidere forestille os, at der på denne ø er stor mangel på arbejdskraft, der koster kommunen masser af penge til vikarer og sure klager fra borgerne; samtidig med, at der er adskillige unge, der går rundt uden uddannelse og job udover småjob, sort arbejde og hvad der ellers kan fordrive tiden. Alt for mange af dem har desværre ikke lært, hvad de skal, i skolen. Især de, der har en anden sproglig baggrund end dansk, har svært ved at få uddannelse og job, fordi de ganske enkelt ikke læser godt nok. Så var der en borgmester, der gik til valg på, at nu skulle de unge have uddannelse og job, så de kunne bidrage til fællesskabet og skabe sig en tryggere fremtid. Han og flertallet i kommunalbestyrelsen besluttede så at smække alle penge kasser i, således at de unge i stedet for penge fik jobanvisning, læsekurser og uddannelsestilbud, når de henvendte sig, medmindre der var tale om sygdom eller alvorlige handicap. De fik kun udbetalt penge, når de kom op om morgenen og passede deres ting. Ved gentagne svigt blev pengene udbetalt pr. time, når dagen var gået. De, der ikke mødte om morgenen, fik en mentor, der sendte sms’er eller mødte op personligt og talte med den unge og deres forældre, indtil de lærte at passe deres forpligtelser. (...) Det siger sig selv, at der på hele øen ikke var mange, der ikke fik én eller anden form for uddannelse. Bl.a. fordi man også medregnede praktisk erfaring, som man kunne erhverve gennem forpraktik, trainee-ordninger, mesterlære og almindelig erhvervs erfaring, der gennem realkompetencevurderinger kunne omsættes til

*merit og give rabat på uddannelserne. (...)Vi skaber velfærdshistorie, hvis det lykkes [at nå 95 %-målsætningen, red.]. Husk på, der er en halv million mennesker i dette land, der hverken er pensionister eller syge eller handicappede på overførselsindkomst. De er blevet svigtet lige fra deres ungdom. Man har skadet og forhånet dem ved ikke i tide at stille krav om en indsats. At stille krav på rette tid og sted er at vise hensyn og respekt. **At undlade at stille krav er det samme som at behandle medmennesket som et viljeløst pjok, der hverken evner det ene eller det andet. Sådan som vi har invalideret indvandrere, familiesammenførte, flygtninge og endnu langt flere danske unge gennem 35 år, siden forsørgerstaten blev skabt, og hundredetusinder arbejdsdygtige vendte sig til det offentlige for at blive forsørget.**"*
(Haarder, 2007)

Kronikkens tankeeksperiment, kan ses som et klart billede på den uddannelsestænkning, der præger den aktuelle uddannelsespolitik. De unge er blevet ladet i stikken, fordi voksensamfundet har stillet for få krav, og de har derfor udviklet en form for forsørgerkultur. Løsningen er således at skabe et uddannelses (og arbejdsmarkeds)system, hvor der er tæt sammenhæng mellem indsats og belønning. Med andre ord, skal kassen smækkes i, hvis man ikke deltager i uddannelse eller arbejde – og hvis man bliver 'smidt ud', skal man straks have et nyt tilbud. Samtidig er det tanken, at de unge, der har svært ved at honorere kravene skal have tilknyttet mentorer og andre støttepersoner, ligesom der er fokus på at etablere alternative uddannelsesmuligheder, for de unge, der ikke kan honorere kravene i det ordinære uddannelsessystem. Den nuværende uddannelsespolitik er således karakteriseret ved et fremtrædende fokus på individuelle støtteordninger for udsatte unge (i form af psykologer, mentorer, kontaktpersoner m.v.) (Katznelson, 2004/2007), samt en række særlige uddannelsesinitiativer ved siden af det ordinære uddannelsessystem (f.eks. ny mesterlære), men også i stigende grad en række knopskydninger og særlige uddannelsesforanstaltninger og indgange for unge med særlige behov indenfor uddannelsessystemet (især på erhvervsuddannelserne) (jf. Illeris m.fl. 2009).

I socialministeriets udspil 'Lige muligheder - styrkede personlige ressourcer og social sammenhængskraft' (regeringen, 2007), sættes der også spot på uddannelse som et centralt element i forhold til at give alle borgere mulighed for et godt liv. Centralt i udspillet står ønsket om at gøre op med negativ social arv. Her fremføres det, at negativ social arv i mindre grad end tidligere handler om økonomi og adgang til uddannelse. Forskelle i livschancer handler i højere grad om at mangel på personlige ressourcer og

social kapital videreføres fra forældre til børn: *"I stedet relaterer forskelle i livschancer sig i stigende grad til de sociale og kulturelle forudsætninger, den enkelte har med sig hjemmefra." (...)* Kernen i denne problemstilling er personlige ressourcer. Personlige ressourcer handler blandt andet om at kunne begå sig socialt, kommunikere med andre, træffe beslutninger og tage ansvar for sig selv og sin familie. Personlige ressourcer er afgørende for et godt liv. De er i stigende grad afgørende for at kunne klare sig i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet og i det hele taget deltage aktivt i samfundslivet. En indsats for at skabe lige muligheder må derfor tage udgangspunkt i at styrke den enkeltes personlige ressourcer." (regeringen, 2007;3) Det er bemærkelsesværdigt, i hvor høj grad der her anlægges et individ-fokus. Det handler om at ruste individet til at kunne klare sig i samfundet, og ikke mindst ligger der her en implicit mangel-forståelse i forhold til de individer, der har svært ved at klare sig i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Den negative sociale arv (og manglende sociale kapital) forstås her primært som noget, der knytter sig til individet og familien, mens de samfundsmæssige institutioner er fraværende som element i forhold til at skabe bedre livschancer for udsatte grupper. Udspillet kan således ses som et udtryk for en bredere samfundsmæssig tendens til, at ansvaret for at undgå marginalisering i stigende grad lægges over på individet (jf. f.eks. Mathiesen, 2001; Mørck 2006). I den forbindelse peger Blasco et al (2003)¹² på et interessant skift i de måder, hvorpå unges vanskeligheder med at finde en stabil position på arbejdsmarkedet i dag i stigende grad begrebsættes og forklares på tværs af forskellige europæiske sammenhænge, og understreger samtidig, at tendensen til individualisering ikke kun er et dansk fænomen: *"In these discourses, the interpretation of disadvantage as resulting from unemployment has shifted to disadvantage as the reason for unemployment: young people are unemployed because they have more disadvantages compared with those who manage to enter the labour market."* (Blasco et al, 2003:5)

Den nuværende uddannelses(og social)politik, kan på flere måder ses som en videreføring af de principper, der prægede 1990'ernes UTA-politik. Således er individualiseringstendenserne fortsat et markant perspektiv. Fokus er på at skabe individuelle muligheder i uddannelsessystemet for udsatte unge gennem tæt og tidlig vejledning, særlige tiltag og støtteordninger, der skal afklare dem og klæde dem fagligt

og socialt på til at kunne honorere kravene i det ordinære uddannelsessystem. Politikken adskiller sig dog også på væsentlige punkter. Hvor 1990'ernes uddannelsespolitik også havde et manifest mål om at skabe mere rummelige uddannelsessystemer og dermed havde fokus på de mekanismer i uddannelsessystemet, der skaber skoletræthed og udgrænser visse unge, er dette perspektiv markant fraværende i den nuværende uddannelsespolitik. Her synes det i langt højere grad at handle om 'individtilpasning' frem for 'institutionsforandring' (jf. Jensen, 2009; Elsborg m.fl., 2006). Et andet fremtrædende element i den aktuelle uddannelsespolitik er arbejdsmarkedsperspektivet. Dels er der tale om en målretning af uddannelse mod arbejdslivet. I modsætning til 1990'ernes fokus på ønsket om skabe rum for personlige kompetencer og personlig udvikling som et uddannelsesaspekt, handler det nu i langt højere grad om at dirigere uddannelsesvalget i retning af fag, hvor fremtidsudsigterne er gode¹³. Samtidig er der fokus på at skaffe alternative og arbejdsmarkedsbaserede uddannelsesmuligheder for skoletrætte unge f.eks. gennem ny mesterlære og EGU. I den forbindelse knyttes EGU, som nævnt, tættere til produktionsskolerne, som i høj grad kommer til at fungere som brobygger til erhvervsuddannelserne.

Spørgsmålet om uddannelse til alle unge har altså præget uddannelsespolitikken siden 1970'erne. Men på trods af en række uddannelsespolitiske initiativer, har restgruppen, som nævnt indledningsvist, været relativt stabil, og en analyse fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd peger på, at tallene nu går den forkerte vej. Hvor gruppen uden uddannelse faldt markant op gennem 1990'erne (fra 25,6 % i 1990 til 17,1 % i 2000) er udviklingen nu vendt, og gruppen af unge uden uddannelse er igen stigende. Andelen af en ungdomsårgang, der ikke får en ungdomsuddannelse er således steget fra 18,3 % i 2004 til 20,4 % i 2006. Og i dag (2006-tal) er der færre unge som får en ungdomsuddannelse end i 1995 (Andersen m.fl., 2008;6)¹.

Forskningsmæssige positioner og viden om udsatte unge

Som det fremgår ovenfor peger forskningen på, at den uddannelsesmæssige restgruppe har været relativt konstant (og stigende) igennem en årrække. Men hvad ved vi ellers om udsatte unge i uddannelsessystemet? Hvem er de, og hvad spiller ind på deres uddannelseschancer? Det vil jeg sætte fokus på i det følgende.

Kært barn har mange navne! En kort begrebsmæssig udredning

Som det fremgår af dette kapitel, er der mange betegnelser i spil, når der sættes fokus på de unge, som har svært ved at finde fodfæste i uddannelsessystemet. Restgruppe, (negativ) social arv, bogligt svage unge og udsatte unge, er betegnelser, der benyttes til at indkredse og forklare hvorfor nogle unge ikke gennemfører en ungdomsuddannelse. Undervejs i afhandlingen benytter jeg begrebet *udsatte unge* som en betegnelse for unge, der er i fare for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse og ikke opnå stabil tilknytning til arbejdsmarkedet. Begrebet har den fordel i forhold til restgruppebegrebet, at det ikke i samme grad betegner en bestemt position – som rest og tilovers, men i højere grad er et processuelt og dynamisk begreb, hvor udsathed ikke automatisk fører til marginalisering. Med dette begreb ønsker jeg samtidig at sætte spot på at de unges udsathed ikke er noget, der alene knyttes til dem som individer, men i høj grad produceres i et samspil mellem de samfundsmæssige institutioner og de unge (jf. også Katznelson, 2004). Også social arvs begrebet bruges hyppigt indenfor uddannelsesforskningen, og er ligesom restgruppebegrebet omdiskuteret og anvendes forskelligt. I nogle sammenhænge anvendes det som en betegnelse for individuelle (ofte negative) egenskaber, der mere eller mindre mekanisk overføres fra generation til generation (jf. f.eks. Ejrnæs, 2005). Andre benytter begrebet i betydningen chanceulighed og sætter fokus på mødet mellem individ og samfundsmæssige og institutionelle strukturer (f.eks. Hansen, 2003). Det er i denne sidstnævnte betydning, jeg benytter begrebet undervejs i afhandlingen.

Med dette afsnit søger jeg altså at skabe overblik over den forskningsmæssige viden om udsatte unge i uddannelsessystemet. En væsentlig del af den aktuelle forskningsmæssige viden på området stammer fra et omfattende forskningsprogram, som igangsattes som en del af UTA-initiativet. I 1997 publiceredes en lang række resultater fra forskningsprogrammet, og jeg har derfor valgt at lade det fungere som skæringspunkt og afsæt, og dermed afgrænses denne forskningsmæssige skitse til perioden fra 1997 til 2008. Forskningen har langt hen af vejen været præget af kvantitative og registerbaserede undersøgelser, som derfor vil dominere, men jeg vil samtidig inddrage enkelte kvalitative undersøgelser, der går tættere på og i højere grad sætter fokus på konkrete møder mellem unge og (uddannelses)systemer.

Uddannelse og social arv

Et dominerende perspektiv i uddannelsesundersøgelser omkring udsatte unge har været et fokus på betydningen af social arv i relation til uddannelseschancer. Flere undersøgelser peger således på, at forskellige socio-økonomiske faktorer har afgørende betydning for de unges risiko for at havne i den uddannelsesmæssige restgruppe. Blandt

andet har unge, som kommer fra familier med lav indkomst sværere ved at komme i gang med uddannelse, ligesom der blandt disse unge er større tilbøjelighed til senere at afbryde uddannelse (Birch Andreassen m.fl.,1997; Mehlbye, 2000; Andersen, 2005). Ligeledes understreges det, at forældrenes uddannelsesniveau spiller en helt central rolle i forhold til de unges muligheder for at klare sig i uddannelsessystemet (f.eks. Birch Andreassen m.fl.,1997; Andersen, 1997; Andersen, 2005, Benjaminsen, 2006; Glavind, 2005; Mehlbye, 2000; Hansen, 2003). Kort fortalt viser undersøgelserne samstemmende, at jo længere uddannelse ens forældre har, jo større er den statistiske chance for, at man klarer sig godt i uddannelsessystemet, og omvendt hvis ens forældre har ingen eller kun lidt uddannelse. Således påviser Olsen (2008), at mere end ¾ af de unge uden ungdomsuddannelse, kommer fra ufaglærte eller faglærte hjem, mens det kun drejer sig om 3 % af de unge fra akademikerhjem. Undersøgelserne påpeger altså en stærk kontinuitet i den sociale skævrekruttering i uddannelsessystemet og bekræfter og understreger altså en velkendt figur – nemlig at den sociale arv stadig har stor indflydelse på børn og unges uddannelsesmuligheder. En enkelt undersøgelse kontrasterer dog dette ellers ret entydige billede. Således peger McIntosh & Munk (2006) på, at der er sket en betydelig social udfligning i søgningen til de gymnasiale uddannelser i perioden fra 1982 til 2002¹⁴. Undersøgelsen viser, at der i denne periode er sket en markant øget søgning mod de gymnasiale uddannelser blandt børn af ufaglærte og faglærte forældre, mens søgningen blandt børn af langtuddannede forældre har ligget konstant (om end på et højt niveau). Undersøgelsen peger på, at familiebaggrund stadig spiller en central rolle for de unges uddannelseschancer, men at betydningen af familiebaggrund er blevet mindre vigtig i løbet af perioden. Den er således faldet med omkring 12,3 % for drengenes vedkommende, mens det for pigernes vedkommende er mere markant, nemlig 24,3 % (McIntosh & Munk:2006, 3). I arbejdsrapporten konkluderes det således: *”Not only did the educational opportunities for individuals with disadvantaged backgrounds improve absolutely, but their relative position also improved making Denmark both a much better educated society but also a fairer one as well.”* (McIntosh & Munk,2006;1) Noget tyder altså på tendenser til opbrud i forhold til betydningen af den sociale baggrund, i hvert fald når man ser på gruppen af unge, der søger mod de gymnasiale uddannelser. Andre forskere har dog visse forbehold overfor analysen. Trond Beldo Klausen (Ålborg Universitet) anfører

således, at selv om undersøgelsen viser tendenser til social udligning i søgningen til de gymnasiale uddannelser, siger den ikke noget om de unges videre uddannelsesforløb: *”Unge fra arbejderklassen vælger systematisk kortere uddannelse end dem fra mere privilegerede lag, også selv om de har gode karakterer. Det har stor betydning for de unge, om der er uddannelsesforbilleder i familien”*. (Ugebrevet A4, 2006a) Tilsvarende anfører Lars Benjaminsen, som samtidig peger på, at bunden af ’uddannelsespyramiden’ stadig er frosset fast – at det stadig overvejende er børn af ufaglærte, som ender i restgruppen og ikke får nogen uddannelse overhovedet (ugebrevet A4, 2006a).

Køn, etnicitet og geografi

Analysen foretaget af MacIntosh & Munk peger på et andet interessant perspektiv. Mens der ikke er den store forskel på uddannelsesfrekvensen blandt drenge og piger fra en langtuddannet familiebaggrund, er der en markant kønsmæssig forskel blandt unge fra familier uden tradition for uddannelse, at gymnasiesøgningen er langt større blandt pigerne end drengene. Samme tendens viser sig i Hansen (2005), som ligefrem taler om pigernes ’erobring’ af uddannelsessystemet: *”Vi kan konkludere at kvinderne nu langt overgår mændene når det gælder opnåelsen af et af de to højeste uddannelsesniveauer. Ikke bare blandt børn af højtuddannede, men også blandt børn af kortuddannede. Andelen i restgruppen er derimod ikke faldet, og blandt børn af højtuddannede er den fortsat større blandt sønnerne end blandt døtrene. Blandt børn af kortuddannede er restgruppen faldet blandt døtrene. De har nu samme andel i restgruppen som sønnerne hvis andel er steget. Det exceptionelle resultat af udviklingen er at døtrene såvel fra de højtuddannede hjem som fra de kortuddannede hjem har ”udkonkurreret” sønnerne.”* (Hansen, 2005:76) På den ene side er der sket en markant udligning i kønsforskelle, når man ser på den vertikale dimension i uddannelsessystemet, da mændene nu er på vej til at blive et mindretal på hvert uddannelsesniveau. Men ser man omvendt på den horisontale dimension, dvs. kvindernes og mændenes andele af de studerende på fag og uddannelsesretninger, er der stadig tale om betydelige kønsforskelle. Vi har stadig stærkt kvindedominerede og mandsdominerede fag (Hansen, 2005:79). Også analyser foretaget af Olsen (2008) peger på at kønsperspektivet slår igennem i forhold til unges uddannelseschancer (Om end den sociale baggrund slår endnu stærkere igennem end den kønsmæssige):

Tabel 1. Andel af de 25 årige pr. 1.10.2006, der ikke har gennemført eller er i gang med ungdomsuddannelse, fordelt på køn og forældrenes højest fuldførte uddannelse¹⁵:

Forældres uddannelse	25-årige mænd	25-årige kvinder
Ingen uddannelse efter grundskolen	42%	33%
Faglig uddannelse	23%	15%
Gymnasieuddannelse eller kort videregående udd.	19%	12%
Mellemlang videregående uddannelse eller bachelor	13%	9%
Akademikere og forskeruddannede	9%	5%

Kilde: Olsen, 2008

Drengene har således større sandsynlighed for at havne i den uddannelsesmæssige restgruppe end pigerne, og tabellen ovenfor bekræfter således tendensen til, at pigerne klarer sig bedre i uddannelsessystemet end drengene. Jørgensen (2008) understreger samtidig, at dette er en historisk ny situation; hvor der i 1980 var flere kvinder uden uddannelse end mænd, er dette billede nu vendt (Jørgensen, 2008; 67). Samtidig peger undersøgelser på, at etnicitet også spiller en rolle i forhold til de unges uddannelseschancer. Således viser en undersøgelse om 'Udlændinges vej gennem uddannelsessystemet' (Integrationsministeriet, 2004), at 'udlændinge'¹⁶ i langt højere grad end 'danske' unge, falder fra ungdomsuddannelserne. Således falder omkring dobbelt så mange udenlandske unge fra en ungdomsuddannelse sammenlignet med danske unge. Problemet er størst på de erhvervsfaglige uddannelser, hvor omkring 60 % af de unge udlændinge falder fra. Lignende tendenser påpeges af Andersen (2007), der påviser, at unge med indvandrerbaggrund har langt større risiko for ikke at få en uddannelse end unge med etnisk dansk baggrund. Således er det 40 % af drengene med indvandrerbaggrund, der ikke får en ungdomsuddannelse, og ca. 30 % af pigerne. Et tal der ligger noget højere end de omkring 18 %, der generelt set tegner den del af en ungdomsårgang, der ikke får en ungdomsuddannelse. Også geografisk tegner der sig markante forskelle. Det generelle billede er, at kommuner med eller ved større universitetsbyer har færrest 35-årige uden uddannelse, hvorimod udkantsområder har mange 35-årige uden uddannelse (Andersen m.fl. 2007; 75)

Overordnet set tegner der sig et relativt klart billede af en vedvarende social, kønsmæssig, geografisk og etnisk skævvridning i relation til unges uddannelseschancer (om end enkelte undersøgelser også peger på stigende social mobilitet – ikke mindst blandt pigerne). Denne skævhed slår ikke mindst igennem i forhold til de mest udsatte unge - dem der ikke får nogen uddannelse overhovedet (udover grundskolen), og det er tankevækkende, at den sociale baggrunds betydning fortsat slår så markant igennem på trods af et stærkt politisk fokus på unges uddannelsesmuligheder siden 1970'erne og en stærk udbygning af velfærdsstaten og uddannelsessystemet i samme periode.

Social og kulturel kapital

Det er altså veldokumenteret, at en række sociale struktureringer præger de unges uddannelsesvalg- og -chancer. En nærmere afdækning af, hvordan disse sammenhænge virker; på hvordan de unges sociale baggrunde på forskellig vis spiller sammen med - og imod - institutioner som grundskole, ungdomsuddannelse mv., er dog langt mindre forskningsmæssigt belyst (jf. f.eks. Rasmussen, 1999; Ploug, 2007). Enkelte undersøgelser forsøger dog at gå tættere på disse sammenhænge. For eksempel påpeger Jensen & Jensen (2005), via Bourdieu-inspirerede analyser gennemført på PISA-Longitudinal, at udover betydningen af den unges sociale baggrund, som den tegner sig via forældrenes uddannelse og arbejde, har også familiens og den unges kulturelle kapital selvstændig betydning for, hvordan de unge klarer sig i skolen og for deres chancer for at komme i gang med ungdomsuddannelse: ”*Unge, der kommer fra en familie med en forholdsmæssig stor kulturel kapital – til forskel fra familiens økonomiske kapital – vil alt andet lige klare sig bedre i skolen og i uddannelsessystemet.*” (Jensen & Jensen, 2005;123). Mere specifikt betyder det, at de unge har større chance for at komme i gang med ungdomsuddannelse;

Hvis den *kulturelle kommunikation* er betydelig. Dvs. hvis man i familien diskuterer politiske og sociale emner, bøger, film mm..

Hvis den unge deltager i *kulturelle aktiviteter* (feks. går på museum til rockkoncerter, klassiske koncerter, går i teatret mm.).

At der i familien er *kulturelle besiddelser* (klassisk litteratur, kunstværker mm.), samt *uddannelsesressourcer* (f.eks. ordbøger, et stille sted at læse etc.)

Ligeledes har det betydning, hvis den *sociale kommunikation* er betydelig (dvs. forældrene taler med barnet/den unge om skolen, at man spiser et hovedmåltid sammen, samt at forældrene bruger tid til at tale med barnet) (Jensen & Jensen, 2005;122-123).

Tilsvarende konklusioner fremdrages i en artikel af Holm & Jæger (2004). I artiklen undersøger forfatterne¹⁷ hvilke materielle og immaterielle baggrundsforhold, der har betydning for intergenerationel uddannelsesmobilitet i et land som Danmark med en højt udviklet velfærdsstat. En central hypotese er, at immaterielle forhold spiller en større rolle end økonomisk baggrund, og med inspiration fra Bourdieu 'dekomponeres' betydningen af social baggrund i fire typer materielle og immaterielle forældreressourcer: økonomisk, kulturel, social og kognitiv kapital (Holm & Jæger, 2004;69). Analysen peger på, at kulturelle og sociale kapitalformer har større betydning for unges uddannelseschancer end økonomisk og kognitiv kapital. Kulturel kapital er den vigtigste kapitalform når det gælder valg af videregående uddannelse, mens social kapital har betydning for, om man opnår en faglig uddannelse. De to undersøgelser understreger således kompleksiteten i betydningen af den unges sociale baggrund – og ikke mindst i uddannelsesinstitutionernes *krav*, som indirekte tegner sig gennem behovet for forskellige kapital-former i forhold til forskellige typer af uddannelser (videregående og faglige uddannelser), et perspektiv, der også fremhæves af Olsen (2008).

Risikofaktorer

Et andet markant træk ved uddannelsesundersøgelserne i perioden er, at de søger at indkredse en række fællestræk og risikofaktorer, der præger de unge, der ikke får en ungdomsuddannelse. Glavind (2005) peger på, at der er flere risikofaktorer i spil, når man ser på de baggrundsfaktorer, der påvirker sandsynligheden for, at man som 25-årig befinder sig i restgruppen¹⁸. Størst betydning har det, om den unge selv er blevet forælder tidligt, og hvilken uddannelsesmæssig baggrund forældrene har. Men det har også stor betydning, om en af forældrene er på langvarig kontanthjælp, om man har to forældre, der bor sammen eller ej, om forældrene bor i etagebyggeri, om man er mand eller kvinde, og om man har etnisk baggrund i et 3. verdens land (Glavind, 2005;2). Andre undersøgelser påpeger, at unge uden uddannelse generelt set er præget af lavt selvværd (ligesom flere har lav faglig selvvurdering) (Andersen, 2005). Birch

Andreasen m.fl. (1997) betegner ligeledes de unge, der afbryder en uddannelse som mere usikre og frygtsomme end unge der ikke afbryder en uddannelse. Også de unges skoletrivsel fremhæves som central. Andersen (2005) fremhæver, at de unge, der kedede sig i grundskolen har en øget sandsynlighed for at havne i restgruppen, og Mehlbye m.fl. (2000) fremhæver tilsvarende, at de unge, der ikke følte sig godt tilpas i skolen - og som samtidig ikke tillagde det sociale miljø stor betydning i forhold til fremtidigt uddannelsesvalg, havde øget risiko for at afbryde uddannelse. Samtidig peger flere af undersøgelseerne på, at ringe læsefærdigheder (og boglige færdigheder mere generelt) skaber større risiko for ikke at gennemføre ungdomsuddannelse (Birch Andreasen, 1997; Andersen, 2005; Mehlbye, 2000; Jensen m.fl., 1997). I en af UTA-rapporterne konkluderes det således: *"Det ser således ud til, at en styrkelse af de unges boglige færdigheder i grundskolen og den dermed sammenhængende tro på, at uddannelse kan betale sig, er den bedste vej til, at flere bryder den sociale arv. I den forbindelse viser det sig generelt, at jo længere de unge kommer i uddannelsessystemet, desto mindre betyder den sociale baggrund. Uddannelse lægger så at sige luft til den sociale baggrund, bl.a. via de unges boglige færdigheder opnået i skolen."* (Jensen, 1997;19) Citatet er interessant, fordi det afspejler en særlig forståelse af spørgsmålet om social arv - som noget, der er snævert knyttet til den familiære baggrund, og som man via uddannelse kan gøre sig fri af. Man kan dog stille spørgsmålet (ikke mindst i lyset af de tidligere refererede undersøgelser, der sætter spot på den sociale reproduktion i uddannelsessystemet), om betydningen af den sociale baggrund mindskes, jo længere man kommer i uddannelsessystemet, eller om den blot sætter sig igennem på måder, der ikke umiddelbart kan indfanges via socio-økonomiske analyser? Det er ligeledes markant, at skolen og uddannelsessystemet i denne optik i vid udstrækning betragtes som neutralt redskab, der kan medvirke til at bryde den sociale arv - og ikke som en væsentlig medspiller i forhold til at vedligeholde eller bryde social reproduktion (jf. f.eks. Bourdieu & Passeron, 1977/1990; Hansen, 2003). Enkelte undersøgelser sætter dog også konkret spot på, hvordan f.eks. uddannelsessystemet bidrager til at fastholde den sociale reproduktion i uddannelsessystemet, og understreger betydningen af, der også sættes fokus på, hvordan uddannelsesinstitutioner kan 'mønsterbryde' (f.eks. Andersen, 1997; Jensen & Jensen, 2005; Elsborg m.fl. 2006).

De kvantitative og registerbaserede undersøgelser, som dominerer forskningen omkring udsatte unge i uddannelsessystemet bidrager med væsentlige indsigter i, hvad der *statistisk set* kendetegner unge uden uddannelse, eller som er i risiko for ikke at gennemføre ungdomsuddannelse. Men dette forskningsperspektiv har dog samtidig affødt en del kritik – ikke mindst rettet mod UTA-forskningsprojektet. F.eks. påpeger Mathiesen (2001), at forskningsprojektet anlægger en individualiserende problemforståelse, hvor restgruppeproblemerne især italesættes som mangler hos de enkelte unge, mens uddannelsessystemets rolle som aktiv medspiller i relation til social reproduktion og forandring underbetones (Mathiesen, 2001; 108). En lignende kritik rejses af Hansen (2003; 150). Kritikken peger således på behovet for at anlægge perspektiver, der ikke blot anskuer de unges udsathed som noget de unge bringer med sig *ind* i f.eks. uddannelsesinstitutionerne, men som noget, der i høj grad også *produceres* i mødet med uddannelsessystemet og andre samfundsmæssige institutioner. Som nævnt er dette perspektiv dog ikke særligt udfoldet i den danske uddannelsesforskning. Enkelte kvalitative undersøgelser går dog tættere på de unges perspektiver og deres møder med uddannelse og arbejde. I det følgende sætter jeg spot på disse bidrag.

Kvalitative forskningsbidrag

Katznelson (2004) følger i sin afhandling en gruppe udsatte unge på forskellige aktiveringsprojekter. Hun ønsker med afhandlingen at distancere sig fra tilgange til studier af udsatte unge, der alene gør problemer til individuelle karaktertræk knyttet til den enkelte unge, men i højere grad fokuserer på *mødet* mellem de unge og institutionerne. Baggrunden for afhandlingen er en stigende tendens til at det institutionelle svar på at nedbringe størrelsen af gruppen af udsatte unge og de unges situation/problemer er fokuseret på indsatser målrettet den enkelte unge: ”*Den gennemgående udvikling i aktiverings- og uddannelsesstilbudene til de udsatte unge har således været det individuelle aspekt. Initiativerne har været præget af, hvad man kunne kalde en tendens til institutionel individualisering. Det vil sige en individualisering der udspringer af et institutionelt fokus på den enkelte. Den institutionelle individualisering optræder på den politiske og den institutionelle scene iklædt formuleringer som ’frit valg’, ’den enkelte bruger i centrum’, individuel tilgang’ osv.*” (Katznelson, 2004:10) Ifølge Katznelson hænger den institutionelle individualisering sammen med en anden

individualiseringstendens, som sætter sig igennem på individniveau. Der er her tale om en form for bevidsthedsmæssig individualisering, som dækker over en oplevelse hos det moderne individ af i høj grad at kunne 'vælge' sit eget liv. Disse beslægtede individualiseringsformer sætter sig igennem som en art dobbelt individualisering. Gennem analyser af de unges konkrete møder med uddannelses- og aktiveringstilbud, sættes der spot på, hvordan den institutionelle individualisering ikke blot sætter sig igennem som fleksible og individuelle *tilbud* rettet mod den enkelte unge, men også i stigende grad udgør et *krav* til de unge om at kunne forholde sig reflektivt til deres egen situation, hvilket er svært for nogle af de unge. Den institutionelle individualisering medfører, at de unge "...skal kunne anlægge og inderliggøre et dobbeltblik på sig selv som indebærer en omfattende selvvurdering og kontrol..." (ibid.;209) Og samtidig synes individualiseringstendensen at bevirke, at både de unge og de ansatte på projekterne tendentielt opfatter de unges problemer som individuelle snarere end socialt og strukturelt betingede. Perspektivet er interessant, ikke mindst i lyset af den tiltagende individualisering, som præger uddannelsespolitikken (jf. foregående afsnit).

Fra et lidt andet perspektiv bidrager også Mørck (2006), med vigtige pointer og indsigter i relation til udsatte unge i uddannelsessystemet. Hun følger i sin phd-afhandling en gruppe unge gadeplansmedarbejdere med etnisk minoritetsbaggrund, tilknyttet det 'vilde' socialarbejdermiljø i København. De unge er 'vilde' i den forstand, at de selv har været rødder som unge, og at disse erfaringer anses som en styrke og ressource i deres arbejde med andre rødder. De unge overskrider på den måde grænserne mellem professionel og (tidligere) bruger i det sociale arbejde de er en del af. Mørck ønsker med afhandlingen at bidrage til udvikling af en teori om grænsefællesskaber, læring og overskridelse af marginalisering, og dermed bryde med den individualisering og marginalisering som kendetegner megen (ind)læringsforskning (Mørck, 2006;56). Hun skriver sig således markant op imod et snævert læringsbegreb, og udfordrer hvad hun ser som en tendens "... til at fremstille det marginale som entydigt negativt og integrationen i retning af én "rigtig" levevis, dvs. et liv blandt middelklassen eller ét centrum som entydigt positivt og **vejen** til overskridelse af marginalisering. Kapitlet sætter endvidere spørgsmålstegn ved den udbredte tendens til at fremhæve uddannelse som den primære vej til overskridelse af marginalisering"

(ibid.;90). Som følge heraf argumenterer hun således for et behov for en større samfundsmæssig anerkendelse af andre mulige veje til overskridelse af marginalisering. Afhandlingen peger på, at de unges deltagelse i grænsefællesskabet (det vilde gadeplansarbejderfællesskab) kan udgøre et alternativ til formel uddannelse og dermed mulighed for overskridende læring og positive selvforståelser. Og Mørck fremhæver ligeledes Willis' (1977) klassiske studie af en gruppe arbejderklassedrenge modkultur til skolen som et eksempel på, at denne modskolekultur bidrog med en kritisk distance til uddannelses- og karriere-ideologier (Mørck, 2006;56). Mørcks kritik peger på vigtigheden af ikke at opfatte marginale positioner som entydigt negative, men at de også kan rumme elementer af overskud – og udfordring af dominerende forståelser (et lignende perspektiv fremhæves i Kristensen, 1997). Det er en interessant og vigtig pointe, men samtidig mener jeg dog også at det er vigtigt at undgå at et fokus på positive og udfordrende træk ved en marginaliseret position kammer over i 'romantisering'.

Som det fremgår af ovenstående, findes der talrige overvejende kvantitative undersøgelser, der dokumenterer betydningen af den sociale baggrund i forhold til uddannelseschancer – og risici i forhold til hvilket uddannelsesniveau de unge ender med at opnå, og den viden udgør et væsentligt videngrundlag for mit arbejde med afhandlingen. Min konkrete tilgang til problemfeltet er dog kvalitativ. Jeg ønsker at gå tættere på de unges konkrete overgangsprocesser fra grundskolen og videre, og ikke mindst deres møder med uddannelse og arbejde. Jeg er her bl.a. inspireret af de perspektiver, der tegner sig hos Katznelsons (2004) fokus på individualiseringstendenser som både mulighed og krav, og Mørcks (2006) påpegning af at fastholde et blik på de mulige udfordringer af dominerende og selvfølgelige (uddannelses)forståelser, der kan ligge i marginale/alternative positioner og uddannelsesbaner.

Konkret følger jeg i afhandlingen en gruppe uddannelsesmæssigt udsatte unge¹⁹ i deres overgange fra grundskolen og videre; ind og ud af ungdomsuddannelserne, i deres første erfaringer med lønarbejde, med at flytte hjemmefra osv.. Det er disse unges fortællinger, der udgør det centrale empiriske grundlag for afhandlingens analyser (jeg vil senere i

dette kapitel udfolde disse perspektiver yderligere). Samtidig trækker jeg dog i afhandlingen på et bredere videngrundlag, idet afhandlingen udspringer af og bygger videre på en forløbsundersøgelse om unges overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse (brobygningsundersøgelsen), som jeg (i samarbejde med Noemi Katznelson) har foretaget for Undervisningsministeriet (afsluttet december 2006). Som følge heraf har arbejdet med afhandlingen haft form af kandidatstipendium, og dermed har tidsforløbet været væsentligt kortere end i et ordinært ph.d.-forløb (1 ½ år i stedet for 3 år).

Brobygningsundersøgelsen som baggrundstæppe

I det følgende vil jeg kort redegøre for brobygningsundersøgelsens fokus, empiriske grundlag, og skitsere nogle af hovedkonklusionerne. Brobygningsundersøgelsen satte fokus på betydningen af vejledning og udskoling i forhold til valg af ungdomsuddannelse. Og brobygning skal således i denne sammenhæng forstås som et fokus på forskellige forsøg på at *bygge bro*, fra grundskole til ungdomsuddannelse. Mere bredt søgte undersøgelsen at afdække, hvad der præger og former unges valg af ungdomsuddannelse. I undersøgelsen fulgtes 1200 unge fordelt over hele landet igennem 3 år, fra de gik i 8. klasse til de var i gang med 1. år på ungdomsuddannelse, i 10. klasse eller andet. Undersøgelsen bygger på et omfattende kvantitativt og kvalitativt materiale. De unge indgik således i en spørgeskemaundersøgelse i 8. klasse (ca. 1200 respondenter). 2 år senere fulgtes op på spørgeskemaundersøgelsen (ca. 700 respondenter). Samtidig interviewedes en lang række elever i 9. klasse og en del igen året efter (omkring 60 elev-interviews i alt). Derudover indgik observationer på uddannelsessteder, og interviews med vejledere, lærere og forældre som en del af undersøgelsen. Brobygningsundersøgelsen udgør således en solid videnbase i relation til at forstå unges uddannelsesvalg og overgangsprocesser - generelt set, og undersøgelsen fungerer således både som afsæt og baggrundstæppe for de perspektiver og problematikker, jeg forfølger i afhandlingen (og jeg vil i de senere analyse-kapitler trække direkte på resultater og analyser herfra). I det følgende skitserer jeg kort nogle af undersøgelsens hovedkonklusioner og de perspektiver og spørgsmål de rejser i relation til denne afhandlings fokus.

En fremtrædende tendens i brobygningsundersøgelsen er, at de unge tilsyneladende har taget uddannelsestænkningen til sig. Stort set alle de unge i brobygningsundersøgelsen giver udtryk for, at uddannelse er væsentlig hvis man skal klare sig godt i livet²⁰.

Omvendt er det også tydeligt, at en mindre gruppe af undersøgelsens unge (primært unge med negative skoleerfaringer (socialt og fagligt) er meget skoletrætte, og mange af disse unge, giver udtryk for, at de for alt i verden ikke vil fortsætte med noget, der minder om 'skole', på den måde de har mødt det i grundskolen (Pless & Katznelson, 2007). Det sætter disse unge i et væsentligt dilemma, for hvor skal de gå hen, hvis de mener uddannelse er nødvendigt, men ikke har lyst til mere 'skole'?

Dette dilemma kommer klart til udtryk i den måde de unge (i brobygningsundersøgelsen) oplever uddannelsesvalget og overgangen fra grundskolen og videre. En af brobygningsundersøgelsens konklusioner er således, at overgangen fra grundskole og videre (i uddannelsessystemet) fungerer relativt uproblematisk for langt de fleste unge. Næsten alle unge i brobygningsundersøgelsen går enten i gang med en ungdomsuddannelse eller vælger et år i 10. klasse – og hovedparten giver udtryk for, at de trives i uddannelsessystemet (75 %) (Pless & Katznelson, 2006;43).

Kun en meget lille del af de unge, vi følger i brobygningsundersøgelsen (3 %) (Pless & Katznelson, 2007; 61), befinder sig udenfor det formelle uddannelsessystem på det tidspunkt vi 'slipper' de unge (dvs. efter omkring 6 mdr. på ungdomsuddannelse/10. klasse eller andet). Men samtidig viser undersøgelsen, at mange af de udsatte unge (dvs. unge med svage boglige forudsætninger, og unge som mistrives i grundskolen) oplever uddannelsesvalget som svært, blandt andet fordi de finder det vanskeligt at øjne mulige veje videre i uddannelsessystemet. Ligeledes tegner der sig i brobygningsundersøgelsens kvantitative materiale et billede af, at der i den (relativt lille) gruppe unge, som efter 9. klasse ikke kommer i gang med uddannelse eller fortsætter i 10. klasse, er flere, der oplever 'overgangen' som vanskelig, end blandt de unge, som fortsætter i det ordinære uddannelsessystem. Så selvom denne gruppe unge, hvoraf mange angiveligt vil være præget af negative skoleerfaringer – umiddelbart er sluppet fri af institutionernes favntag, oplever de det alligevel som vanskeligt og svært.

Undersøgelsen peger således på, at overgangen fra grundskolen og videre, er særligt vanskelig for unge, som har haft det svært i grundskolen. I brobygningsundersøgelsen slipper vi imidlertid de unge, når de har været i gang med ungdomsuddannelse (eller 10. klasse) i omkring 6 mdr. På dette tidspunkt er enkelte af de unge (som nævnt) faldet fra - eller ikke kommet i gang med - en ungdomsuddannelse, mens langt de fleste stadig befinder sig i det ordinære uddannelsessystem. Samtidig ved vi dog, at frafaldet (og omvalgene) fra ungdomsuddannelserne netop sker på et senere tidspunkt i de unges uddannelsesforløb. Det er derfor interessant og vigtigt at følge de unge længere på deres vej fra grundskolen og videre. For hvad sker der senere i uddannelsesforløbet, hvad oplever de unge som afgørende for, om de 'vælger'/har mulighed for at hænge på og gennemføre en ungdomsuddannelse, og omvendt, hvad kan være medvirkende til, at nogle falder fra, samt ikke mindst, hvilke retninger tager tilværelsen for de unge, der falder fra ungdomsuddannelserne eller ikke kommer direkte i gang efter grundskolen? Det leder frem til afhandlingens forskningsspørgsmål:

Afhandlingens forskningsspørgsmål

- Hvordan foregår de unges overgange fra grundskolen og videre frem? Hvad former og præger de unges forskellige uddannelses- og arbejdsforløb i årene efter grundskolen?
- Hvilke positioner er tilgængelige for de unge i de uddannelses- og arbejdssammenhænge de indgår i?
- Hvordan udvikler de unges positionsmuligheder sig undervejs i mødet med uddannelse og arbejde? Hvad virker fremmende og hæmmende for, at de unge kan indtage mere inkluderende positioner i de institutionelle rammer, de færdes i?

Valgprocesser, overgange og positioneringsmuligheder

Som nævnt indledningsvis findes der masser af viden, som dokumenterer unges færd i uddannelsessystemet. Meget af denne forskning fokuserer dog især på 'slutmålet' - på hvilken uddannelse og hvilket arbejde unge ender med at få, mens spørgsmål om hvordan de unges uddannelses- og livsforløb konkret former sig i mødet med uddannelse og arbejde, og på hvordan risici og muligheder forhandles, opleves og håndteres af de unge i overgangen fra grundskole og videre er langt mindre belyst. I

denne afhandling er det som nævnt disse overgange og valgprocesser, der er i fokus. Jeg er her bl.a. inspireret af de forståelser af uddannelsesvalg, som ligger til grund for Hutters' studie af en gruppe gymnasieelevers uddannelsesvalg. Hutters understreger (på baggrund af en tidligere undersøgelse om unges studievalg), at "*...valget af videregående uddannelse må forstås som en kontinuerlig og potentiel uafsluttelig proces, der udvikler sig i takt med den enkeltes oplevelser af muligheder og betingelser i uddannelsessystemet...*" (Hutters, 2004;12). Jeg mener denne tilgang er frugtbar, ikke mindst fordi det understreger det komplekse og processuelle i uddannelsesvalget, ligesom det sætter spot på, hvordan uddannelsesvalget formes og udvikler sig i et samspil med (blandt andre elementer) de erfaringer, de unge gør sig i uddannelsessystemet – og de mulighedsbetingelser, der her er til rådighed. Forskningsdesignet i afhandlingen ligger på mange måder i forlængelse af Hutters'²¹. Jeg følger (som Hutters) de unge over en årrække og interviewer dem 3 gange undervejs for at få indblik i valg – og overgangsprocesserne, mens de udspiller sig. Dette giver mulighed for at undersøge brud og udviklinger i de unges meningskonstruktioner og konkrete uddannelsesforløb *undervejs* i stedet for i et retrospektivt klarlys, hvor vi ofte har tendens til at underbetone brud og modsætninger i ønsket om at kunne fortælle os selv frem som sammenhængende selv'er med en sammenhængende livshistorie (jf. f.eks. Horsdal, 1999).

De unge i denne afhandling adskiller sig på væsentlige måder fra de unge i Hutters' afhandling. Hvor Hutters' unge klarer sig relativt godt i uddannelsessystemet, oplever de unge i min afhandling det som langt sværere at slå til i en skolemæssig sammenhæng. Undervejs i analysearbejdet har jeg således benyttet Hutters' undersøgelse som 'samtalepartner' og 'spejl' i mine analyser og diskussioner af de unges positioneringsmuligheder i uddannelsessystemet, og på hvordan de erfarer og håndterer uddannelsesvalget. Det har givet mulighed for både at pege på ligheder mellem disse grupper af unge, men samtidig også på hvor deres betingelser og muligheder i uddannelsessystemet adskiller sig væsentligt.

Afhandlingen tager udgangspunkt i de unges perspektiv og i deres individuelle fortællinger. Jeg ønsker således at sætte fokus på deres meningsskabelse og de

betydningstilskrivninger de tillægger deres uddannelsesforløb og overgangsprocesser. Fortællingerne rækker dog udover det individuelle perspektiv, de viser også tilbage til den sociale virkelighed, og de modsætningsforhold der præger den. Bourdieu (1999) beskriver rammende hvordan: "... *narratives about the most "personal" difficulties, the apparently most strictly subjective tensions and contradictions, frequently articulate the deepest structures of the social world and their contradictions.*" (Bourdieu, 1999;511). De unges historier giver således mulighed for at opnå indsigt i den enkelte interviewedes subjektive oplevelse af den verden hun er indskrevet i og samtidig giver fortællingerne også mulighed for indblik i de unges mulige positioner og positioneringer i uddannelsessystemet. Jeg trækker her på diskursanalytiske og poststrukturalistiske perspektiver, der understreger hvordan subjektet konstitueres gennem diskursive positioneringer. Gennem dette perspektiv undersøger jeg, på hvilken måde bredere uddannelsesdiskurser (storylines) præger de unges fortællinger og selvforståelse og oplevede handlemuligheder.

Et andet spor jeg forfølger i afhandlingen udspringer af et ønske om at få indblik i de unges *konkrete* overgangsprocesser, og på hvordan deres uddannelsesforløb formes i et samspil med deres møder med uddannelse og arbejde. Dette perspektiv udspringer af - og bygger videre på - brobygningsundersøgelsen. Gennem analyser af de unges erfaringer (som de fortælles frem af de unge) knytter jeg an til praksis-diskussioner og spørgsmål om de mulighedsbetingelser og rammer, der tegner sig i uddannelsessystemet. Samtidig ønsker jeg gennem dette analytiske perspektiv, at se nærmere på hvilke samfundsmæssige tendenser, der indrammer og præger disse overgange og uddannelsesforløb. Her trækker jeg især på den del af ungdomsforskningen, der betegnes som 'transitionsforskning'. En central diskussion inden for transitionsforskningen er, hvordan unges overgangsprocesser kan forstås i et senmoderne samfund, der karakteriseres ved, at overgangsprocesserne fra barn til ung til voksen i stigende grad spreder sig ud over en meget mere vidtstrakt tidsramme end tidligere, og hvor valgmulighederne og de tilgængelige 'voksendomme' tilsyneladende i stigende grad pluraliseres. En central pointe i dette perspektiv er således, at det er nødvendigt med nye forståelser af unges overgangsprocesser. Jeg ønsker at se nærmere

på, i hvor høj grad disse nybrud og forandringer kan spores i de unges fortællinger og de konkrete overgangsprocesser, de gennemgår.

Det analytiske arbejde med afhandlingen har været præget af mange søgeprocesser, og en kontinuerlig vekselvirkning mellem teori og empiri. Jeg har været omkring flere forskellige teoretiske perspektiver, for at finde vinkler ind i materialet, der kunne belyse nogle af de perspektiver, der tegnede sig på baggrund af brobygningsundersøgelsen, og samtidig bidrage med nye vinkler og nye indsigter. Som det fremgår af ovenstående, har jeg valgt at trække på forskellige forskningsperspektiver i mit arbejde med afhandlingen. Det betyder på den ene side, at analyserne ikke fremstår som et egentligt hele centreret omkring en samlende teorisætning. Men samtidig giver de forskellige teoretiske blik netop mulighed for, at anlægge forskellige perspektiver på materialet og problemstillingen.

Forskningsdesign og undersøgelsens forløb

Som nævnt bygger afhandlingen videre på brobygningsundersøgelsen. Konkret betyder det for forskningsprocessen, at mine analyser både bygger på empirisk materiale produceret forud for - og undervejs - i mit arbejde med afhandlingen. Det vil sige, at de 2 første interviews, jeg har foretaget med de unge, er foretaget i forbindelse med empiri-produktion til brobygningsundersøgelsen. Jeg har efterfølgende valgt at interviewe de unge én gang mere, for at kunne følge deres livs- og uddannelsesforløb et stykke videre²², og dermed få indblik i hvordan deres første livtag med uddannelse og arbejde efter grundskolen udvikler sig, og hvilke retninger de tager.

Jeg har i afhandlingen fulgt 9 unge²³ fra de gik i 9. klasse og 3-4 år frem til de er 19-20 år og har gjort sig en række erfaringer med ungdomsuddannelse og arbejde. De unge er udvalgt ud fra et ønske om både at kunne indfange fællestræk og forskelligheder. Jeg har valgt at følge unge, der er præget af en række træk, der gør, at man kan sige at de *statistisk set* er i risikozonen for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse (jf. f.eks. Glavind, 2005). Således har de unge jeg følger i skolen alle haft faglige og sociale vanskeligheder i skolen. Et andet fællestræk ved de unge var, at de alle kommer fra en uddannelsesfremmed baggrund. De fleste af de unges forældre er således ufaglærte og/eller kortuddannede. Ligeledes indtager flere af de unges forældre en relativt

marginal position på arbejdsmarkedet. Nogle er førtidspensionister, andre er i fleksjob (på grund af nedslidning, psykiske problemer mm.). Samtidig har jeg dog også ønsket at skabe mulighed for indblik i social variation i det empiriske materiale. Således har jeg valgt at følge unge fra forskellige dele af landet. Der er både unge, der bor i større provinsbyer, og unge, som bor i udkantsområder. Og jeg har valgt at interviewe 4 drenge og 5 piger for at få en kønsmæssig spredning, og dermed også få mulighed for at få indblik i mulige kønsmæssige perspektiver, der kan spille en rolle i relation til de unges overgangsprocesser.

Forskningsprocessen: De tre interviewrunder

Interviewene med de unge har fundet sted på skoler, hjemme hos de unge, på praktik- og arbejdspladser, og et enkelt interview fandt sted på en parkeringsplads, i en af de unges arbejdspauser. Konkret har interviewene form af semistrukturerede forskningsinterviews (jf. Kvale, 1997). I forlængelse af brobygningsundersøgelsens fokus på vejledning, udskoling, uddannelsesvalg og overgang til ungdomsuddannelse, har disse temaer selvsagt været gennemgående i interviewene. Men samtidig har det været en ambition i undersøgelsen, at få bredere indsigt i de unges hverdagsliv, der rakte udover skolelivet. Interviewene er således oftest åbnet med ret brede og afsøgende spørgsmål (f.eks. hvordan ser dit liv ud lige nu? Hvad optager dig? Hvordan ser en almindelig dag ud? Hvem er du sammen med i skolen, og i din fritid osv.) hvis formål har været at skabe rum til at de unge har kunnet byde ind med egne perspektiver på deres hverdagsliv, og dermed i høj grad være med til at rammesætte interviewets indhold og tematikker. Denne relativt åbne tilgang til interviewene har betydet, at interviewene med de unge har været meget forskellige, og ikke mindst at forskellige tematikker, har indgået med forskellig vægtning i interviewene. For nogle unge har venskabsrelationer været et tema, som har fyldt meget i interviewene, mens skolelivet har fyldt meget mindre, mens uddannelsesvalget for andre, har været et centralt fokus i deres fortællinger om hverdagsliv. Det har været en styrke i det analytiske arbejde, fordi det har skærpet opmærksomheden på, hvor forskelligt ungdomslivet ser ud for forskellige unge, og samtidig har hverdagslivs-perspektivet givet en indsigt i, hvordan de unges skoleliv og uddannelsesvalg spiller sammen med (og mod) andre elementer i deres liv. Interviewene er efterfølgende transkriberet i deres fulde længde, og analyserne er foregået i en vekselvirkning mellem tværlæsninger, for at finde fællestræk og

forskelligheder i de unges fortællinger og forløb, og mere individ-fokuserede analyser, med særligt blik på de unges individuelle forløb og udviklingen heri.

Interviewer-positioner

I det kvalitative forskningsinterview og i særdeleshed i det biografiske interview, indtager intervieweren oftest en relativt tilbagetrukket position. Tanken er, at intervieweren skal skabe mulighed for, at den interviewede kan udfolde sine fortællinger (så vidt muligt) på egne præmisser. I mine interviews har jeg - i tråd med dette, spurgt konkret ind til de unges erfaringer for hermed at give dem plads til at udfolde deres forståelser og oplevelser af og erfaringer med bestemte fænomener. Senere i interviewene - og især i de senere interviewrunder, har jeg dog også forsøgt at appellere mere direkte til refleksion over forskellige temaer (jf. også Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Og ikke mindst har jeg ønsket at udforske forskellige af de sociale og selvfølkelige kategorier, der præger de unges fortællinger. Det betyder, at jeg indimellem har indtaget en anden og mere udfordrende position som interviewer. Ønsket har altså været, at udfordre nogle af de dominerende forståelser af uddannelse og skole, som langt hen af vejen præger de unges fortællinger – og derigennem opnå en større forståelse af disse forståelser og deres betydninger for de unges konkrete positioneringer og uddannelsesforløb. Undervejs i afhandlingen vil jeg illustrere, hvordan disse udfordringer fungerede som med- og modspiller i de unges fortællinger.

Interview som intervention?

Her vil jeg dog fremhæve et enkelt eksempel på, hvordan et interview aldrig kan alene kan ses som en 'tapning' af interviewpersonens subjektive erfaringer, men i stedet må anskues som et socialt møde, hvor erfaring bliver fortolket og mening skabt (jf. (Järvinen & Mik-Meyer, 2005;22)). Det er i det tredje og sidste interview med Susanne, som i en periode har arbejdet som ufaglært efter at være droppet ud af en ungdomsuddannelse. Hun fortæller, at hun er meget i tvivl omkring 'det med uddannelse'. Lige nu arbejder hun som ufaglært og er glad for det som perspektiv nu og her. Efterfølgende viser det sig, at jeg ikke har fået 'noget' på mp3-optageren, og jeg ringer derfor til Susanne, som indvilger i at snakke med mig igen. Nogle uger senere mødes vi igen, og da Susanne åbner døren til sin lejlighed, fortæller hun mig glædestrålende, at hun nu har fået nye planer. Hun skal starte på uddannelse! meget

tyder således på, at interviewet og den italesættelse af overvejelser omkring uddannelse har sat en række tanker i gang hos Susanne, og dermed har hendes perspektiv på uddannelse og fremtid ændret sig markant i løbet af de uger, der er gået mellem interviewene.

At interviewe skoletrætte unge om uddannelse

De unge, som jeg følger i afhandlingen, har som nævnt alle haft meget blandede skoleerfaringer, og fælles for dem har været, at de giver udtryk for en markant skoletræthed. Det har skabt nogle særlige udfordringer i relation til interviewene. Det kom ikke mindst tydeligt frem i nogle af de første interviews jeg foretog med et par fagligt udsatte og skoletrætte drenge i 9. klasse i brobygningsundersøgelsen. Interviewene foregik på skolen, hvor de gik, og jeg lagde ud med at spørge ind til deres tanker om uddannelsesvalget. Det var dog svært at få samtalen i gang. Drengene var tydeligvis utilpasse ved situationen. De sad uroligt på stolen og svarede ofte meget kort og undvigende tilbage på mine spørgsmål. Det var tydeligt, at interviewet ikke oplevedes som en samtale om emner, der optog eller engagerede dem. Lignende problematikker tegner sig i en engelsk undersøgelse af udsatte unges uddannelsesvalg – og overgangsprocesser. I en række interviews med unge mænd oplevede de, at det var svært at få dem i tale: *”Several young men were particularly monosyllabic. Our agenda constructed them as having nothing to say.”* (Ball et al 2000;20). Forskerne understreger her, hvordan deres forskningsmæssige dagsorden og fokus på uddannelse og arbejde tilsyneladende ramte ved siden af de liv, de unge levede og var engagerede i. Senere udvikler forskerne en langt mere åben tilgang til interviewene, der i langt højere grad forsøgte at inddrage de unges egne livsperspektiver, og det skabte en mere åbenhjertig dialog med de unge. Samme erfaringer gjorde vi os i brobygningsundersøgelsen, og disse erfaringer i de indledende interview-faser var stærkt medvirkende til, at vi, som nævnt tidligere, anlagde interviewene meget åbent, og med udgangspunkt i de tematikker de unge selv slog an. Især i de første interviews syntes det at betyde, at de unge var overvejende positive og imødekommende i relation til interviewene. Det kommer f.eks. til udtryk i følgende uddrag af et interview med en af afhandlingens drenge:

I: ...hvad synes du om, at vi er en hel masse voksne, der render rundt og spørger om hvad der skal ske her efter [grundskolen, red.]?

Hmm, jeg synes at det er meget fedt at I undersøger det, og ser hvad det er vi vil, og vejleder os til det rigtige og gør alt sådan noget. Det synes jeg er rigtig godt. (int. 1, Jens)

Man kan selvfølgelig stille sig spørgsmålet, om Jens svarer således, fordi det er det der forventes i situationen. Det er givetvist et aspekt, der spiller ind, men samtidig spiller samtalens sociale kontekst sandsynligvis også en rolle. Jens er på dette tidspunkt i gang med en erhvervspraktik, hvor han trives, og han har en klar og formuleret plan for fremtiden (herunder uddannelse). Senere oplever Jens dog en del vanskeligheder. Han er omkring flere ungdomsuddannelser uden dog rigtigt at kunne bide sig fast. I takt med, at Jens' drømme støder på grund og må revurderes, bliver det langt sværere for mig som interviewer at få etableret kontakt og få interviewaftaler i stand - ligesom det er tydeligt, at det bliver stadigt mere vanskeligt i interviewene at etablere en åbenhjertig dialog. Det gælder også for flere af de andre unge. Empiriproduktionens forløb står således i skarp kontrast til Hutters'. Hun oplevede under sit feltarbejde, at informanterne gav udtryk for, at de så frem til at tale med hende – og oplevede det som ærgerligt, at de efter tredje interview, ikke skulle tale med hende igen. Hun peger således på, at *"Ved at fortælle konstruerer fortælleren et reflektivt rum, hvori vedkommende kan konstruere en sammenhængende forståelse af sig selv set i lyset af sin nuværende livssituation – også selvom livsforløbet måske ikke har været sammenhængende..."* (Hutters, 2004;29). Og hun peger på, at de unge gennem fortællingerne har konstrueret nogle forståelser af deres valgprocesser som de – ud fra eget udsagn – ikke selv ville have fået. Samme konklusion drages af andre forskere indenfor narrativ og biografisk metode (jf. f.eks. Stauber, 2006). Som det fremgår, oplever flere af de unge i denne afhandling tilsyneladende interviewsituationen langt mere tvetydigt og modsætningsfyldt. Det kan naturligvis have at gøre med, at interviewene jeg foretager, ikke er egentlige biografiske interviews (jf. Alheit, 2000), men sætter måske nok så meget spot på den fordring, der også ligger i at skulle fortælle 'sig selv'. Den modstand og modvilje mod interviewsituationen, som prægede nogle af 'mine' unge, kan ses som et udtryk for, hvor vanskeligt og smertefuldt det kan være for de unge at skulle fortælle disse (sammen)brudshistorier, fordi der implicit i opfordringen til at fortælle om sine uddannelseserfaringer og fremtidsperspektiver ligger en fordring om at kunne fortælle

en sammenhængende og fremadrettet historie, som det tydeligvist er vanskeligt for flere af de unge at konstruere - ikke mindst i takt med, at flere oplever vanskeligheder med at indfri deres forventninger og drømme om uddannelse og arbejde. Samtidig sætter disse unges modstand spot på et paradoks og en forskningsmæssig og etisk udfordring, nemlig hvor langt er det rimeligt at fastholde de unge i en situation, som de ikke bryder sig om, om det er rimeligt, at fokusere på elementer i de unges liv, som de ikke har lyst til at tale om. Og om jeg som forsker dermed risikerer at ”...stå i den paradoksale situation, at jeg tendentielt bliver en del af det samfundsmæssige pres som det er min ambition at afdække og diskutere.” (Katznelson, 2004;44)?

De biografisk inspirerede interviews sætter unges oplevelser og erfaringer i centrum og skaber mulighed for at *voice* de unges stemme i en debat, hvor det ofte er andre(s) perspektiver, der dominerer - og andre positioner, der tales fra. Men samtidig peger de paradokser, som jeg har skitseret ovenfor, på at også interviewene opfordrer til bestemte måder at fortælle sig selv på. Dele af de unges liv falder uvægerligt ved siden af - og udenfor - interviewene. Det er naturligvis et uomgængeligt vilkår i forskningen, der aldrig fuldt kan indfange 'det levede liv'. Men det sætter fokus på vigtigheden af kontinuerligt at afsøge og afprøve tilgange, der kan belyse ungdomsliv, uddannelsesvalg og overgangsprocesser i bredere perspektiver og fra forskellige vinkler. I den forbindelse finder jeg to nyere forskningsbidrag inspirerende. I Jensen (2008) følges unge på tværs af de forskellige hverdagslivs-arenaer, som udgør centrale dele af deres ungdomsliv, og herigennem bliver det åbenlyst, *hvor* forskellige historier det er muligt at fortælle om sig selv i forskellige sammenhænge. Ligeledes rejser Hutter & Krøjer's (2008) arbejde med kollektive fortælleværksteder om uddannelsesvalg interessante perspektiver, fordi den kollektive form netop udfordrer den individualiseringstendens, der ellers tendentielt præger unges uddannelsesvalg, og gør det muligt for de unge, der deltager, at få et andet perspektiv på de valgproblematikker, som de måske tidligere har oplevet som et individuelt anliggende - og problem.

Kapitel 2. Ungeportrætter

I dette kapitel vil jeg kort portrættere de unge og de forløb de gennemgår fra afslutningen af grundskolen og gennem de 3-4 år jeg følger dem. Tanken er at skabe et samlet overblik over de unges overgangsprocesser, som kan give læseren mulighed for at danne sig et indtryk af de konkrete uddannelses- og jobforløb, der ligger til grund for analyserne i de kommende kapitler. Samtidig ønsker jeg med de korte portrætter at give et indblik i bredden i empirien og de ligheder, der kan være mellem mine informanter. Både i de korte portrætter og i afhandlingens analyser har jeg ændret informanternes navne som led i en anonymisering. Jeg har dog ikke ændret navne på de uddannelser og erhverv, som informanterne orienterer sig imod undervejs, fordi undersøgelsen netop sætter fokus på de unges uddannelsesvalg og –orienteringer, og de konkrete uddannelser og jobs de unge orienterer sig mod indgår som et vigtigt perspektiv i analyserne, som det ville være svært at bibeholde, hvis de blev anonymiseret.

Jens

Jens bor alene med sin far i en mindre by i et udkantsområde. Forældrene er lige blevet skilt, og han har et ret konfliktfyldt forhold til sin mor, som han bl.a. oplever, har uddannelsesmæssige ambitioner på hans vegne, som han har svært ved at leve op til. Faren er uddannet maler – men lever af at spille musik, og moderen er pædagog. Jens har to ældre brødre.

Første gang jeg møder Jens er i forbindelse med en praktik i 9. klasse. Han er i praktik hos en pladesmed, og er meget glad for det. Det opleves som en positiv kontrast til skolen, hvor man bare 'skal sidde og læse og sådan noget, det interesserer mig jo ikke'. Han kan godt lide at være i gang, og har altid været optaget af at 'rode med ting' – knallerter, elektronik etc. Praktikken er ikke mindst en positiv oplevelse for Jens, fordi han får ros, ansvar og oplever at han er god til noget – hvilket står i kontrast til hans oplevelser i skolen. Han er meget træt af skolen – syntes det var sjovt op til omkring 5. klasse – men nu er det kedeligt – og han betegner sig selv som doven. Det interesserer ham ikke og han fortæller, at han ikke var en af de kloge. I skolen føler han sig lidt som en outsider.

Jens ser frem til at skulle vælge uddannelse – og komme videre efter grundskolen. Han ser det som et tegn på, at man er ved at blive voksen, og man kommer til at føle sig mere ansvarlig for, og kunne bestemme over, sit eget liv.

Selvom han er træt af skolen, ønsker Jens sig en uddannelse. Det begrundes han ikke mindst ud fra sin storebrors erfaringer. Han har ikke fået sig en uddannelse, og er arbejdsløs og Jens er bange for, at hvis man ikke kommer i gang med en uddannelse, ender man med at gro fast og sidde derhjemme og dovne – et synspunkt hans far i øvrigt også er fortalende for. Samtidig ser Jens uddannelse som nødvendig, hvis han skal have opfyldt sine drømme om at stifte familie. Man skal tjene penge for at råd til hus og familie.

Efter 9. klasse starter Jens derfor på teknisk skole – mekanikerlinien. Men han har svært ved at følge med fagligt, synes der er for meget teori, og syntes undervisningsformen var uoverskuelig. Han fortæller derfor at han gradvist finder ud af at mekanikeruddannelsen alligevel ikke er noget for ham. Samtidig synes han, at uddannelsen til pladesmed ligger for langt væk. Det kan han ikke overskue i forhold til transporttid, og sit liv i øvrigt. Efter omkring et halvt år, vælger han derfor at stoppe, men regner egentligt også med, at han var blevet smidt ud, hvis han ikke selv havde valgt at stoppe, fortæller han. Han starter på en produktionsskole. Det er han glad for. Her har man selv indflydelse på, hvad man vil lære, og han oplever at være en af de 'gode' i dansktimerne. Samtidig flytter han i lejlighed med sin nye kæreste. Efter et år på produktionsskolen starter han igen på mekanikerfaget, men efter nogen tid dropper han det og starter på maleruddannelsen, bl.a. fordi han har hørt, at det ikke er så svært teoretisk. Men han er kun kort tid på maleruddannelsen. Han synes det er for ensformigt og har svært ved at se meningen med de praktiske øvelser, de laver. Så starter han på produktionsskolen igen. Og det er hans håb at han her kan få hjælp til at finde ud af, hvilken uddannelse han skal gå i gang med.

Erik

Erik bor på landet i et udkantsområde med sin mor og stedfar, der begge er ufaglærte. Han er ikke glad for skolen, og fortæller, at han har svært ved at følge med i det boglige,

og har især problemer med at læse. Han har fået en del specialundervisning – men kun i de små klasser. Han syntes det hjalp, at de var færre børn i klassen. Det er svært at koncentrere sig, når der sidder mange børn, fortæller han. Samtidig fortæller Erik, at han har følt sig 'ved siden af' omgangstonen i skolen. Han kan meget bedre lide at være i praktik, fordi der kan man gå og drille hinanden lidt, det kan man ikke i skolen. Erik har ikke gået ret meget i skole siden 7. klasse. I stedet fik han lov til at arbejde tre dage om ugen hos en mester (VVS). Han fortæller, at han har lært (nødtørftigt) at læse gennem sit arbejde der, fordi han fandt ud af, at det var nødvendigt for at kunne lave fakturaer til kunderne. Selvom Erik har været træt af skolen, vil han gerne fortsætte på en ungdomsuddannelse. Han begrundet det bl.a. med, at flere i hans familie er ufaglærte, og det er hårdt og usikkert arbejde. Så han vil gerne have en faglig uddannelse.

Efter 9. klasse starter Erik på teknisk skole – som klejnsmed. Valget træffes ud fra pragmatiske overvejelser. Han syntes der var for langt til den nærmeste skole, der udbyder VVS-uddannelsen. Han har jo arbejde, der skal passes efter skoletid. Han har et værksted sammen med et par venner, hvor de reparerer biler mm.

At starte på teknisk skole bliver for Erik en meget anderledes erfaring end grundskolen. Erik fortæller, at lærerne her hurtigt fandt ud af, at han og hans kammerat var dygtige. Så de fik lov til at lave opgaver, som egentligt var tiltænkt elever på et senere tidspunkt i uddannelsen. Erik fortæller, at de stort set lavede en svendeprøve på grundforløbet. Det kom bag på ham, at opgaverne ikke var sværere. Også i matematik klarede han sig godt. Han kunne godt lide den vekselvirkning der var mellem værkstedsarbejde og teori – og også forholdet til lærerne opleves som langt mere positivt end i grundskolen.

Efter grundforløbet skal han ud og finde en læreplads som klejnsmed. Men det lykkes ikke, og han fortsætter hos den mester, han allerede har arbejdet hos i nogle år. Han har arbejdet som ufaglært, men planlægger nu, på initiativ fra hans mester, at tage nogle kurser, så han kan blive oliefyrstekniker. Han fortæller, at selvom han var glad for grundforløbet, så er skole ikke rigtigt 'noget for ham', bl.a. fordi han tror, at hans

ordblindhed vil være en hindring for at gennemføre. Erik bor i en periode for sig selv, men flytter så hjem til sin mor igen, fordi han synes det er for dyrt at bo alene.

Rasmus

Rasmus bor med sin mor, stedfar og sine 6 yngre søskende i en større by i et udkantsområde. De er flyttet dertil for nylig, og flytter igen i løbet af den periode hvor jeg følger Rasmus. Forældrene er skilt og Rasmus ser ikke meget til sin far. I sidste interview er Rasmus dog flyttet på kollegium. Rasmus mor er ufaglært, og hans far er uddannet mekaniker.

Første gang jeg møder Rasmus, er han i praktik som mekaniker. Det er han glad for. Det er godt at 'lave' noget – i stedet for 'bare' at sidde i skolen. Han har været træt af skolen de sidste par år, fortæller han. Tidligere har han været i praktik i militæret. Det var en stor oplevelse. De fik lov til mange ting, og han trivedes med den klare struktur og disciplin, der var i militæret. Rasmus er afklaret omkring uddannelsesvalget. Han vil gerne være mekaniker – og har vidst det længe, fortæller han. Efter 9. klasse starter Rasmus på teknisk skole, men gennemfører ikke grundforløbet. Han synes undervisningen var kedelig og uoverskuelig, og det var alt for svært at få hjælp fra lærerne. Desuden var det svært at finde en læreplads. Efter frafaldet fra teknisk skole, ringer han rundt til en masse forskellige murere, for han har hørt fra en bekendt, at det måske var noget for ham. Han får job som arbejdsdreng i nogle måneder og finder ud af, at han trives med arbejdet. Det er afvekslende og udendørs, og man får brugt sine kræfter. Efter nogle måneder har mester ikke mere at lave til Rasmus, og han går arbejdsløs en tid, men søger samtidig læreplads hos forskellige murere. Han vil gerne have en uddannelse og har ikke lyst til at fortsætte i ufaglært arbejde. Men han vil først starte på teknisk skole, hvis han har en læreplads – ellers er der ikke nogen pointe i at gå der, synes han. Det lykkedes at finde en læreplads, og han gennemfører grunduddannelsen og er i gang med overbygningen, da jeg møder ham sidste gang. Han er glad for uddannelsen, og synes at det er mere 'seriøst' på hovedforløbet, fordi de elever, der alligevel ikke gad være der, er sorteret fra.

Lene

Lene bor i en større provinsby med sin lillesøster og sine forældre, der begge er ufaglærte. Hun er ikke særligt glad for skolen – og udbryder spontant, da jeg spørger hende om, hvad der betyder noget i hendes liv – skolen er i sidste række! Hun kommer tit op at skændes med lærerne, som hun oplever er imod hende – og ikke er indstillet på at hjælpe hende, hvis hun har problemer. Også forældrene har hun mange konflikter med. De synes ikke, hun gør nok ved skolen og er ikke trygge ved de venner hun har. Men Lene bestemmer selv, markerer hun tydeligt. Forældrene har nærmest opgivet at gøre noget.

Til gengæld betyder vennerne alt! fortæller Lene. Det er én for alle, og alle for én. Meget passioneret snak om venner. Fritidsliv og venskaber fylder meget – her finder Lene tilhør og tryghed. Lene og hendes venner hænger tit ud nede i klubben tilknyttet ungdomsskolen. Her er der nogle voksne, der holder øje med dem, fortæller hun. De kender til alt 'det lort hun har lavet'. En af de voksne på ungdomsskolen tilknyttes som Lenes kontaktperson. Hende knyttes Lene tæt til. Hun fortæller, at hun nærmest er som en stedmor, og at hun (kontaktpersonen) altid er parat til at hjælpe, hvis tingene brænder på.

I 9. klasse er det Lenes plan at tage 10. klasse og forbedre sine karakterer. Derefter vil hun nok på teknisk skole. Hun ved dog ikke helt, hvad hun vil – måske frisør, måske kok, som er de fag hun har prøvet kræfter med i uddannelsespraktikken. Hun ønsker egentligt en 'ny start' i 10. klasse. Men her fortsætter konflikterne med lærerne, og hun er meget træt af skolen.

Samtidig skifter hendes job- og uddannelsesperspektiv i løbet af 10. klasse. Hun vil nu være socialrådgiver – bl.a. inspireret af sin kontaktperson – og fordi hun er god til at snakke med andre om deres problemer, fortæller hun. Hun vil tage en social og sundheds-uddannelse, og vil videreudanne sig derefter. Efter sommerferien starter hun på social og sundheds-uddannelsen, men stopper efter grundforløbet (som hun består). Hun fortæller, at det blandt andet har at gøre med nogle problemer hun har, bl.a. en konflikt med moren, men vil ikke nærmere ind på det. Hun flytter herefter i en periode til en anden by, tæt på det sted hvor hendes tidligere kontaktperson bor. Her bor hun og

arbejder på et cafeteria, men vender efter knap et år tilbage til fødebyen og bor nu igen hjemme. Her går hun arbejdsløs nogle måneder, hvorefter hun starter på VUC, hvor hun er i gang med at tage en 10. klasse. Hendes plan er at tage 'pædagog-pakken' på HF – og målet er stadig at være socialarbejder/socialpædagog.

Freja

Freja bor med sin mor og sin storesøster, som går på gymnasiet. Hun har også en noget ældre storebror, som er flyttet hjemmefra og ingen uddannelse har. Mor arbejder på plejehjem – er egentligt uddannet bager, men har aldrig arbejdet indenfor sit fag. Faderen er død.

Freja har haft det meget svært gennem sin opvækst, bl.a. har faderens død påvirket hende meget. Og hun har i perioder gået til psykolog, men oplever det som svært at åbne sig for folk. Samtidig har hun et meget konfliktfyldt forhold til sin mor, ligesom hendes skolegang har været præget af faglige problemer og mobning. Da jeg interviewer hende første gang på et hotel, hvor hun er i praktik i køkkenet, er mit indtryk, at hun er en meget usikker og nervøs pige, med meget lidt selvtillid. Hun har været meget i tvivl om, hvad hun skal efter skolen. Hun har egentligt haft planer om at blive tjener eller åbne sin egen café, men nu er hun i tvivl. Hun synes det er svært at tale med de voksne, føler at de irettesætter hende, og praktikken har kun bekræftet hende i, at det alligevel ikke er noget for hende, og hun oplever (igen) at stå på bar bund i forhold til hvad der skal ske efter skolen. Hun har også været i praktik på slagteriskolen. Men det gik ikke så godt. Hun og en veninde pjatter en masse/laver ballade og rager uklar med lærerne.

Efter 9. klasse beslutter Freja med hjælp fra sin vejleder at tage et år på efterskole. Her kommer hun på et særligt praksis-orienteret undervisningsforløb, der fungerer meritgivende i forhold til erhvervsuddannelse. Opholdet på efterskolen markerer et vendepunkt for Freja. Hun oplever for første gang at slå til fagligt, og samtidig har relationen til lærerne også stor betydning for hende, og ikke mindst hendes kontaktlærer er en stor støtte for hende, både i forhold til at tackle nogle af de konflikter hun oplever med at finde sin egen rolle i relation til veninder på skolen og ikke mindst i forhold til

moderen. Hun er stadig lidt i tvivl om, hvilken uddannelse hun skal vælge, men fortæller at hun har fået større selvtillid, og nu ikke længere 'har ondt i maven' når hun tænker på fremtiden, og at hun nu har fået en retning på, hvad det er hun vil – det skal være noget med madlavning, som også er det hun har beskæftiget sig med på efterskolen. Efterfølgende starter hun på teknisk skole og flytter på skolehjem. Hun gennemfører sit grundforløb og får en læreplads hos en bager i sin hjemby og bor nu igen hjemme hos sin mor. Freja er glad for lærepladsen, og fast besluttet på at gennemføre sin uddannelse til bager.

Trine

Trine bor sammen med sine forældre i parcelhus i 'pænt' villakvarter i en mindre by tæt på en større provinsby. Hendes far er uddannet skibsassistent, men har været ude for en arbejdsulykke, og kan ikke arbejde. Ulykken præger Trine meget. Moren er social og sundheds-assistent (sosu-assistent), og broren er i gang med at uddanne sig til industri-tekniker. Trine går i 9. klasse, da jeg snakker med hende første gang. Hun har mange konflikter med lærerne og de andre elever. Hun er blevet mobbet gennem flere år, og hun er meget træt af skolen. Hendes bedste ven kommer fra en stærkt belastet baggrund og har samme position i skolen som hende – sammen danner de front mod de andre elever og lærerne. I sin fritid hænger hun ud med nogle lidt ældre unge – og fortæller at flere af dem tager stoffer, og ofte havner i ballade og slåskampe. Da jeg møder Trine første gang, er hun meget i tvivl om hvad der skal ske efter skolen. Hun har svært ved at se nogle muligheder for sig selv, fordi hun er skoletræt – og ikke rigtigt føler hun interesserer sig for noget, og fordi hendes karakterer ikke giver adgang til ret mange uddannelser. Tilskyndet af sine forældre vælger hun et 10. skoleår på efterskole. Opholdet på efterskolen er på flere måder positivt. Trine oplever, at folk er mere åbne, og hun får en ny status blandt eleverne og oplever sig i langt højere grad som en del af elev-fællesskabet end i grundskolen. Fagligt kniber det dog med at følge med. Hun havner igen i opposition til flere af lærerne og synes det er svært at følge med, selvom hun i starten forsøger at gøre en indsats. Samtidig præger farens ulykke hende stadigt, og hun præges af hjemve. Hun får tæt kontakt til en af skolens lærere, som prøver at hjælpe hende – holder møder med hende og forældrene og opfordrer hende til at gå til psykolog. Det bliver dog ikke til noget. I slutningen af efterskoleforløbet er hun stadig i tvivl om, hvad hun skal – men overvejer enten frisør eller Hg (Handelsskolens

grundforløb), fordi hun også godt kunne tænke sig at stå i butik. Hun hælder mest til frisør, fordi hun tænker Hg som for 'skole-agtigt'.

Efter efterskolen flytter hun hjem igen og arbejder en kort periode, hvorefter hun starter på frisørlinien. Men da de skal søge praktikplads får hun ikke søgt nogen, bla. fordi hun har hørt fra flere, at det er svært at finde en plads. Derefter arbejder hun en periode i et supermarked og starter så på Hg. Hun vil gerne være i gang, fortæller hun, men samtidig er det tydeligt, at hun ikke er særligt engageret i uddannelsen. Hun fortæller, at hun er kommet langt bag ud i nogle fag, fordi hun snakkede meget i begyndelsen, og nu har hun svært ved at følge med.

Susanne

Susanne bor med sin mor, stedfar og 3 yngre søskende i en mindre by i et udkantsområde. Moren er sosu-assistent men sygemeldt. Susanne fortæller, at hun er nedslidt og lider af depressioner, og at hun ikke kan finde et fleksjob. Hendes far kender hun ikke. Stedfaren arbejder som pedel. Susannes forhold til sin mor forekommer kompliceret. Indtrykket er, at moren ikke har så meget overskud til at tage sig af Susanne. Hun har nok i sit eget. Susanne er til gengæld tæt knyttet til sin mormor ('hun har en stor plads i mig'), som hun også har boet hos en overgang. Susannes skoleforløb har været ret kaotisk. Hun har gået på flere forskellige skoler, bl.a. fordi hun er blevet mobbet mange steder, og for nylig har hun skiftet skole igen, fordi familien flyttede. Susanne har siden hun var lille haft 'psykiske problemer', fortæller hun, og hun har bl.a. haft svært ved at styre sit temperament. Hun går til psykolog, fortæller hun, og har også gjort det før.

Da jeg møder Susanne første gang i 9. klasse, er hun meget i tvivl om, hvad hun skal efter skolen. Hun har mange idéer, men de peger i mange retninger og skifter hurtigt. Samtidig er hun meget skoletræt, og har slet ikke lyst til at fortsætte med noget, der ligner skolen. Hun melder sig til 10. klasse, men når aldrig at starte. I stedet flytter hun sammen med en veninde og får ufaglært arbejde på et cafeteria. Det trives hun rigtig godt med. Hun får ros og synes arbejdet er sjovt, og det giver hende lyst til at uddanne sig indenfor madlavning. Hun snakker med sin vejleder, og får efterfølgende selv taget kontakt til slagteriskolen, som hun starter på, og hun flytter samtidig ind på

skolehjemmet, der ligger i tilknytning til skolen. Susanne er meget nervøs for at starte på skolen, på grund af hendes meget negative skoleerfaringer. Men opholdet på teknisk skole bliver en meget positiv oplevelse for hende. Hun oplever for første gang at være i en klasse, hvor der ikke er mobning, og også læringsformen tiltaler hende. Hun gennemfører grundforløbet, og starter efterfølgende i en slagterforretning. Det går dog ikke så godt. Hun synes det er hårdt, at stå op hele dagen, og hvor hun på skolen kunne konsultere opskriftsbøger undervejs, skal hun her kunne huske tingene i hovedet. Det bliver for stor en mundfuld for hende, og hun dropper lærepladsen og får efterfølgende ufaglært arbejde i et supermarked. Det er hun glad for, kollegerne er søde, og hun kan godt lide kontakten til kunderne. Da hun flytter sammen med kæresten bliver der dog for langt til arbejdet, og i stedet får hun job i nærheden som hjemmehjælper. Det arbejde er hun også glad for. Arbejdet og kæresten er de centrale omdrejningspunkter i Susannes liv. Hendes venner bor langt væk, og hun ser dem ikke så tit. Hun fortæller, at hun savner dem meget.

Kæresten og hans familie presser på for at hun skal tage noget uddannelse, og hun beslutter sig for at prøve at blive uddannet sosu-assistent, og er netop startet på uddannelsen, da jeg snakker med hende sidste gang (i et fjerde og kort telefoninterview).

Anja

Anja bor sammen med sin mor og stedfar. Moren har ingen uddannelse. Hun er 'næsten' førtidspensionist, fortæller Anja. Anja har en lidt ældre søster, som er alenemor. Hun har ingen uddannelse og ifølge Anja heller ikke megen arbejds erfaring. Men hun er nu i gang med sosu-uddannelse. Anjas egen skolegang har været præget af flere skoleskift (hun har gået på 5 skoler). De hyppige skoleskift skyldes mobning, fortæller hun. Anja er blevet mobbet med sit udseende, især af de andre piger. Måske derfor fortæller hun, at hun har det svært med pigerne. Hun kan bedre lide at omgås drenge og kan bedre gennemskue de relationer og samværsformer som præger drengene. Anjas faglige udbytte i skolen har været meget hæmmet af mobningen og de mange skift. 6. klasse udgør et vendepunkt i Anjas liv. Hun kommer i en ny skole. Her falder hun bedre til. Samtidig kommer der også lidt mere stabilitet på hjemmefronten. Moren finder sig en kæreste, som Anja betegner som sin pap-far, og hvor de tidligere har levet af 'junkfood' får de nu 'rigtig' mad. Det betyder også at Anja taber sig

betydeligt. I en periode går det godt i skolen. Hun har relativt let ved fagene, og får indhentet en del af det faglige. Men i 8. klasse sker der igen et skift i Anjas (skole-)liv. Hun og en veninde begynder at pjække, de tager ind til byen og drikker og ryger hash. I 9. klasse begynder hun dog igen at fokusere mere på skolen, og sine fremtidige uddannelsesvalg. Anja har mange idéer til, hvad hun har lyst til, men idéerne skifter tit. Efter 9. klasse starter Anja på HTX (teknisk naturvidenskabeligt gymnasium). Hun vil gerne arbejde med computerdesign, og samtidig fortæller hun også, at en væsentlig motivation for valget af HTX er, at hun så slipper for 'pigefnidder' – hun kommer bedre ud af det med drengene. Samtidig har Anja dog også en parallel drøm om at blive historiker, og overvejer derfor om hun skal skifte til anden gymnasial uddannelse. Efter ¾ år på HTX dropper hun ud. Hun syntes det var for svært at følge med og havde det svært med lærerne. Hun starter i stedet på frisøruddannelsen, gennemfører grundforløbet og får en praktikplads. Men hun får undervejs en tennisalbue, og bliver enig med sig selv om at det er for hårdt arbejde, så hun dropper det. I stedet starter hun på studenterkursus. Her er hun glad for at gå. Hun kan godt lide at der er flere ældre studerende. Hun er selv flyttet sammen med sin kæreste, som er 9 år ældre end hende, så hun synes, hun bedre kan forholde sig til lidt ældre og mere modne studerende end dem på hendes egen alder. Også læringsmiljøet tiltaler hende. Her er der fokus på at få alle med, og hun får hjælp til at få styr på sin læsning. Alligevel dropper hun ud efter en tid. Hun er bare 'kanonskoletræt' fortæller hun. Hun starter efterfølgende med at arbejde i en bagerforretning. Det er hun glad for, og forsøger at få en praktikplads i stand som indgang til en erhvervsuddannelse. Det glipper dog, og hun arbejder i stedet forskellige steder som tjener. Da jeg snakker med Anja sidste gang, har hun arbejde på en restaurant. Det er hun rigtig glad for. Hun kan godt lide ansvaret og det overblik det kræver, og hun drømmer om måske at starte sin egen café engang – måske også en gang i fremtiden en café i Italien med kæresten. Da jeg snakker med hende under sidste interview, er hun i tvivl om, hvad hun vil i fremtiden. På den ene side overvejer hun en handelsskoleuddannelse, hvis hun skal forfølge drømmen om at starte sit eget – eller måske vil hun bare tage nogle kurser. På den anden side vil hun gerne holde mulighederne åbne, fortæller hun. Hun er ikke sikker på, hvornår hun skal i gang med uddannelse, og føler sig ikke rigtig moden nok til det på nuværende tidspunkt.

Morten

Morten bor med sin mor i en større provinsby. Forældrene er skilt. Moren har tidligere arbejdet med misbrugere men er nu ansat i et cafeteria. Morten ved ikke, om hun er uddannet. Faren har arbejde på restaurant. Han har ingen uddannelse. Mortens tid i grundskolen har været turbulent. Han fortæller, at han ikke kunne sidde stille – eller holde sin mund, da han var yngre, og han 'røg' i nogle specialklasser og skiftede også skole et par gange. Morten fortæller, at det betød, at han ikke lærte meget i skolen op til 5. klasse. I 6. klasse skifter han skole igen, og selvom han er bagud i nogle fag klarer han sig ok til prøven i 9. klasse, fortæller han.

Da jeg møder Morten første gang (10. skoleår), har han været i gang med 10. klasse et stykke tid. Han valgte 10. klasse, fordi han ikke vidste hvad han ville, men syntes dog ikke han fik udfordringer nok. Og derfor søger han og en ven ind på HTX. Det bliver arrangeret som en form for brobygning, så de kan vende tilbage til 10. klasse, hvis de fortryder. Morten fortæller, at han egentligt (i 9. klasse) havde planer om at blive klejnsmed, og havde fået en praktikplads hos sin onkel, som er klejnsmed. Den idé har han dog droppet, han vil gerne have en 'højere' uddannelse. Hans forældre bakker op om planen – de vil også gerne have, at han tager en 'finere' uddannelse med gymnasiet, så han har noget 'at falde tilbage på', fortæller han. Morten fortæller, at han og venen har planer om at starte en butik sammen – gerne en dyrehandel, da Morten er meget glad for dyr. Måske vil han senere uddanne sig til revisor. Morten gennemfører dog ikke HTX, og vender i stedet tilbage til 10. klasse. De efterfølgende to år prøver han kræfter med flere forskellige uddannelser, ligesom han også arbejder i perioder. Ofte har hans forsøg med uddannelse været inspireret af hans kammerater, og så er Morten 'sprunget på' for at se om det var noget for ham. Tilsvarende fortæller han at hans afbrud fra uddannelse også oftest er foranlediget af, at hans venner er faldet fra. Det virker som om han har svært ved at finde en retning i, hvad han vil (og kan), og oftest bare vælger at flyde med strømmen og gøre som vennerne. Morten har i en periode boet for sig selv, men syntes det var for dyrt, og bor nu hjemme igen. Da jeg snakker med Morten anden gang, er han startet på et TAMU-center. Det er han glad for. Han kan godt lide at arbejde i værkstedet og fortæller, at han samtidig har lært at komme til tiden – om end det vist indimellem kniber. Da jeg besøger ham, er han dog lige blevet 'fyret' fra

værkstedet på grund af fravær og fordi han kommer for sent. Efter TAMU-uddannelsen skal han i militæret, og han overvejer måske at få en uddannelse der. Samtidig overvejer han igen at blive klejnsmed eller måske starte på søfartsskolen. Kokkefaget har han droppet. Han synes det er sjovt at lave mad, men der er for meget stress på. Tanken om en gymnasial uddannelse har han helt droppet. Han 'kan ikke sidde stille' og vil hellere have en håndværkeruddannelse.

Kapitel 3. Skoleliv og skoleerfaringer

Jeg har, i det analytiske arbejde, været interesseret i at undersøge hvordan de unge - gennem fortællingerne - skaber mening og konstruerer sammenhænge i de livs- og uddannelsesforløb, som tegner sig i deres liv i årene fra afslutningen af grundskolen og videre (3-4 år frem). Det er deres erfaringer og fortællinger som står i centrum, og som jeg ønsker at udforske og udfolde. Det betyder dog ikke, at jeg *kun* ser de unges fortællinger som udtryk for individuelle erfaringer, de må også forstås som udtryk for allerede eksisterende kulturelle diskurser (jf. f.eks. Järvinen & Mik-Meyer, 2005;37). Jeg er således interesseret i at undersøge, hvordan de unges fortællinger skriver sig ind i bredere samfundsmæssige diskurser omkring skole og uddannelse, og ikke mindst på, hvordan disse magtfulde diskurser skaber bestemte rammer for, hvilke fortællinger der er mulige for de unge at fortælle om dem selv i relation til skole og uddannelse, hvilke fortællinger, der forbliver tavse, og hvilken betydning dominerende uddannelsesdiskurser har for de unges positionsmuligheder i skolen.

Jeg trækker her på et diskursanalytisk og poststrukturalistisk perspektiv.

Udgangspunktet er indenfor denne videnskabsforståelse, at sproget/diskursen²⁴ ikke blot beskriver virkeligheden, men også fungerer konstituerende i forhold til den sociale verden, sociale identiteter og sociale relationer. Fortællinger og selvforståelser indskrives - og indskriver sig - i bredere sociale diskurser, som præger måden, hvorpå vi kan fortælle os selv og hinanden: *"Given their constructed nature and their dependence upon the cultural conventions and language usage, life narratives obviously reflect the prevailing theories about "possible lives" that are part of one's culture. Indeed, one important way of characterizing a culture is by the narrative models it makes available for describing the course of a life."* (Bruner, 2004, 694) Samtidig understreges det inden for det poststrukturalistiske perspektiv, at mening og betydning altid må forstås som socialt, relationelt og kontekstuel konstitueret og hermed afvises forestillingen om objektive og stabile betydninger og kategorier (Søndergaard, 2000; Davies m.fl., 2001; Staunæs, 2004). I disse analyser trækker jeg primært på to poststrukturalistiske kønsforskere - Dorthe Marie Søndergaard og Bronwyn Davies. Før jeg kaster mig ud i analyserne, vil jeg kort udfolde centrale begreber og forståelser hos disse teoretikere,

begreber, som jeg har fundet nyttige i forhold til mine analyser af de unges skolefortællinger.

Postrukturalistiske inspirationer

Storylines

Dorthe Marie Søndergaard (2000) skitserer, hvordan en poststrukturalistisk tilgang kan anvendes i konkrete empiriske analyser, og hvilke indsigter en sådan tilgang kan tilbyde. Udgangspunktet er, som skitseret ovenfor, at vi i vid udstrækning konstitueres som subjekter gennem diskursive positioneringer. Frem for at tale om diskurser opererer Søndergaard med et begreb hun betegner som 'storyline'²⁵. Det defineres som ...”...*kondensatet af en naturaliseret og selvfølgelig fortælling, der oftest også anvendes som tolkningsramme for egne og andres handlinger og handlingssekvenser.*” (ibid.:77). Der er altså tale om en form for kulturelle fortællinger, der er med til at rammesætte vores (selv)forståelser og handlinger i og med at en storyline stiller bestemte subjektpositioner til rådighed som identifikationsmuligheder for aftagende aktører.

Et eksempel på en overordnet storyline, der tegner sig markant i relation til denne afhandlings tema, er fortællingen om uddannelse som en nødvendighed for at klare sig i det moderne samfund. Det er en fortælling, som i høj grad præger uddannelsespolitikken, og som genfortælles i utallige varianter i den uddannelsespolitiske debat som argument for uddannelses- og socialpolitiske tiltag, og i hverdagsfortællinger om skoleliv og uddannelsesvalg (som det også vil fremgå senere). Denne storyline fungerer altså som en fælles forståelsesramme og normativt udgangspunkt for alle dem, der er involveret i uddannelse(spolitik). Det betyder dog ikke, at alle nødvendigvis behøver at positionere sig i overensstemmelse med fortællingen om uddannelse som nødvendighed. Man kan tale imod storylinen, ved at udfordre den med alternative fortællinger, og ved f.eks. at undlade at deltage i uddannelse, men det er samtidig tydeligt, at der er tale om en dominerende og magtfuld storyline, som det er svært at komme udenom.

Storylines er således kollektive fortællinger, men de genskabes og forandres igennem de mere eller mindre fragmenterede måder de løbende integreres i konkrete

aktørers/individets selvfortællinger (jf. Søndergaard, 2000). Hermed fremhæves det dynamiske og foranderlige ved storylines og sætter fokus på enkeltindividets mulighed for at bryde med - og modsætte sig - de diskursive betingelser. Søndergaard er *netop* interesseret i hvilke konsekvenser en storyline har for aktørernes muligheder for selv at overtage og/eller udvikle aktørpositioner i deres egne hverdagsliv, og samtidig har hun fokus på, hvad der sker, hvis man ikke finder sig til rette i de tilbudte storylines, hvilke alternative storylines man så kan gribe til, og hvordan man eventuelt kan få dem til at fungere som legitimerende kræfter i ens forsøg på at positionere sig ukonventionelt. Hun er således interesseret i at undersøge de steder, hvor der opstår brud med de dominerende diskurser, og hvor alternative fortællinger eller storylines tales frem. Her mener hun, at netop poststrukturalistisk forskning, med dens fokus på det, der falder udenfor - eller ved siden af - dominerende diskurser, har noget at tilbyde. Det er netop gennem et fokus på randpersoner, legitimitetskrævende udtryk og handlinger, at sprækkerne i diskursens selvfølgeligheder viser sig, og dermed også peger hen imod det, der ikke kan rummes indenfor diskursen - abjektet (ibid.;93). Abjektet er et grundbegreb indenfor poststrukturalistisk forskning. Det knytter sig til begrebet Andetgørelse, der understreger, hvordan subjektivitet altid gøres med udsigt til det Andet. Man bliver gjort og gør sig til den 'anden'. Enhver form for identitetsdannelse fordrer således eksklusion af noget 'andet', noget "ikke til identiteten hørende" (Søndergaard, 2000; 64). Andetgørelse kan både tage form af betinget inklusion, hvor man kender, men tolerer andetheden, og til total eksklusion - abjektion - det 'bortkastede'. Abjektet betegner således det, der ikke kan rummes indenfor en given diskurs/storyline, og definerer således også diskursens grænse (jf. også Staunæs, 2004;67; Davies m.fl., 2001;174).

Subjektivering

En grundpræmis i poststrukturalistisk tænkning er et opgør med forestillingen om mennesket som autonomt og udstyret med et stabilt kerne-selv. Identiteter konstrueres i interaktionen mellem enkeltindividets anvendelse af tilbudte diskurser og diskursernes tilegnelse af enkeltindivid, og identiteter er derfor altid relationelle, multiple og ufærdige. Dette blik sætter fokus på, hvordan individer subjektiveres indenfor de diskurser, der er til rådighed, og hvordan vi således i høj grad *bliver* de subjekter, vi bliver set og italesat som. Det er igennem disse fortællinger, at vi bliver i stand til at

fortælle os selv frem som kompetente individer: *"In order to achieve these narratives of oneself and others, children must learn the ways of seeing made possible by the various discursive practices of the social groups of which they are members. This is not simply a cognitive process of language learning, but also an ability to read and interpret the landscape of the social world, and to embody, to live, to experience, to know, to desire as one's own, to take pleasure in the world, as it is made knowable through the available practices, and in particular the discursive practices, the patterns of power and powerlessness and one's positioning within them."* (Davies, 2000;22)

Subjektiveringsprocesser er således en form for sociale læreprocesser, hvor individet lærer at læse sociale situationer korrekt, og overtage de selvfølgelige forståelser og kategoriseringer, der præger den sociale omverden, og gøre dem til sine egne. Davies taler om subjektiveringsprocessen som en sideløbende proces af underkastelse og mestring. At underkaste sig den sociale omverdens selvfølgeligheder skaber mulighed for at subjektet kan genkendes som et socialt kompetent individ, der har mulighed for at handle selvstændigt – og dermed agentivt. Og social kompetence (mestring) handler fundamentalt set om at fremstå normal og 'u(be)mærket' indenfor de tilgængelige og tilsyneladende gennemsigtige kategorier (ibid.;22-23): *"An unmarked position is a more comfortable one. It needs no reflection – one simply is a member and is accepted and recognized as such."* (Davies, 2000,109). Samtidig understreger Davies dog også, at mestring ikke er noget, alle kan opnå, eller en position som er tilgængelig for alle. Elever og studerende er konstant i farezonen for at blive set som inkompetente og 'upassende', og Davies understreger således, hvordan mestringspositioner er skrøbelige og ustabile, og at det kræver hårdt arbejde at opretholde disse positioner (Davies, 2006;433).

Positionering

Positioneringsbegrebet er et andet centralt begreb hos Davies (og Søndergaard). Hvem vi 'er' afhænger af hvilke positioneringer vi tilbydes og griber indenfor forskellige diskursive praksisser. Positioneringsbegrebet introduceres af Davies og Harré som et alternativ til det statiske rollebegreb, og tilbyder en mulighed for at uddybe, hvorledes selvforståelse konstrueres gennem brug af diskurser. Begrebet fokuserer på det dynamiske og foranderlige i identitetskonstruktion, og Davies og Harré lægger vægt på, at vi igennem deltagelse i forskellige diskursive praksisser kan få adgang til flere selver:

”With positioning, the focus is on the way in which the discursive practices constitute the speakers and hearers in certain ways and yet at the same time is a resource through which speakers and hearers can negotiate new positions. A subject position is a possibility in known forms of talk; position is what is created in and through talk as the speakers and hearers take themselves up as persons. This way of thinking explains discontinuities in the production of self with reference to the fact of multiple and contradictory discursive practices and the interpretations of those practices that can be brought into being by speakers and hearers as they engage in conversations.” (Davies & Harré, i Davies, 2000;105). Ikke alle subjektpositioner er dog, som nævnt, tilgængelige for alle. Og Davies sætter kritisk spot på den diskurs, der præger individualiserede, moderne samfund. En diskurs hun kæder sammen med fremkomsten og institutionaliseringen af det, hun kalder den humanistiske diskurs. Diskursen er kendetegnet ved, at den ’ordner’ verden i en række hierarkiske dikotomier. Dikotomierne kan f.eks.. være samfund-individ, mand-kvinde – eller som det flere steder tegner sig i de unges fortællinger; klog-dum (ikke-klog). Hierarkiet mellem kategorierne kommer til udtryk ved at den første kategori (førsteheden) typisk opfattes som det normale, mens den anden kategori (andetheden) opfattes som ’forskellig’, som det der er anderledes, og afviger fra – som det ikke-normale: at være dum defineres som det *ikke* at være klog osv.. Hermed pointerer Davies hvordan de kategorier, der alene positionerer subjektet gennem det, ’det ikke er’, fastholder subjektet i magtesløse positioner og understreger således hvordan kategorierne skaber et hierarki gennem fravær og mangler af magtfulde og magtesløse positioner (Davies, 2000;107-108; Hutter, 2004;59-60).

Det poststrukturalistiske og diskursanalytiske perspektiv, som jeg har skitseret ovenfor, tilbyder interessante analytiske begreber og perspektiver, i relation til ’mine’ unges fortællinger. Det er tydeligt, at de unge kan ses som en form for ’randpersoner’ i skolelivet, som nogle der falder uden for (eller i hvert fald befinder sig i udkanten af) de dominerende storylines omkring, hvordan man gør skole (godt). Det er derfor interessant at se nærmere på, hvad der inkluderes og ekskluderes i de unges måder at fortælle skoleliv og elev-positioner frem. Hvad er det f.eks. der kan rummes i kategorien ’klog’ og hvad ekskluderes? Hvilke subjektpositioner er til rådighed for de

unge? Og ikke mindst, om der er alternative storylines, de unge kan trække på for at legitimere deres 'ukonventionelle' positioner? I det følgende vil jeg, med disse begreber i hånden, gå tættere på de unges fortællinger om skoleliv og deres blik på (sig selv i) uddannelse.

Den lille og den store skoletræthed

Et gennemgående træk hos de unge, jeg har fulgt i afhandlingen er at de giver udtryk for, at de er meget skoletrætte. Det er dog ikke noget, de umiddelbart står alene med - eller som skiller dem ud fra andre unge på deres alder. Mange af de unge i brobygningsundersøgelsen beretter om skoletræthed i slutningen af grundskoleperioden. Overfladisk set synes det at være en gennemgående tendens, at grundskolens sidste år for mange er præget af skoletræthed. Men går man tættere på og undersøger hvordan skoletræthed konstitueres i de unges fortællinger, er der tale om fundamentale forskelle. Ser man på, hvordan den brede gruppe af unge (i brobygningsundersøgelsen) italesætter skoletræthed, synes det ikke så meget at være et spørgsmål om at være træt af skolen - men i lige så høj grad en form for folkeskole-mæthed. Mange har gået i den samme klasse på den samme folkeskole med de samme kammerater og lærere i mange år, og nu glæder de sig til at komme videre og prøve sig selv af i nye sammenhænge. For dem synes skoletræthed altså i høj grad at være udtryk for ønsket om forandring - og en form for utålmodighed i forhold til at komme videre. De glæder sig til nye udfordringer både fagligt og socialt. Petterson & Trondman (2001) peger på et tilsvarende perspektiv i deres studie af en gruppe skoletrætte svenske piger. De differentierer mellem, hvad de betegner som den 'lille' og den 'store' skoletræthed. Den lille skoletræthed har klare paralleller til den skoletræthed, den store gruppe af unge i brobygningsundersøgelsen giver udtryk for. Det er en skoletræthed, som mange unge oplever fra tid til anden, f.eks. når lektierne hober sig op på skrivebordet og synes uoverkommelige, eller når timerne og lærerne indimellem opleves som *meget* kedelige. Men det er samtidig en form for skoletræthed, som relativt let overvindes og derfor ikke i nævneværdig grad påvirker de unges skolepræstationer, selvforståelse og fremtidige livschancer.

For de unge, som er i fokus i afhandlingen, synes oplevelsen af skoletræthed at være en langt mere grundlæggende erfaring. Her er tale om den 'store' skoletræthed - en

skoletræthed, som synes at flyde ud over, og præge, hele skolelivet og de unges selvforståelse og handlemuligheder (jf. også Petterson & Trondman, 2001). Et af de fællestræk som præger disse unge er, at de alle har oplevet en stor del af tiden i grundskolen som vanskelig og problematisk. Deres fortællinger er, som jeg vil komme mere ind på i det følgende, stærkt prægede af nederlagserfaringer og oplevelser af faglig utilstrækkelighed, ensomhed og mobning:

Jeg var aldrig rigtig glad såd'n, andet end når jeg kom hjem, men alligevel ikke. Det var bare sådan en rådden dag. Det var bare alle dagene der var dårlige synes jeg. (...)... så gider man ikke. Så bliver man både skoletræt og så gider man overhovedet ikke at være der. Det var også derfor jeg aldrig kom. Jeg kom aldrig til de timer fordi, jeg kunne ikke se hvorfor jeg skulle være der for, jeg lærte alligevel ikke noget, jeg gad ikke høre efter. Alle de hadede mig alligevel. Så kunne det også bare være lige meget. (Trine, int. 2, på efterskole)

Samtidig er det bemærkelsesværdigt, hvor ordfattige de unges beskrivelser af skoletrætheden er. Det er som om de mangler et sprog, der kan beskrive det. For nogle af de unge synes skoletrætheden at være så altdominerende og selvfølgelig, at det tilsyneladende forekommer helt utænkeligt at forestille sig et skoleliv uden. For eksempel fortæller Morten om sin skoletræthed:

I: Du sagde, at du var meget træt af det der med Grundskolen... Hvad var det, der gjorde, at du var træt af det?

Grundskolen?

I: ja.

Det ved jeg sgu ikke. **Er alle ikke bare træt af den?** (Morten, int. 1, min fremhævning, red.)

Og Lene bidrager til det samme billede:

I: Godt, jamen allerførst...så kunne jeg godt tænke mig, hvis I fortalte mig lidt om jeres liv, sådan som det ser ud lige nu. Hvad optager jer mest, hvad tænker I over, hvad sker der, hvad fylder i jeres liv lige nu?

Skolen er i sidste række

I: Skolen er i sidste række, hvad kommer så i første række?

Lene fortæller, at hun ikke har været glad for skolen længe. Måske var hun det i børnehaveklassen, det er i hvert fald længe siden. Hun har svært ved at forestille sig, hvad der kunne gøre skolelivet bedre, som hun bemærker; *'Jeg tror ikke, at der er en måde, der kunne gøre en skole sjov.'* Ligeegyldigt hvordan man gør, tror hun, at det vil være kedeligt. Morten og Lene fortæller her en fælles historie frem, der synes at indebære et forsøg på at normalisere og naturalisere de negative erfaringer, de har haft i grundskolen. Det kan tolkes som et forsøg på at strække og vride de positioner og storylines, der er tilgængelige for dem, så de kan skabe sig en holdbar position i skolesammenhængen. De knytter så at sige an til en fælles og tilgængelig 'storyline' der handler om skoletræthed som en accepteret og almen erfaring i slutningen af grundskolen. Herigennem formår de at positionere sig på en måde, der fremhæver deres fælleshed med de andre elever i skolen, og understreger det *normale* i deres erfaringer med skoletræthed. Dermed nedtones den marginale position som anderledes og udenfor, en position flere af dem fremhæver andre steder i fortællingerne som en central del af deres oplevelse af tiden i grundskolen. Samtidig kan disse unges udsagn ses som en form for resignation i forhold til tingenes tilstand; sådan er det: skolen er bare kedelig. De udtrykker en nærmest fatalistisk opfattelse af skolelivet - og udtalelserne understreger, hvor grundlæggende deres oplevelse af skolelivets u-lyst er. De unges fortællinger om skoletræthed minder på mange måder om den, der kommer til udtryk i et engelsk studie af udsatte unges uddannelsesveje: *"For those young people whose experience of schooling has been primarily an experience of failure their 'learning identities' are 'all used up' or 'inhibiting'...(...) Learning and life are antithetical, mutually exclusive."* (Ball et al, 2000;151). På tilsvarende måde repræsenterer skolen for de unge jeg har fulgt i høj grad kedsomhed og passivitet, og kommer således til at stå i modsætning til *liv* - og ikke mindst synes de aspekter ved deres liv, som de er optaget af, og engagerede i, at have svært ved at finde plads i skolen (et perspektiv, der også tegner sig i Jensen, 2008). For den brede gruppe af unge i brobygningundersøgelsen er skoletræthed, som nævnt, ikke på samme måde et fænomen, der begrænser deres videre uddannelsesforløb og deres selvforståelse som lærende individer.

Skoleproblemer som individuelt ansvar

Når de unge i fortællingerne kommer nærmere ind på de specifikke problemer, de har oplevet i grundskolen, bliver det dog tilsyneladende langt sværere at knytte an til en storyline om skoletræthed som almen erfaring. I hvert fald er det markant, i hvor høj grad deres fortællinger om relationer til andre elever og konflikter med lærere kobles til oplevelser af egen anderledeshed. Flere af de unge tyr til en form for selvdiagnosticering eller selv-stigmatisering, der indebærer et stærkt fokus på deres eget ansvar og 'skyld' i forhold til de problemer de har kæmpet med i skolen. Her positionerer de sig som udenfor eller på kanten af det 'normale'.

For eksempel fortæller Morten, at han har haft meget svært ved at sidde stille og holde sig i ro. Det skaber en del konflikter med lærerne, og han kommer i perioder i specialklasse:

I: Men det der med, at du ikke kunne sidde stille.. Kom du op at skændes med lærerne?

Ja, for satan! Jamen, de kunne ikke lide mig, tror jeg! Der var et eller andet der. Jeg kunne ikke holde min mund, da jeg var lille. **Lidt damp eller et eller andet.** Ved sgu ikke, hvad det var... Men det er ovre. (Morten, int. 2, min fremhævning, red.)

Morten bruger mærkatet 'damp' som forklaring på de problemer han oplevede i grundskolen – og betoner således problemernes individuelle (og biologiske) udspring – det var fordi han var anderledes, at han ikke kunne sidde stille. Tilsvarende fortæller Freja, som har oplevet voldsomt mobberi gennem megen af sin skoletid:

I: Men du siger, at i X-by, der blev du også mobbet eller?

Ja (...) **Jeg var seriøst bare en klam unge, så jeg kan godt forstå, at jeg blev mobbet, altså.**

I: Nå. Hvorfor var du en klam unge?

Det ved jeg ikke, altså. **Jeg var nok bare anderledes end de andre,** og opførte mig anderledes ikk'...

I: Hvad gjorde du der var anderledes?

Det ved jeg ikke. Jeg synes bare, at jeg var klam, altså ... (...) Der er nogen der kan godt være lidt afskyende ikk', synes jeg i hvert fald ikk'. Og der kan man bare se sig selv i dem, og man mobber dem, og man kan egentlig godt forstå det, fordi de er sgu irriterende nogen engang imellem ikk'.

(...)

I: Men lærerne må vel have opdaget det, gjorde de ikke det? Var der nogle af lærerne der gjorde noget og?

Nej ikke rigtig nej.

I: Har du snakket med dem om det?

Ja ja altså de har også sagt, at jeg har udviklet mig meget med at jeg kigger op og sådan noget, og...det var så først i slutningen af 8., at jeg begyndte og udvikle mig.

I: Okay. Hvad er det der har gjort, at du så nu tør kigge op og ikke er så genert mere?

Jeg har nok bare taget mig lidt sammen, og været ligeglad hvad andre mener lidt ikk'...

(Freja, int. 1, min fremhævning, red.)

Frejas fortælling vidner om, hvordan hun fuldstændigt har overtaget 'de andres' – klassekammeraternes (og mobbernes) - blik på hende. Hun oplever mobningen som hendes egen skyld, fordi hun 'var en klam unge' - og dermed understreger hun sin egen position som udenfor og anerkender den hakkeorden og forskelsmarkering, der finder sted i skolen. Både Morten' og Frejas fortællinger fortæller således deres skoleproblemer frem som noget, der knytter sig til dem som individer, og noget som kan forklares og legitimeres gennem deres måder at agere på, måder, der gør, at de falder udenfor de rammer for 'det normale', der udstikkes i skolen. Og i Frejas optik, er det kun hende selv, der kan forandre sin position som mobbeoffer - gennem at blive ligeglad med, hvad de andre mener.

Hun fortæller dog samtidig, at en af de få veninder hun har i skolen, også er blevet mobbet 'lidt', som det fremgår af nedenstående:

'Lone (hendes veninde, red.) hun er ikke rigtig blevet mobbet. Altså nok lidt...altså, **alle bliver jo mobbet på et eller andet tidspunkt en lille smule ikk'**...Men der har ikke været det store, tror jeg.' (Freja, int. 1, min fremhævning, red.)

Det er tankevækkende, at Freja her fremhæver mobning som et alment fænomen. Her trækker hun altså på en bredere forståelse af mobning som noget, der ikke kun knytter sig til dem, der er 'anderledes', men noget alle principielt kan have erfaringer med. På den ene side, kan det ses som et forsøg på at bløde den position som udenfor og 'klam' op, som hun lige har talt frem, men det kan samtidig ses som udtryk for det ustabile i de

positioner, man kan indtage i skolen - hvor let man havner på den 'forkerte' side og blive mobbeoffer - og dermed hvor meget arbejde, der ligger i at opnå og bevare sin position som 'rigtig' og 'indenfor' i skole- og sociale sammenhænge (jf. også Davies m.fl., 2001;174). Også Jens forklarer sin position i skolen som outsider med at han var anderledes og ikke helt 'normal':

Jeg har jo bare været så'n, i grundskolen, der var jeg mere den dér outsider, fordi at jeg havde en anden tøjstil og jeg.. "uha" jeg røg og drak og sådan noget. Så holdt de lidt afstand til mig. Fordi jeg var lidt, jeg udfordrer meget. For eksempel. dengang da *ku'* jeg godt finde på så'n: "Arj, jeg *ska'* da lige stjæle en chokoladebar, bare for sjov". Sådan noget.

I: Hvad er det, der har gjort, at du har så'n.. haft brug for at udfordre?

Det ved jeg ik', som sådan, det er bare *spændende*.

I: Hmm. Men du følte dig ligesom en outsider i grundskolen?

(Let grin, understregende) ja, fordi at..(...) **Jeg er jo heller ikke lige så'n.. som sådan.. normal som de kalder det.** Når, For eksempel. jeg laver meget sjov og siger nogle underlige ting en gang imellem. Lige pludselig kan jeg godt finde på at sige et eller andet, der bare ik' hænger sammen med *noget* som helst og så håbe på, at de griner. Men så en gang imellem griner de ikke, og så er det bare plat. Og så bliver man stemplet som underlig.

I: Hmm. Hvordan var det – at være outsider?

Det var på en måde fint nok, der var jo stadig mine andre venner. Det var også derfor, jeg begyndte at snakke med de ældre, fordi de andre ikke gad! Så.. *væk* med dem! Hvis de ikke ka' li' mig, så.. *væk* med dem, så tager jeg bare nogle andre. (int. 2, Jens, min fremhævning, red.)

I de unges forsøg på at beskrive og forklare deres oplevelser med skoletræthed og problemer i skolen veksler de altså mellem forskellige perspektiver/positioner. På den ene side peger flere på det almene i erfaringerne - alle er skoletrætte, men i de tættere beskrivelser af de vanskeligheder de har oplevet i relation til skolelivet må flere ty til en storyline, der fokuserer på problemerne som noget, der knytter sig tæt til dem som individer. De har tilsyneladende ingen kollektive forklaringsmodeller til rådighed. Ansvar for problemerne - og løsninger - ligger hos dem selv. Her trækker de således stærkt på en samfundsmæssig storyline om individualisering, der betoner individet som handlekraftigt og fuld af muligheder, men som omvendt også overlader ansvaret til den enkelte. Katznelson tematiserer, som tidligere nævnt, samme problematik i sin

afhandling (Katznelson, 2004). Her peger hun på tendenser, der peger i retning af *institutionel individualisering*, en individualisering, som bl.a. sætter sig igennem ved, at... ”De unge – og til dels også de ansatte – opfatter en stor del af de unges problemer som individuelle hvad enten der er tale om sociale problemer i familien, manglende netværk og opbakning, et belastet boligområde, kulturelle barrierer eller manglende faglig kunnen. Det tolkes i sammenhængen snarere som manglende disciplinering, skoletræthed, manglende evne til at indordne sig, manglende uddannelsesparathed osv. Mange af de unge og en del af de ansatte ser dem som ofre for disse problematiske træk, til trods for at mange af disse er socialt og strukturelt betinget.” (Katznelson, 2004, 211) Petterson & Trondman (2001) peger på lignende tendenser i deres studie, og peger på problemet i at unges skoleproblemer tendentielt individualiseres, hvorved voksensamfundets og institutionernes ansvar for at være medproducenter af disse problemer, negligeres (Petterson & Trondman, 2001;238).

Mulige positioner i grundskolen – klog/ikke klog

De unges fortællinger er fulde af grænsedragninger og af markeringer af, hvornår man træder ved siden af de krav der stilles for at klare sig i skolen. I det følgende går jeg tættere på de unges fortællinger om skolen. Hvad er det for en uddannelsesforståelse de taler sig ind i (og måske op imod)? Hvilke positioner er tilgængelige og ind-tagelige for de unge i skolen? Hvordan (og i hvor høj grad) forsøger de at passe ind og skille sig ud, og hvordan søger de at positionere sig og skabe holdbare og ud-holdelige identitetskonstruktioner i en (skole)sammenhæng, som de så åbenlyst har svært ved at gøre sig gældende indenfor?

De unges fortællinger cirkler i høj grad om bestemte forståelser af hvordan man ’gør’ skole på den rigtige måde; f.eks. i forhold til hvad det vil sige at være ’klog’, og hvordan og hvornår man er ’den gode elev’. Det kommer tydeligt til udtryk, når de unge fortæller om deres negative skoleerfaringer. For flere kobles modviljen mod skolen direkte til oplevelsen af at være en af de ikke-kloge. Oplevelsen af ikke at være ’god’ i skolen går igen i interviewene, men italesættes dog mest markant i interviewene med Freja og Jens. For eksempel fortæller Freja;

Jeg kan ikke lide og gå i skole, nej.(...) Jamen det er fordi, at...at jeg ikke er så klog nærmest, altså jeg kan ikke finde ud af rigtigt – tingene. Det kan jeg heller ikke her (på praktikstedet, red.), så det er derfor, jeg føler mig lidt pinlig, når jeg ikke engang kan finde ud af og åbne en f.eks. en vinflaske ikk'. Så var det han (tjeneren på praktikstedet, red.) siger "Du åbner den bare lige" " Ja okay..."..."Hvordan åbner man den, jeg har aldrig prøvet det før" ikk'. (Freja, int. 1, 9. klasse i praktik)

Freja begrundet altså sin modvilje mod skolen med, at hun 'ikke er så klog', og at hun 'kan ikke finde ud af det'. Med andre ord er skolen et sted, hvor hun positioneres som ikke-klog og ikke-kompetent, og det er tydeligt, hvor magtesløs det efterlader hende. Da jeg møder hende første gang, er det i forbindelse med et erhvervspraktikophold på en café, og hendes fortælling er stærkt præget af hendes oplevelse af ikke at du til noget. Det gennemsyrrer hele hendes selv-fortælling, og også her oplever hun, at hun ikke kan finde ud af tingene - og selvom det måske umiddelbart kan anses for naturligt, at man er usikker på ting, man ikke har prøvet før (som f.eks. at åbne en flaske vin), synes det blot at bekræfte Freja i positionen som ikke-klog og uduelig.

Senere interviewer jeg Freja igen. Hun har i den mellemliggende periode været på en efterskole, hvor hun deltog i en form for brobygningsforløb til en erhvervsuddannelse og med en udpræget praktisk undervisningsform med meget arbejde i værksteder mv. Efterfølgende har hun gennemført grundforløbet på teknisk skole og er nu i gang med sin læretid i en virksomhed. Efterskoleopholdet fremhæver hun som en meget positiv erfaring, der har fungeret som en form for vendepunkt for hende. Både på efterskolen og på teknisk skole har hun haft succesoplevelser, hvor hun (for første gang) har oplevet at være 'god til noget'. Alligevel er det svært for hende at knytte an til positionen som 'klog', da vi i de to efterfølgende interviews igen berører skolelivet:

Jeg har aldrig brudt mig om skolen Allerede i børnehaveklassen. Jeg har aldrig rigtig kunne finde ud af det og koncentrere mig. Hvis jeg havde lært det, så glemte jeg det. Så blev lærerne irriterede på mig. Så opgav de mig i nogle år, så prøvede de igen. Så gad jeg ikke mere. Til sidst blev det bedre, da vi forberedte os til eksamen. Det var mere spændende sådan noget med stil, og ikke bare lære at sætte komma. Det var bare sjovere.

I: Så hvordan var det anderledes end før?

Før...fx lave boganalyser og sætte sig ind i en anden person. Sådan noget synes jeg er sjovt. Hvorfor stopper bogen nu osv. Det med komma, det er bare ikke mig. (Freja, int. 2 på efterskolen)

I: Hvad er det ved skolen, som du ikke bryder dig om.

Fordi jeg ikke er særlig klog. Og det skal man nærmest være for at gå i skole. Jeg har heller ikke koncentrationen til det.

I: Hvordan er det, du ikke er klog? Er det, fordi du ikke er god til matematik, at du synes det?

Jeg er generelt ikke særlig... Jeg ved ikke.. jeg er bare ikke ligeså...

I: men du fik jo 11 i din opgave på Teknisk Skole.

Jamen, det er fordi, de overhovedet ikke tænker på stavfejl, eller hvordan man har skrevet det. Det er selve indholdet.

I: Men kan det ikke også være at være klog, hvis man kan indholdet?

Jamen, på det tidspunkt vidste jeg så ikke, at jeg var god til verekendskab (griner).. Men jo, der er jeg rimelig kløgtig. (Freja, 3. int.)

At være klog knyttes tæt til oplevelsen af at kunne stave og skrive godt – en form for boglig viden og kunnen, som Freja ikke oplever at kunne mestre. Omvendt har hun været glad for at skrive stil og fortælle historier, ligesom hun har gode erfaringer med at lave opgave på teknisk skole - hun kan godt mestre indholdet. Tilsyneladende er især det den manglende evne til at stave (og regne), der positionerer Freja som ikke-klog. Og på trods af hendes oplevelser af mestring og succes i de uddannelsesmæssige sammenhænge hun indgår i efter grundskolen, har hun stadigvæk svært ved at positionere sig selv som en god elev. Samme figur tales frem af Jens, når vi i flere af interviewene kredser om spørgsmålet om at være klog - eller god - i skolen. For eksempel fortæller Jens om baggrunden for, at han er kommet i en ekstra (lang) praktik i 9. klasse:

...mig og Erik vi er ikke så gode i skolen, så vi...ja vi har i hvert fald fået lov til det... Jeg vil sige det på den måde, så det er nok bedre, at vi kommer ud i erhverv og prøver det. I stedet for at sidde deroppe [i skolen, red.] og ikke lære noget.” (Jens, 1. int., praktik i 9. klasse)

Under første interview er Jens i praktik som pladesmed. Det er han rigtigt glad for. Som citatet ovenfor indikerer, er han glad for at få en pause fra skolen. Han oplever ikke at

være så god i skolen, og heller ikke god til at lære. I stedet vil han gerne ud og prøve at arbejde. Han fortæller at det går rigtigt godt på praktikstedet. Han falder socialt godt til blandt kollegerne og får meget ros for det arbejde han udfører på værkstedet. På dette tidspunkt er Jens overbevist om, at han skal være mekaniker. Han fortæller, at for ham handler uddannelsesvalget om at vælge det man gerne vil - det man har interesse for. Men han er samtidig meget opmærksom på de betydningstilskrivelser, der knytter sig til bestemte uddannelsesorienteringer:

...man skal være rimelig klog for at blive direktør, og man skal ikke være vildt klog for at blive automekaniker. Og det tror folk er finere... eller...så tror folk, nå han kunne ikke blive andet, så han blev automekaniker, det er...sådan er det jo ikke...der kan jo sagtens være en, der er totalt klog, og vil gerne være automekaniker. Jeg kender jo en fra min klasse, der er ...sindssyg klog, vil jeg sige, han hedder Morten, han vil gerne være automekaniker. Det er sådan...

I: Hvad med dig...er du ikke også klog, det lyder da som om, at du er meget god til det du laver, og kan finde ud af at løse ting og...

Ja, altså... klog...jeg vil ikke kalde mig selv klog i skolen, men med biler og sådan noget så vil jeg sige, at jeg ...det kan man godt kalde klog...Hvis man...i hvert fald...Eller i hvert fald ivrig...Ivrig efter de ting, man vil lave. (Jens, 1. interview, 9. klasse, i praktik)

I sekvensen ovenfor markerer Jens på den ene side tydeligt, i hvor høj grad uddannelsesvalget må anskues som en form for social positionering. Her knyttes automekaniker tæt til positionen ikke-klog og valget af mekanikeruddannelsen italesættes ifølge 'folk', som en form for ikke-valg, noget man vælger i mangel af alternativer, et valg, der placerer sig længere nede af rangstigen end mere bogligt prægede uddannelsesorienteringer. Det er en tendens, der tegner sig mere alment i brobygningsundersøgelsen i relation til valget af en erhvervsuddannelse (se i øvrigt også Juul, 2004; Hutters, 2004; Andersen, 1997). Selvom Jens fortæller sit valg af uddannelse frem som noget, der handler om interesse og lyst, er der altså tydeligvis andre elementer i spil, der er med til at præge og rammesætte den måde, han har mulighed for at italesætte sit uddannelsesvalg på. Han forsøger dog også at distancere sig fra den positionering som *ikke vildt klog*, han oplever knyttes til mekanikerfaget; han kender faktisk én, der er klog, og som vil være mekaniker! Det er dog samtidig interessant at se, hvor svært det er for ham selv, at knytte an til positionen som klog -

han er i hvert fald ikke klog *i skolen*, men forklarer at man med 'biler og sådan noget' godt kan kalde ham klog. Umiddelbart efter modererer han dog sit udsagn til, at det måske snarere handler om at være 'ivrig'. Den usikkerhed som Jens udtrykker i forsøget på at begrebssette den kunnen og mestring, som han præsterer på værkstedet, viser tydeligt, at det ikke er ukompliceret at koble til kategorien klog - i hvert fald, når det ikke handler om at være klog i skolesammenhænge. Ligesom Freja positioneres han som ikke-klog i skolen. Det er tydeligvist svært for dem begge at formulere et alternativ til den storyline, der knytter klogskab snævert til boglige færdigheder, og det er tankevækkende, hvordan de også i andre sammenhænge må kæmpe med at finde måder at italesætte deres styrkesider på. Det fremgår ikke mindst tydeligt i følgende sekvens under et senere interview, hvor Jens fortæller om, hvordan han for første gang – på produktionsskolen – oplever at være en af de kloge/gode i klassen:

I: ...nu siger du så, det dér med at du føler dig som én af de kloge dér, dernede. Er det noget nyt for dig at føle det sådan?

Ja, jeg har jo altid været den, der har været dårlig. Jeg har jo altid været dårlig i grundskolen. Og på teknisk skole, der var jeg jo heller ikke lige specielt go'. Når jeg kommer her, så er det jo bare lige at terpe det igennem på ti minutter.

I: Hmm. Hvordan føles det – at være én af de gode?

Det føles godt. Når man sidder og kigger (rømmer sig) på én der har brugt tre timer på at skrive sådan et stykke her, når man så har brugt halvanden time på at skrive syv sider, så synes jeg, det er sgu' meget dejligt, for: "Jeg er ik' den dumme her", så.. det kan være dejligt. Så kan man føle sig sådan lidt stor igen.

I: Har du savnet det nogen gange? – At føle dig som én, der ku' noget og én af de store og gode?

Arh, savnet og savnet, man kan jo kun savne noget, man *har* haft jo (let grin). Og det har jeg jo egentlig aldrig haft...

I: Men jeg kan også huske, da vi snakkede sidst dér, at, da du var på værkstedet, da syntes – på det dér værksted – da fik du meget ros.

Ja – det var fordi, at jeg er meget, meget lærenem. Og jeg ska' ik' ha' særlig lang tid til at lære ting. Så det gik meget hurtigt med at lære de ting, så jeg ku' komme hurtigt igennem dem og sådan noget. Han lavede også en udfordring til sidst med at: hvor lang tid det tog for mig at skifte en kofanger. Det tog mig ti minutter. Hvor man så'n tog den af! Og hvor man – til sidst – da vidste jeg, det kan jeg så ik' huske så meget mere, men.. jeg vidste *præcis*, hvad størrelse skruer, der sad i *hver* af dem dér, og.. hvad jeg sku' bruge af værktøj,

så det var lige til hånden og så bare ud med det og så af med den. Så det gik meget hurtigt til sidst! Og jeg er jo *altid* flittig!

I: Ja. Men hvad var det, der gjorde, fordi du siger jo ellers så'n meget, du har det med:

"Jeg er så doven" osv. Men dér var du jo meget, faktisk, lærenem og meget flittig. Hvad var det, hvad er det, der har gjort forskellen i forhold til teknisk skole?

Jamen, det er fordi, jeg er ik'.. Jeg *hader* skole. Jeg *hader* faglige ting! Fordi at det synes jeg ik', at jeg *lærer* noget af. Man kan jo sagtens *klare* sig, som sådan, ved at lære tingene ved at *gøre* dem. Fordi at man lærer *bedst*, hvis man *udfører* en opgave. Synes jeg! Og så synes jeg man.. altså, hvis jeg *læste* om en kofanger, hvordan man skiftede den, så ville jeg overhovedet ik' *ane*, hvordan man gjorde. Og så ville det ta' mig længere tid at lære, fordi man har *spildt* en hel masse tid. Og så, i stedet for, så komme ud, så *lære* det og *gøre* det en *hel* masse gange. Så har man det i hovedet, så lærer man det *sindssygt* hurtigt. Det synes jeg er *bedre!* (Jens, 2. int. På produktions-skole)

Jens forklarer her, hvordan han altid har været positioneret som en af de ikke-kloge, og han kan ikke komme i tanke om episoder, hvor han har fået ros i skolen - bortset fra i idræt. Men da jeg minder ham om hans tidligere fortælling om praktik-forløbet, fortæller han en kontrasterende subjektposition frem: positionen som den lærenemme og flittige lærling. I nogle sammenhænge positioneres han altså anderledes positivt og ikke kun gennem det han *ikke* kan. Men tilsyneladende er hans erfaringer i praktikken ikke noget han umiddelbart forbinder med, kobler til, *skoleerfaringer* - måske fordi han oplever, at præmissen i interviewet, der handler om skole og uddannelsesvalg, ikke umiddelbart skaber mulighed for at indtage sådanne positioner. Det er således en position, det først er muligt for ham at tale frem, da jeg minder ham om den. Her introducerer jeg som interviewer således en alternativ diskurs (praktisk kunnen som klogskab), der gør det muligt for ham at knytte an til en mere positiv subjektposition. Samtidig er det interessant, hvordan denne åbning følges op af en markant kritik af den læringsform og forståelse af faglighed, som han forbinder med uddannelse: læring, der kræver at man læser sig til forståelse, frem for at prøve tingene af i praksis, en kritik, det altså tilsyneladende først dér, er muligt at udtrykke.

En lignende tendens gør sig gældende i sekvensen fra interviewet med Freja - heller ikke hun kan indtage en subjektposition som klog og kompetent, før muligheden lanceres manifest som invitation i interviewet. Eksemplerne illustrerer, hvor markant

bestemte storylines sætter sig igennem, og hvordan det skaber relativt snævre rammer for, hvordan de unge kan positionere sig i skolekonteksten. Man er enten klog - eller ikke. Mellempositioner er tilsyneladende ikke til rådighed for disse unge, men samtidig peger eksemplerne også på, hvordan de unge, også i interviewsituationer, oplever sig prajet til i visse subjektpositioner. På den ene side kan man sige, at interviewformen kan være med til at åbne for andre (alternative) subjektpositioner - og storylines, som de unge kan knytte an til. Omvendt skaber interviewenes tema; uddannelse (om end interviewene lægges bredt an) visse begrænsninger i forhold til hvilke subjektpositioner, de unge umiddelbart oplever er til rådighed for dem, fordi deres erfaringer med skole er så udpræget formet som nederlag. De modsætninger, der præger interviewsituationen har klare paralleller til vejledningssamtalerne, som udgør en væsentlig del af den vejledning, de unge får undervejs i deres uddannelsesforløb. Vejledningen kan dels være med til at åbne for nye (selv)fortolkninger – og dermed nye horisonter for de unge. Men samtidig kan vejledningens indlysende fokus på uddannelse bevirke, at nogle unge har svært ved - umiddelbart - at få øje på mulige (positive) positioner, de kan knytte an til i disse sammenhænge.

Freja og Jens' fortællinger er (ligesom flere af de andre unges) interessante i forhold til Davies' begreber om mestring og underkastelse som væsentlige elementer i subjektiveringsprocesser. Som det er fremgået af det foregående, er det markant i hvor høj grad de unge har underkastet sig den storyline, der handler om, at skole og læring er noget, der er snævert knyttet til boglig viden, til at kunne stave rigtigt, og til at kunne sidde stille i klassen og lytte til læreren. Samtidig har de dog svært ved at mestre denne læringsform - hvorved de positioneres og positionerer sig som forkerte, og ekskluderes fra at kunne indtage subjektpositionen 'den gode elev' - som kompetent individ. Her følges underkastelse således ikke af mestring men snarere af ekskludering og marginalisering. De positioneres som skolens 'Andet' - objektet. Hutters (2004) fremanalyserer et lignende tema i sin phd-afhandling. Også her oplever flere af de unge i grundskolen og på gymnasiet, at blive positioneret på baggrund af det, de ikke er og ikke kan finde ud af: *"...informanternes oplevelser af lyst og interesse, såvel som deres oplevelser af at kunne positionere sig som kompetente subjekter, [er, red.] gennemgående knyttet til positioner, som de har indtaget udenfor det hierarki mellem*

boglige og ikke-boglige positioner, der aktuelt gør sig gældende i uddannelsessystemet. Det hænger dels sammen med, at mange af informanternes oplevelser af lyst og kompetence er konstitueret i relation til positioner, der fortrænges i uddannelsessystemets positioneringsspil.” (Hutters, 2004:234). Interessant nok leverer flere af de unge i Hutters’ undersøgelse dog alternative bud på egne styrker i skolen, som bryder delvist med den position, de oplever at have fået. Dermed formår de at bevare en vis distance til - og modstand mod - positioneringen. De unge, jeg følger i denne afhandling, synes ikke i samme grad at have adgang til alternative positioneringer, måske fordi deres skoleerfaringer er så gennemgående negative - mens de unge i Hutters afhandling er unge, der har oplevet en vis succes i uddannelsessystemet, i og med at de er i gang med (og gennemfører) en gymnasial uddannelse.

De unges historier om deres grundskoletid flyder over med erfaringer med at føle sig dum, doven, ikke-klog og klam! De positioneres altså i vid udstrækning som skolens ’Andet’, som det der falder ved siden af og er forkert. Og det er tankevækkende, at de, i deres forsøg på at bearbejde og skabe mening og sammenhæng i deres fortællinger om skolen, tilsyneladende kun har adgang til storylines, der betoner årsagen til deres skolevanskeligheder som knyttet til dem som individer - der er ingen kollektive forklaringsmodeller til rådighed for disse unge.

Uddannelse som nødvendigt onde

Som nævnt indledningsvis tilslutter unge sig generelt tanken om at uddannelse er en nødvendighed for at begå sig i det moderne samfund. Det gælder også afhandlingens unge. I 9. klasse er uddannelse en uomgængelig del af deres fremtidsperspektiver, og det på trods af, at deres skole-erfaringer som nævnt er overvejende negative - og at flere af dem er meget skoletrætte. Samtidig er det interessant, hvor markant deres begrundelser adskiller sig fra de unge, der har klaret sig godt (og har trivedes) i grundskolen. De unge, der har klaret sig godt, ser i høj grad uddannelse som noget, der bl.a. skaber muligheder for et sjovt, spændende og udfordrende arbejdsliv - altså som et overvejende positivt tilvalg, selvom de også er bevidste om det element af konkurrence og risici, som er en del af uddannelsesvalget. I modsætning hertil er uddannelsesvalget for de unge i afhandlingen i langt højere grad præget af en bekymring omkring

muligheden for overhovedet at kunne blive til noget (eller nogen). De ser i langt højere grad uddannelse som et nødvendigt onde - et fravalg af risici som arbejdsløshed, usikre jobpositioner, som de oplever meget nærværende (et perspektiv, der i øvrigt også tegner sig i Hutters, 2004; Ball et al, 2000). Det kommer tydeligt til udtryk i følgende sekvenser fra interviews med Trine:

I: Synes du det er vigtigt at tage en uddannelse?

Næ, jeg synes det er noget åndssvagt noget, det synes jeg. Det synes jeg. "Hvad skal du så lave?", "jeg skal til at tage en uddannelse"

I: Kan du så ikke bare lade være med at gøre det?

Det er nok ikke så smart (...) Fordi det er bedre og du tjener også bedre og sådan noget der med at have noget så kommer man også længer op i..., sådan du får lov at arbejde med noget andet og.. du er ikke bare sådan en lille lus der bare sidder og ikke har en skid og lave fordi du ikke har nogen, fordi du ikke er fastansat, for det kan du jo ikke blive, hvis ikke du er uddannet.

(....)

I: Har du overvejet nogensinde bare at sige: jeg dropper det der uddannelse og får et arbejde i en butik - er det noget, du har tænkt?

Jeg skal have en uddannelse

I: Hvad er det, der gør, at det er så vigtigt?

Det ved jeg ikke.. det er jeg altid vokset op med, at du skal have en uddannelse. Og så tjener man bedre penge, og det er nemmere at få et arbejde, hvis du har en uddannelse. Men det kan så også være svært nogle gange, fordi du er udlært. Så er du dyr at have.

I: Men du er vokset op med, at du skal have en uddannelse?

Mine forældre. Jeg tror, det er derfor. Jeg har bare altid haft det sådan: jeg skal have en uddannelse. (int.2, Trine)

Trines understregning af det på én gang 'åndssvage' og uundgåelige ved valget af (ungdoms)uddannelse kan ses som et markant udtryk for det dilemma, der tegner sig for unge som hende. På trods af modviljen mod skole er forestillingen om uddannelse uomgængelig og selvfølgelig. Trine beskriver, hvordan hun er vokset op med denne forestilling, der nærmest ligger habituelt og kropsligt indlejret. Senere, da jeg snakker med hende i 10. klasse, formulerer hun dilemmaet endnu mere knivskarpt:

I: Er du bekymret for at du ikke ville kunne klare en uddannelse?

Mmmm..., ja (siges meget stille)

I; Hvorfor det?

Fordi jeg er så dum (stadig meget stille)

I; Er det sådan du oplever dig selv?

Ja. Det er det faktisk.

I; Så tror du det vil være svært og... er du så bange for du ikke kan klare det? Eller tænker du det skal nok gå eller?

Jeg tænker at jeg ikke kan klare det. Jeg tror jeg bliver sådan en skraldespandsroder et eller andet sted. Det er jeg i hvert fald bange for

I; Hvorfor er du bange for det?

(pause) fordi jeg tror ikke jeg kan klare alt det der. Jeg tror jeg bliver sindssyg af alt det man skal. Jeg kan ikke så meget og så bliver jeg fyret...? Bor i mit eget rod og så bliver jeg smidt ud af lejligheden

I; Er det det du er bange for der skal ske i fremtiden?

Ja. Det er det. Og så skal jeg erstatte alting i min lejlighed fordi jeg har smadret alt og jeg bliver federe og federe for hver dag der går (griner)

I; Det er dit skrækscenarium?

Ja. Jeg håber mine forældre og min bror er der til den tid, ellers så går det helt galt

I; Men du siger det der med at der er for mange ting man skal. Synes du der er for mange krav og for mange ting man skal kunne? Synes du det er svært at leve op til?

Ja! Jeg synes det er latterligt at man skal have sådan nogle gode karakterer og sådan noget. Det er jo ikke ensbetydende med at du er klog helt vildt altså. Selvfølgelig får man sådan et indtryk af at folk, de er helt vildt kloge, men det er jo bare tal. Det er jo bare et 13 - tal, det er jo bare et 10 - tal. (Trine, int.2, 10. klasse på efterskole)

I Trines fortælling, er alternativet til uddannelse personlig og social deroute. Og selvom hun anlægger en vis ironisk distance til fremtidssceneriet i citatet ovenfor, understreger hendes italesættelse af betydningen af uddannelse den knivskarpe grænse mellem at være positioneret 'indenfor' og 'udenfor', som løber som en rød tråd gennem de unges fortællinger. Og ikke mindst hvor voldsomt dette pres opleves, når man samtidig som Trine har svært ved at øjne muligheder for sig selv i uddannelsessystemet. Også i Frejas fortælling kommer det tydeligt til udtryk:

I; Så du ville gerne have en høj uddannelse. Hvad er det, der har gjort, at du tænkte det?

Jamen, det er altså sådan, når man... En buschauffør.. jeg synes, man ser lidt ned på dem, fordi de ikke rigtig er noget. Altså, hvis man skal sige det sådan. Jeg vil gerne have en uddannelse, hvor man tænker "ej, hvor er hun dygtig!" Altså, et eller andet hvor folk sætter pris på det, man gør. Og det føler jeg også, man gør som en bager. Altså, måske i lidt

mindre grad end psykolog eller en læge, men stadigvæk "ej, jeg fik en bryllupskage" - eller sådan, ikke?

I: Så det er vigtigt for dig, at der bliver sat pris på det, du laver?

Ja.

I: Og der ser du uddannelse som noget af det, der gør, at man sætter pris på tingene?

Ja, på en måde. Altså, min storebror har ikke en uddannelse, og han kan heller ikke læse. Og jeg må desværre indrømme, at jeg også ser lidt ned på ham på det punkt. Jeg synes, han er dygtig - han har fundet sig et job, hvor han tjener ret godt i timen uden en uddannelse - men det er bare ikke noget, jeg vil. (interview 3, Freja)

I dette udsnit af Frejas fortælling er det tydeligt, hvordan uddannelse italesættes som social positionering. Gennem at underlægge sig den storyline, der betoner vigtigheden af uddannelse, får hun adgang til en kompetent subjektposition - til at 'være nogen' - og Frejas ufaglærte bror fremstår her som det 'Andet' (objektet), som Freja positionerer sig i modsætning til. 'Det er ikke noget hun vil.' Også Jens fremhæver vigtigheden af uddannelse:

Altså jeg tænker bare...jeg skal bare have en uddannelse så hurtigt som muligt, så det ikke går galt. **Fordi hvis jeg først... ikke får en uddannelse, så går det jo først galt, fordi så er det rigtig svært og finde arbejde**, og så til sidst så gider man ikke.....og så bliver man bare sådan en, der sidder og dovner den derhjemme. Ligesom min storebror gør.

I: Så du tror, at det er vigtigt og...og komme i gang med en uddannelse for at kunne få et arbejde?

Ja, kom i gang med din uddannelse. Så man kan **få orden på sine ting**, eller hvad man kan sige. (Int, 1, Jens, mine fremhævelser, red.)

Uddannelse - og det at være i uddannelse er altså, i Jens' fortælling, en sikring mod opløsning og inaktivitet, en måde at få orden på sit liv. Og som en form for strukturerende princip i hverdagslivet - og måske ikke mindst i en lidt uoverskuelig livsfase. Samtidig forekommer det, at de unge oplever et pres med hensyn til hurtigt at træffe et valg og komme videre. Det er et træk, der også tegner sig generelt i brobygningsundersøgelsen, og også Hutters finder det i sin undersøgelse: "*Oplevelsen af tidspres konstituerer således en kropslig oplevelse hos informanterne om, at de skal afklare deres uddannelsesvalg inden 'al for lang tid'. Ellers risikerer de at havne i en position som 'en af dem der aldrig kommer videre.'*" (Hutters, 2004;235)

Ligeledes fungerer Jens' brors position som arbejdsløs (og småkriminell) som kontrast til de fremtidsdrømme og ønskværdige subjektpositioner, som Jens fortæller frem, og der er i materialet flere eksempler på, at de unge positionerer sig i modsætning til de hårde (arbejds)livserfaringer, de kender til via deres nærmeste familie. Det gælder f.eks.. Erik, der tørt begrebsætter sin oplevelse af skolen således:

I: ...Hvad synes du om at gå i skole?

Røvkedeligt, men det skal jo gøres. Altså - det er der jo mange, der synes jo. (int. 1, Erik)

Han fastholder således en vis distance til skolelivet - det skal gøres, synes mange (men altså ikke nødvendigvis ham selv). Alligevel er det Eriks klare plan at få en uddannelse, selvom han er meget skoletræt og har kæmpet med store faglige problemer bl.a. på grund af ordblindhed. Han vil gerne være VVS'er, der, som han forklarer, er et 'ordentligt fag'. I forsøget på at indkredse, hvad der ligger heri, kontrasterer han i vid udstrækning til sit kendskab til ufaglært arbejde, som han kender det gennem sin stedfar og storebror. Dels fortæller han, at det er hårdt arbejdsmiljø præget af meget drikkeri - og samtidig fremhæver han den usikkerhed, der ligger i at arbejde som ufaglært:

... nu har min stedfar og min storebror flyttet rundt...også. Jord og beton...du har aldrig nogensinde fast arbejde altså...fordi ...når de er færdige med at lave noget, jamen så fyrer de dig. De kan tage dig ind, og så får du en god løn lige 2-3 måneder, og så ud igen. Så skal du til og finde et nyt...det gad jeg ikke altså... Jeg vil hellere have mig noget fast arbejde ikk', du kan aldrig nogensinde regne med noget af det der. (int. 1, Erik, 9. klasse, i erhvervspraktik)

Da Erik bliver interviewet anden gang, har han gennemført grundforløbet, men han har ikke fundet nogen læreplads som VVS'er og er derfor tilbage og arbejde for den mester (smed), han arbejdede for de sidste år i grundskolen. Han fortæller, at det var vigtigt for ham at komme hurtigt i gang med uddannelse, fordi han ellers var bange for aldrig at komme i gang:

Jeg startede i august, så jeg har ikke holdt nogle pauser, men det var jeg også bange for. Så ville jeg aldrig komme i gang igen. (...) Så tror jeg ikke, at jeg var kommet i gang igen,

hvis jeg først var blevet ansat, så var jeg nok bare blevet der. (...) Jeg havde i hvert fald ikke kommet på teknisk skole. Det havde jeg ikke gidet, for jeg havde jo ikke haft det skide godt i grundskolen. Jeg kunne jo ikke finde ud af det.... Så havde jeg heller ikke regnet med, at jeg kunne finde ud af det på teknisk skole jo. (Erik int.2, arbejde hos smed)

Erik er altså på den ene side træt af skolen, hvor han ikke havde det godt - men netop denne uvilje mod skolen fungerer som incitament for at komme i gang med videre uddannelse hurtigst muligt - ellers vil han sandsynligvis aldrig komme i gang (jf. citatet ovenfor). Med andre ord: uddannelse er ikke til at komme udenom. Formuleringen er interessant. Det handler naturligvis dels om, at det kan være svært at finde sig til rette i uddannelsessystemet på en SU eller en lærlingeløn, hvis man først har prøvet at tjene penge, men samtidig markerer Eriks formulering en understregning af den udprægede u-lyst, disse unge forbinder med uddannelse, og understregningen af at det handler om at gå direkte videre i uddannelsessystemet antyder implicit, at hvis man først 'slipper ud' af uddannelsessystemet og de negative subjektpositioner, der er tilgængelige for de unge her, kan det være meget svært at finde tilbage.

Også Anja peger på, at uddannelse er nødvendigt, men som hos Erik tegner der sig i hendes fortælling også eksempler på sprækker og distance i forhold til diskursen om uddannelse som nødvendigt - om end mere implicit. Anja fortæller, hvordan hun, efter en periode i 8. klasse præget af skoletræthed og meget pjæk, i 9. klasse igen begynder at fokusere mere på skolen:

Ja, altså man får jo sådan en ansvarsfølelse. Man kommer til at tænke på sin videre forbindelse ud i livet, altså for eksempel hvis nu man øh skal være et eller andet, hvis man ikke bare vil sidde ved en kasse og så sidde og ekspedere kunder, så bliver man jo nødt til at få sig en uddannelse, fordi at, **man har jo hørt noget om at der skal en hel masse uddannelse til på fabrikker og sådan noget nu også. Så, man bliver jo nødt til, altså man kan jo, man kan jo faktisk ikke få et job uden at have en uddannelse til det.** Det er derfor, at så kan man lige så godt bare tage en slags gymnasium, og så var det jeg valgte HTX. (Anja, int. 1, Min fremhævning, red.)

Som de andre unge italesætter Anja uddannelse som væsentlig, for ikke at havne i arbejdsløshed - for at klare sig, men ligesom Erik markerer hun en vis afstand til tanken

om uddannelse. Sekvensen fra interviewet med Anja er interessant i kraft af den måde hvorpå hun italesætter problemstillingen. I den passage der kommer før, har hun fortalt om en periode i skolen præget af problemer, druk og pjæk - en fortælling der har form som en 'jeg'-fortælling (gennem brug af personligt stedord -1.person ental). Da hun skal begrunde det 'skift' hun oplever i 9. klasse, ændrer hun dog markant 'fortæller-position'. I sekvensen om ansvarlighed og vigtigheden af uddannelse benytter hun sig i stedet konsekvent af ubestemt stedord 'man'. Skiftet kan ses som et udtryk for en vis distance til det budskab, hun taler frem, som en understregning af at dette ikke nødvendigvis er en oplevelse/erfaring, hun kan identificere sig med fuldt ud, men en storyline, det er svært at ignorere, og måske også, at det er denne form for fortælling, hun forestiller sig, at interviewereren forventer.

Morten giver udtryk for en lignende holdning – også her er ambivalensen til at få øje på:

I: Nu har vi snakket en hel masse om uddannelse.. Men du har jo faktisk haft en del forskelligt arbejde uden at have en uddannelse. Er det vigtigt for dig at få en uddannelse, eller kunne du ligeså godt gå ud og få et arbejde uden?

Ja, det kunne jeg sgu godt. Bare det gav godt. Så kan man altid arbejde sig opad.

I: Så det er ikke så vigtigt for dig med uddannelse?

Nej, ikke pt. Altså, jeg har altid haft den mening, at jeg skulle vist have en uddannelse - så har man noget at vende tilbage på.

I: Hvad er det, der gør, at det er en god idé at have en uddannelse?

Jamen, det er vel, at så har du noget at falde tilbage på. Så kan du gå ud og finde dig et job inden for den branche. Man kan altid få job et sted som smed. Og kok.

(Morten, interview 2)

For disse unge manifesterer uddannelse sig således som en sikring mod og afvægring af risici. Det handler om at komme hurtigt i gang, ellers går man i stå. Uden uddannelse er det sværere at få (fast) arbejde, og man risikerer arbejdsløshed, dårlige arbejdsforhold og social deroute. For de unge findes der tilsyneladende ingen andre veje efter 9. klasse end den lige vej ind i ungdomsuddannelse. Det er vigtigt at holde sig indenfor rammerne af uddannelsessystemet, ellers risikerer man måske, som Erik siger, aldrig at komme i gang igen (med uddannelse). Samtidig giver flere af dem udtryk for stærk modstand mod skolelivet, og de fleste af fortællingerne bærer således præg af en stærk

ambivalens; jeg hader skolen, men uddannelse er nødvendig. At sige, at man ikke vil uddannelse, er tilsyneladende nærmest en umulighed, og peger således i retning af, at kravet/tilbuddet om uddannelse er blevet sværere at undslå sig i dag end tidligere. Det er i øvrigt en tendens, der tegner sig mere bredt blandt unge (jf. f.eks. Andersen, 1997; Balvig, 2006).

De samfundsmæssige diskurser der præger uddannelsespolitikken og –debatten (jf. kapitel 1) er altså meget nærværende i de unges fortællinger. Det er i vid udstrækning dem, de orienterer sig imod og trækker på i deres fortællinger. Med et Bourdieu'sk begreb kan man sige, at de unge langt hen af vejen anerkender feltets *'illusio'*²⁶ – og at de, et langt stykke hen af vejen, forsøger at spille spillet! Hermed adskiller deres forhold til uddannelse sig markant fra den position, som arbejderklassedrengene i Willis' studie fra 1977, indtog: *''The lads' also reject the idea of qualification. 'Qualifications' for them constitute the practical arm of the power of knowledge as it is institutionally defined. Since knowledge is opposed so must qualifications be resisted and discredited. As in other things, the principal means of discrediting formal standards is to see behind them, in the formal mode, to know 'how things really work'. Experience, or at least projected experience, manoeuvres around formal definition. At a certain level they really feel they know better. It is possible to get on without qualifications and school work because what really matters is 'knowing a bit about the world', 'having your head screwed on', and 'pulling your finger out', when necessary.*'' (Willis, 1977:94).

Willis' unge forkastede tanken om uddannelse, som vejen frem og anerkendte dermed ikke uddannelsesfeltets *illusio*, men indtog i stedet en modposition i skolen, hvor de fremskrev arbejdslivet som mere rigtigt og værdifuldt end skolelivet. Hermed kunne de fastholde en oplevelse af kontrol med deres liv, og af at deres dårlige erfaringer i skolen var udtryk for eget valg snarere end en position, de blev påtvunget. Et lignende perspektiv tegner sig i Gilliam's afhandling (2007). Hun har fulgt en skoleklasse på Nørrebro gennem flere år, og afhandlingen fokuserer på, hvad det er der gør, at de etniske minoritetsdrengene ofte havner i en position som skolens ballademagere. Ifølge Gilliam skyldes det bl.a., at drengene oplever at blive positioneret som dumme elever, der taler dårligt dansk. De søger derfor status i en fælles ballademageridentitet, der

konstrueres omkring en modsætning til dansk identitet - og i opposition til skolens logikker. De forsøger at modsætte sig deres dominerede position i skolen: *"Men på trods af, at drengene her handler agentivt i forhold til deres identitetsforståelse, ved at trække på andre kulturelle verdener konstruktioner af maskulin magt og religiøs rettro, som kan fremstille deres identitet positivt og give dem adgang til andre kapitalformer, forværrer de kun deres egen position. (...) En sådan alternativ magt virker kun momentært frigørende og vækker ikke forståelse, men giver i stedet anledning til yderligere disciplinering og stigmatisering som 'umulige børn', der skal lære at blive 'ordentlige mennesker'."* (Gilliam, 2007,411). Katznelson (2004) peger på lignende tendenser blandt en gruppe af de unge (etniske minoritetsunge) mænd, som har svært ved at finde fodfæste på arbejdsmarkedet og som samtidig vægrer sig mod uddannelse (Katznelson, 2004:188-189)

For de unge i afhandlingen er en så tydelig modstand og opposition til uddannelsesdiskursen ikke umiddelbart tilgængelig. De bakker som sagt op om uddannelse som en nødvendig præmis for at klare sig. Det betyder dog ikke, at de ikke indtager modpositioner og yder modstand mod skolelivets organisering. For eksempel fortæller flere af de unge om perioder med pjæk, om skoletræthed, konflikter med lærerne og (demonstrativ) inaktivitet i skolen, praksisser, der alle kan tolkes som modstand mod den overgribende hverdag, som skolelivet udgør i deres optik. Men ligesom det gælder for pigerne i Petterson & Trondmans studie (2001), er det i vid udstrækning ensomme og individualiserede modstandsformer, der synes at udspringe af magtesløshed, og af en følelse af anderledeshed og udgrænsethed, og disse modstandsformer (og positioner) ligger langt fra den heltedyrkelse af det maskuline arbejdsliv, som 'the lads' praktiserer. Bottrell & Armstrong (2007) peger på, at det bl.a. har at gøre med at vilkårene og mulighederne på arbejdsmarkedet er skrumpet ind for ufaglærte: *"In Willis' study, certainty about job futures was a key factor enabling working-class school resistances. For contemporary young people who lack the qualifications and skills necessary for 'new' work, their capacity for unskilled and manual work is no guarantee of employment; and the lower end of the gradient, which was traditionally their working-class domain, is now subject to competition with unskilled adults and better qualified down-traders."* (Bottrell & Armstrong, 2007:362).

Det understreger således, hvor vanskeligt det stiller de unge som har svært ved at klare sig i skolelivet. Det er ikke muligt helt at afvise uddannelse og skoleliv - ikke mindst fordi det er blevet sværere at etablere en holdbar (arbejdsmarkeds)position uden. Samtidig er det et gennemgående træk i de unges fortællinger, at de oplever, at uddannelse er nødvendigt for overhovedet, at kunne blive til 'nogen'. Det er samtidig tankevækkende, at den tydeligste modstand mod skole og uddannelse tilsyneladende tegner sig blandt etniske minoritetsunge. Kan det skyldes, at den position disse unge indtager i skolerummet bogstaveligt talt har 'farve', at deres kulturelle kapital (eller mangel på samme) således er mere tydelig, og at det derfor er mere gennemskueligt for disse unge, at de får vanskeligt ved at indfri de løfter, der ligger i uddannelsesdiskursen (godt job, sikker arbejdsmarkedsposition) (jf. også Rosales, 2007; 109).

Sprækker, brud og modsigelser

Uddannelsesperspektivet er altså ikke til at komme udenom, men der er dog også elementer i de unges fortællinger, som peger i andre retninger. Erik og Anja markerer således en vis distance til uddannelsesdiskursen i deres måde at tale vigtigheden af uddannelse frem på. Trine forsøger at markere afstand til uddannelsesdiskursen, til den subjektposition hun tilbydes i skolen; karakterer siger ikke nødvendigvis noget om, hvor klog man er - og det er 'åndssvagt' at man skal vælge uddannelse! Samtidig er det interessant at se, hvor kontekstafhængig de unges positioneringer tilsyneladende er. Første gang jeg interviewer/snakker med de unge er (for hovedpartens vedkommende) i slutningen af 9. klasse, hvor uddannelsesvalget for de fleste er tæt på. Her er det tydeligvis svært at positionere sig ved siden af diskursen om uddannelse som uomgængeligt. Måske fordi skolekonteksten er med til at udgrænse og besværliggøre muligheden for at gribe - og knytte an til - subjektpositioner, der markerer afstand til uddannelsesdiskursen. Hvor Erik i første interview anerkender (omend med en vis ironisk distance) uddannelse som en nødvendighed, er dette perspektiv ikke længere helt så entydigt, da jeg møder ham på et senere tidspunkt, hvor han er i gang med fuldtidsarbejde som (ufaglært) smed. Han fortæller:

I: Du snakkede om det der med, at det med at få en uddannelse, det var godt, fordi din far eller stedfar også arbejdede som jord og beton'er, og så sagde du, at det var rigtigt hårdt arbejde?

Ja, det er selvfølgelig rigtigt nok.. Men altså, ja. Begge mine brødre har ingen uddannelse, min søster er faktisk den eneste, så ja.. Og det går sgu dem fint nok også. Det er ikke noget, jeg tænker over. Det var noget, jeg tænkte over på et tidspunkt, fordi jo, jeg kunne godt se, at hvis man havde sådan et arbejde, ville det nok være surt i længden. Men altså, de skifter jo også, de laver en hel masse forskellige ting. Noget er noget lortearbejde, men sådan har vi alle sammen det. (int.3, Erik)

Noget tyder altså på, at i et arbejdslivsperspektiv ser behovet for uddannelse anderledes ud end betragtet 'indefra' - fra skolelivet. Sandsynligvis har det også betydning at Erik, gennem sit arbejde hos 'mester' tydeligvis fået etableret en position og anerkendelse for det han kan, hvilket gør, at uddannelse ikke længere fremstår som den eneste mulige vej frem i livet. Her bliver det pludselig tilgængeligt at indtage en position, der fremhæver/favoriserer praktisk viden og kundskab over uddannelse, som det fremgår af den følgende passage:

I: Da vi snakkede sammen sidst, der sagde du, at du var gået direkte fra 9. klasse til teknisk skole, fordi du var bange for, at hvis du ikke gik på teknisk skole, så ville du ikke komme i gang med uddannelse. Hvad tænker du om det nu, tænker du, at uddannelse er vigtigt eller...

Det er sådan set lige meget, hvis jeg kommer ud til en mester og siger til ham: "Jeg har uddannelsen, men jeg kan ikke lave en skid", og så jeg kommer og siger: "jeg har kørt seks år som oliefyrsmænd, jeg har godt nok ikke andet bevis, men øh.." - nå, det er fint nok.

(...)

I: Der er jo meget fokus på, at alle skal have en uddannelse.. Men din erfaring er, at det er ligeså vigtigt, at...

Ja, at kunne tingene i stedet for. Jeg ved da ikke.. Jeg ville da ikke ansætte en, der kun havde.. Det er fint nok at have uddannelsen, men du kan risikere, at han ikke kan en skid jo. (Erik, int. 3, i arbejde)

Her indtager Erik altså en position, der ligger langt tættere op af Willis' 'lads'. Sekvensen kan ses som en markering af arbejdslivets forrang over uddannelse – og eksemplet peger måske på, at de forskellige arenaer de unges færdes i tilbyder forskellige og modstridende positioneringsmuligheder.

Også Freja og Jens positionerer sig glimtvis som kompetente på trods af deres problemer med at leve op til bogligt definerede krav. Omvendt er det dog samtidig markant, hvor vanskeligt det er for Freja og Jens at slippe fri af positioneringen som 'ikke-klog', også i de andre sammenhænge de indgår i, og hvor der tilsyneladende er andre subjektpositioner til rådighed. Freja og Jens' fortællinger kan således ses som et udtryk for, at subjektet ikke blot er situationelt positioneret, men at visse (nederlags)erfaringer synes at aflejre sig, så de udgør en mere kontinuerlig del af de unges selvforståelse og identitet på tværs af de diskursive praksisser, de indgår i. Disse perspektiver synes dog delvist at falde udenfor det poststrukturalistiske og diskursanalytiske blik som Søndergaard og Davies tilbyder. Her synes at være behov for andre perspektiver. Gilliam (2007) peger således på, hvordan Bourdieus tilgang (som jeg også har trukket på enkelte steder) kan bidrage til at belyse disse kontinuiteter, gennem sit fokus på, at subjektet er forbundet til historisk konstruerede sociale positioner, der i vid udstrækning fungerer som socialt og materielt udgangspunkt, og strukturerer individets habitus og selvforståelse.

Kapitel 4. Ungdomsforskning som transitions- og uddannelsesforskning

Det stærke (uddannelses)politiske fokus på unges uddannelsesvalg kommer, som tidligere nævnt, til udtryk i 95 %-målsætningen, og i målsætningen om at sikre, at de unge gennemfører uddannelse hurtigere end det er tilfældet i dag. Disse målsætninger har skabt stigende politisk interesse for unges overgange (transitioner) i uddannelsessystemet og fra uddannelsessystemet og videre ud på arbejdsmarkedet. Perspektivet kommer klart til udtryk i en publikation fra uddannelsesministeriet, der opregner den spildtid, der forsinker unges veje gennem uddannelsessystemet (Undervisningsministeriet, 2005). I beregningerne defineres spildtid som den tid, der bruges på alt andet end den lige vej gennem uddannelsessystemet. I artiklen fremhæves således, at sabbattid udgør den største kategori af spildtid. Den øvrige spildtid består af tid, man bruger indenfor uddannelsessystemet, og som er ”... *uproduktivt forbrug af uddannelsesressurser i forhold til et ideal om, at man skal følge den direkte vej til en erhvervskompetencegivende uddannelse.*” (ibid.; 2005). Argumentationen kan ses som et klart eksempel på en dagsordenssættende logik i uddannelsespolitikken; unges overgange i uddannelsessystemet skal ske hurtigere og omvalg begrænses, så ressourcerne udnyttes bedst muligt. Denne logik hviler på en forestilling og et ideal om en ’normal-overgang’ i forhold til unges uddannelsesvalg som er direkte og lineær. Det stærke policy-fokus på normal-overgange er ikke enestående for Danmark. Det er i høj grad del af en europæisk dagsorden, som det blandt andet pointeres af Walther et al (2006).

Denne forståelse af overgangsprocesser møder dog i stigende grad kritik fra forskelligt hold. En række empiriske undersøgelser peger således på, at den lineære normal-overgang er under pres - og måske efterhånden ikke længere så ’normal’. Både i Danmark og i en lang række andre lande (jf. nedenfor), er der langt fra idealet om en direkte vej gennem uddannelsessystemet, som den formuleres i regeringsudspil om uddannelses- og arbejdsmarkedspolitik, og til de unges faktiske bevægelser, som med deres tilsyneladende kringlede forløb har svært ved at passe ind i forestillingen om en normal-overgang. Wyn & Dwyer (2000) konkluderer således på baggrund af en række

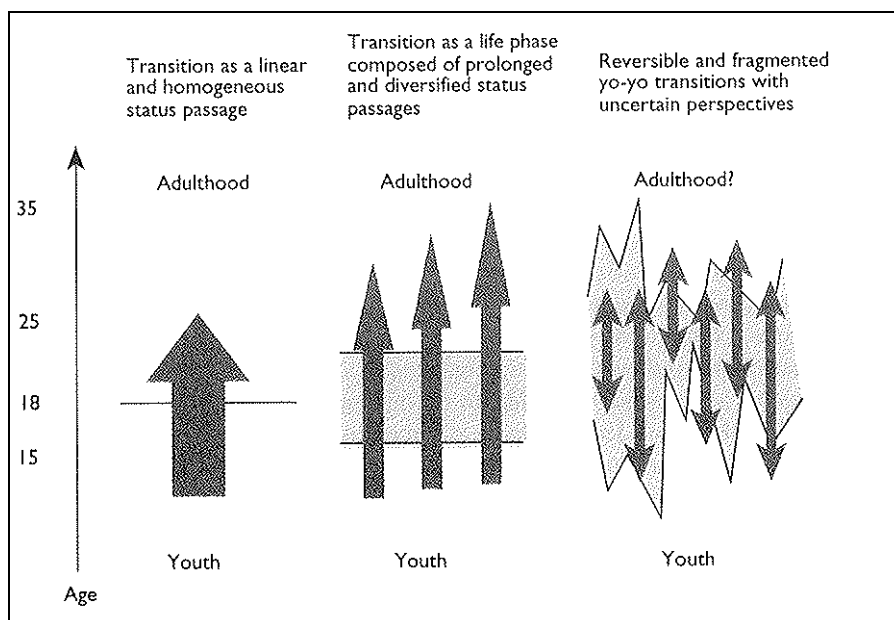
internationale transitionsstudier, at der er et klart mismatch mellem policy-målsætninger om lineære overgange og de livsmønstre, der rent faktisk tegner sig blandt unge i en lang række lande, i dag. De fremhæver: *"...an emerging disparity between the stated goals of education and youth policy on the one hand, and the changing priorities and choices of young people on the other. In particular, the linear notion of transitions, expressed in the metaphors of pathways used in policy documents, appear to be increasingly at odds with the patterns of life experienced by young people in the UK, the Netherlands, Canada and Australia. Despite the existence of local, regional, and national differences, it is clear that a fundamental shift has occurred in the circumstances of a majority of young people that bears a remarkable similarity in nations with different educational traditions and structures."* (Wyn & Dwyer, 2000:148) På trods af regionale og nationale forskelle i de unges overgangsmønstre peger Wyn & Dwyer på en bredere fælles tendens og forandring, i retning af mere uforudsigelige og non-lineære forløb. Walther et al (2006) tegner et lignende (om lidt mere forsigtigt) billede af forandringer i unges transitionsprocesser på baggrund af et europæisk komparativt studie: *"The diversity in transition patterns that we found signifies that linear-type transition patterns (smooth and following institutional logic) may have become less frequent for young people today."* (Walther et al, 2006;124-125) Studier af unges overgangsprocesser i forskellige europæiske og internationale sammenhænge tegner således et billede af, at disse overgange i stigende grad er under forandring. At de ikke kan forstås som simple, lineære og fremadrettede processer, hvor uddannelse (i ungdomslivet) afløses af arbejde (i voksenlivet). Flere af studierne peger på, at mange unge i dag uddanner sig og arbejder sideløbende, ligesom uddannelse kan afløse arbejde og omvendt. Herved bliver overgangsfaserne langt mere mudrede bl.a. fordi arbejde afløses af uddannelse og omvendt – så overgangene kommer til at tage form som zig zag bevægelser, snarere end at være orienteret i én bestemt retning. Desuden fremhæves det, ikke mindst, at overgangsprocesserne er langt mere uforudsigelige og kontingente, end der lægges op til uddannelsespolitisk - bl.a. på grund af vanskelighederne ved at forudsige fremtidsmulighederne på et arbejdsmarked i konstant forandring²⁷.

[0]Samtidig har overgangsperspektivet affødt en del teoretiske diskussioner - og kritik - ikke mindst indenfor ungdomsforskningen, hvor overgangsperspektivet især har været udbredt i policy-orienterede studier af unges overgange i relation til uddannelse og arbejde²⁸. Skelton (2002) peger således på problematikken i at anlægge et snævert perspektiv og en *'one size fits all'*-model som målestok og rettesnor i forhold til alle unges overgangsprocesser: *"If the notion of transition which includes conceptualizations of passing through, becoming adult, progress, achievement and improvement is established as the norm then what happens to those many young people who do not/cannot follow the required trajectory? Establishing adulthood as the goal to be achieved through 'successful' transitions means that it is then possible to talk of 'failed' transitions... This concept of failure combined with emphasis on individualization of choice and Do It Yourself biographies means that young people who do not follow expected paths are blamed for their own failures... Structure and social inequalities, social prejudices and discrimination, are not part of the explanation."* (Skelton, 2002;109) Ifølge Skelton producerer den entydige idealforestilling om normal-overgangen altså samtidig forestillingen om 'mislykkede' overgange - når unge ikke følger de forventede baner. Hermed risikerer man således yderligere at udgrænse de unge, der af forskellige grunde ikke magter (eller ønsker) at leve op til denne idealforestilling, fordi det snævre fokus netop *ikke* skaber mulighed for at italesætte og erfare overgange, der afviger fra 'normalovergangen' som andet end netop afvigelser og fiaskoer - og dermed ikke skaber rum og blik for mulige alternative overgangsmuligheder og -perspektiver! Samtidig rejser Skelton og flere andre ungdomsforskere (f.eks. Kelly, 1999; Miles, 2000; Cohen & Ainley, 2000) en grundlæggende kritik af det overgangsbegreb (som det beskrives ovenfor), en kritik der peger på, at megen policy-orienteret transitionsforskning kun beskæftiger sig snævert med overgange i relation til uddannelse og arbejde (det gælder særligt i britiske og australske sammenhænge), hvorved ungdomslivet begrebsættes som en 'fase' man skal igennem for at nå til det endelige slutmål - voksenlivet, snarere end en livsperiode med egne kvaliteter og værdi. Forskerne ser således en fare for, at vigtige elementer i unges liv så at sige 'skrives ud' af den sociologiske fortælling om ungdomslivet - elementer, som ikke *umiddelbart* har relevans for deres uddannelses- og jobforløb, men som har stor betydning for, hvordan unge oplever og håndterer deres (ungdoms)liv nu og her.

Ikke mindst peger de på, at transitionsforskningen tendentielt underbetoner de unges egne perspektiver og agens i relation til ungdomslivet, fordi fokus her ofte er enten snævert policy-orienteret eller rettet mod at belyse strukturelle og sociale uligheder i forhold til unges uddannelseschancer (jf. feks. MacDonald et al, 2001; Miles, 2000). Miles (2000) peger således på, at det nok er vigtigt med et fokus på sociale strukturers indflydelse på unges liv, men at det for ungdomsforskere især må være af interesse at beskæftige sig med, hvordan de unge forhandler og fortolker disse sociale struktureringer og relationelle positioneringer (Miles, 2000;11). Forskerne peger derfor på behovet for at udvikle nye typer af mellempositioner i forhold til de traditionelle binære konstruktioner, der præger megen (ungdoms)sociologisk tænkning (ikke mindst struktur/aktør-perspektivet) (jf. også Jensen, 2008; Rattansani & Phoenix, 2005). Cohen & Ainley (2000) formulerer det således: *"Youth research, clearly has to find a way forward beyond economism and culturalism, to create a third space between a narrow empiricist focus on transitions and a quasi-anthropological concern with exotic instances of youth deviance and difference."* (Cohen & Ainley, 2000:89) Disse indvendinger og kritikker peger altså på et behov for at revurdere overgangsperspektivet, og udvikle nye og dynamiske forståelser, der kan indfange kompleksiteten og foranderligheden i de unges overgangsprocesser og fastholde et fokus både på de sociale struktureringer, der former og præger de unges veje mod forskellige voksendomme, men også have blik for hvordan de unge selv erfarer, håndterer og forhandler de muligheder, de har. Jeg er således enig med kritikken af det 'statiske' overgangsbegreb, som den formuleres af Skelton og flere andre ungdomsforskere (fek. Kelly, 1999; Cohen & Ainley, 2000; Miles, 2000). Samtidig peger flere af de mere empirisk funderede undersøgelser i retning af, at det ikke blot handler om nogle (få) unge, som ikke lever op til forestillingen om 'smooth operations' (Walther et al 2006), men at der er tale om mere gennemgribende samfundsforandringer, der udfordrer selve forestillingen om en lineær og fremadrettet 'normal-overgang', og at unges overgange snarere må forstås som komplekse, uforudsigelige og reversible *yoyo overgange*: *"In sum, young people's transitions are characterised by pendulum-like movements between adulthood and between different statuses of education, employment, etc., like 'yoyos', which suggests that we should*

perhaps refer to them as young adults rather than youth in the traditional sense...” (Walther et al, 2006;23-24). I Blasco et al (2003), illustreres denne udvikling grafisk:

Figur 1. Udviklingen i unges overgangsprocesser



(Blasco et al, 2003: 24)

Figuren peger således på en udvikling i retning af, at livsfaserne i stadigt stigende grad filtrer sig ind og ud af hinanden, at unges overgangsprocesser ikke længere kan forstås som fremadskridende og med voksenlivet som 'endestation'. Voksenlivet trænger sig på nogle måder tættere på i ungdomslivet, men samtidig bliver det også muligt at vende tilbage til 'ungdomslivet' senere hen. Og frem for en fremadskridende udvikling fra en livsfase til en anden, fremstilles 'overgangene' her som en evig pendulering mellem forskellige livsfaser – mellem uddannelse og arbejde osv., og med et langt mere diffust fremtidsperspektiv.

Nye forståelser af unges overgangsprocesser

Disse tilsyneladende nybrud rejser flere spørgsmål. Hvad er det der gør, at de unges uddannelsesforløb i stigende grad afviger fra policy-perspektivernes forestillinger om 'normal-overgange'? Hvordan kan vi forstå og forklare de samfundsmæssige betingelser, der indrammer unges overgangsprocesser i dag? Og hvordan kan overgangsbegrebet bruges som analytisk ramme og 'dåseåbner' i forhold til at begribe

og forklare unges uddannelses- og livsforløb? Det vil jeg indkredse i det følgende, hvor jeg trækker på transitionsforskning, der både sætter fokus på unges uddannelsesovergange, overgange imellem uddannelse og arbejde, og mere bredt fokuserer på overgange mellem ungdom og voksenliv. Selvom de studier og perspektiver jeg inddrager i det følgende anlægger lidt forskellige perspektiver på unges overgangsprocesser, sætter de spot på en række tendenser, der bredt set kan siges at karakterisere unges overgangsprocesser i det senmoderne samfund. Teoretiske perspektiver på unges overgangsprocesser er dog ikke særligt udfoldede i en dansk sammenhæng²⁹. I det følgende vil jeg derfor primært trække på teoretiske inspirationer fra (primært) engelsk/europæisk transitions- og ungdomsforskning.

Når normal-biografien udfordres

Det er gennemgående for studier af unges overgangsprocesser (og ungdomsforskning i det hele taget), at modernitetsteoretikere som Ulrich Beck og Anthony Giddens udgør væsentlige teoretiske inspirationskilder i forsøget på at indkredse de samfundsmæssige betingelser, der indrammer ungdomsliv og unges overgangsprocesser i dag (jf. feks. Raffé, 2003; Levinsen, 2006). I det følgende vil jeg meget kort skitsere de begrebsætninger, der ligger til grund for disse forståelser. Både Beck og Giddens er velkendte figurer i ungdomssociologisk forskning, så jeg vil ikke her udfolde deres teoretiske grundlag, men blot fremhæve et par centrale begreber og rammesætninger, som danner baggrund for forskernes diskussioner af overgangsprocesser i forandring.

Beck (1992) og Giddens (1990) påpeger, at samfundet i dag i stigende grad karakteriseres ved en række forandringer, der kendetegner, hvad de ser som overgangen fra det moderne industrisamfund til et – i stigende grad – *senmoderne samfund*, hvor de forandringer, der prægede den moderne epoke bliver stadig mere udtalte (Giddens, 1990). Et skift, der i Becks (1992) begrebsætning, benævnes *risikosamfundet*. Begge teoretikere mener, at det sen-moderne (eller det reflektivt moderne, som Beck betegner det) samfund karakteriseres ved en øget individualisering. Giddens' perspektiv er, at vi i stigende grad frisættes af tidligere tiders overleverede sociale bånd, fællesskabsformer og betydningsmønstre. Det betyder således øgede muligheder for (oplevelsen af) individuel indflydelse på – og kontrol over – eget liv, men samtidig medfører denne frisættelse også en øget udsathed i kraft af, at individet i stigende grad er henvist til selv

at skabe mening i tilværelsen. Livet i det senmoderne medfører således også – ifølge Giddens – en øget usikkerhed, når vi ikke længere kan tage verden for givet. Senmoderniteten medfører således i dette perspektiv behov for en øget selv-refleksivitet, fordi vores livsbaner ikke længere i så høj grad opleves som forudbestemte og selvfølgelige – men at vi i højere grad end tidligere overlades til selv at skabe og forme vores liv. Tilsvarende understreger Beck, hvordan individualiseringen medfører, at vores livsbiografier i stigende grad ændres fra standardbiografier, til valg- eller 'gør-det-selv-biografier': *"The proportion of life opportunities which are fundamentally closed to decision-making is decreasing and the proportion of the biography which is open and must be constructed personally is increasing. Individualization of life situations and processes thus means that biographies become self-reflexive; socially prescribed biography is transformed into biography that is self-produced and continues to be produced."* (Beck, 1992;135) Et centralt element i moderne biografi-dannelse er således, ifølge Beck, at vi i stigende grad konfronteres med valgsituationer, der sætter sig igennem på alle niveauer i tilværelsen og som kræver aktiv stillingtagen og planlægning. Beck peger således på, hvordan individet i det senmoderne i stigende grad bliver reproduktionsenheden for det sociale (ibid.;130), mens industrisamfundets traditionelle socialformer (klasse, familie, køn osv.) mister betydning. I dette perspektiv er det senmoderne således kendetegnet ved en individualisering af livschancer, men også af risici og social ulighed; hvis det er dit liv, er det også din fiasko (Beck & Beck-Gernsheim, 2002;24). Samtidig understreger Beck, at den stigende individualisering ikke blot frisætter individet, men at der skabes nye afhængigheds- og kontrolformer, hvor individet i stigende grad bliver afhængig af samfundsmæssige institutioner som f.eks. arbejdsmarkedet og uddannelsessystemet (Beck,1992; 136).

Disse forståelser af forandringer i moderne livsbiografier danner i vid udstrækning baggrund for forsøg på at nyformulere unges overgangsprocesser. Hvor ungdomslivet i industrisamfundet i vid udstrækning blev opfattet som et moratorium, der efterfulgte barndommen og beredte de unge på voksendommen – og således havde form som en lineær proces, hvor overgangsprocesser i vid udstrækning var socialt og kønsmæssigt for-struktureret som en række forudsigelige normal-biografier (Dwyer & Wyn, 2001;87; Blasco et al, 2003), ser billedet i dag noget anderledes ud. Henderson et al (2007)

begrebsætter det således: *"...we are moving from a society in which identities and behaviours were clearly mapped and collectively understood (if not always followed) to one in which there are multiple maps, few agreed routes and high levels of anxiety about whether individuals are 'doing the right thing'. Although gender, ethnicity and social class may no longer operate as a shared point of reference for navigation, they continue to be important in shaping young people's lives and chances. (...) Old forms of inequality such as class, gender and race are being remade in new ways."* (Henderson et al, 2007:24). Her peges altså på en række fundamentale samfundsmæssige ændringer, der skaber nye vilkår, muligheder og udfordringer for unge i dag; At der i dag er langt flere ruter, man kan vælge på vejen mod et voksenliv. Et voksenliv, der også i stigende grad pluraliseres, og derved heller ikke længere kan ses som ét fast endepunkt. Dette skaber således potentielt oplevelsen af større manøvre-rum og flere valg-muligheder, men kan samtidig også skabe bekymring og angstelse omkring 'doing the right thing' – at vælge den 'rigtige' vej, fordi det i stigende grad opleves som et individuelt anliggende og ansvar. De øgede valgmuligheder medfører således også et pres på den enkelte i forhold til at overskue fremtidsperspektiverne og at vælge 'rigtigt'. På trods af tendensen til at overgangsprocesserne bliver mere komplekse og uforudsigelige, understreges det dog samtidig, at der alligevel er en række sociale og biografiske bindinger, der stadig sætter sig igennem, og som er med til at præge de unges muligheder i relation til f.eks. uddannelse og arbejde (en tendens, der er gennemgående i overgangsstudierne) - 'gamle' ulighedsstrukturer sætter sig igennem i nye former, ligesom nye marginaliseringsformer opstår.

Når identitetsarbejde bliver stadig mere vigtigt

Individualiseringen og den kontingens og usikkerhed der i stigende grad præger overgangsprocesserne betyder som nævnt, at identitetsarbejde eller 'biograficitet' (Stauber, 2006; Walther et al, 2006) bliver tilsvarende mere vigtig for individet i forhold til at skabe mening og kunne håndtere nye muligheder, usikkerheder og risici. Alheit (2000) påpeger således, at biografisk diskontinuitet i stigende grad bliver en del af det moderne menneskes erfaringer i kraft af, at vi i stigende grad bevæger os på tværs af forskellige sociale sammenhænge: *"At leve et liv" ser således ud til at være et mere problematisk foretagende end tidligere. (...) Biografi er i sig selv blevet et område for læring hvori overgange må forventes og håndteres, og hvor personlig identitet er på vej*

til at blive et resultat af lange og udstrakte læreprocesser. Biografier bliver mere komplicerede, mere individuelle, mindre "normale", men samtidigt mere farverige, autonome og selvvalgte. Livsforløb ser ud til at ændre sig til et "laboratorium" hvor vi må udvikle færdigheder, der på forhånd ikke findes nogen læreplan for." (Alheit, 2000, 286) Ifølge Alheit skaber diskontinuiteter og overgangssituationer ikke blot risici, men også biografiske muligheder (ibid.;293), i form af muligheden for at fortolke og ikke mindst omfortolke vores livssammenhænge. Han fremhæver derfor biograficitet som et stadigt vigtigere element i det moderne liv. Biograficitet handler bl.a. om at kunne skabe en sammenhængende (og fremadrettet) selv-fortælling, om at kunne forholde sig reflektivt og handlende i forhold til sin biografi bagud, og med henblik på at kunne handle aktivt i forhold til de muligheder og åbninger, der har været i det hidtidige livsløb, og som findes i den videre biografiske fortælling. Man kan dog stille spørgsmålet, om Alheit ikke overbetoner 'frisættelsen' af livsbiografien, og graden af autonomi og 'selvvalgt-hed' - og dermed risikerer at underbetone og potentielt usynliggøre de markante sociale struktureringer, der stadig i høj grad er med til at forme unges livsbaner og uddannelseschancer (jf. kapitel 1). Andre forskere udvikler dog en mere nuanceret forståelse af begrebet, der både sætter spot på biograficitet som individuel og moderne kompetence, men som samtidig forsøger at fastholde et blik på de sociale struktureringers betydning for vores livsbaner. For eksempel påpeger Blasco et al (2003): "*Biographisation is the other side of the coin of yo-yo-isation*", in that it points to the internal processes of coping with new opportunities and new risks – and how to make sense of the intricate relationship in one's own life. As the 'normal biography' with clear gender and class perspectives fades away, young women and men have to make decisions and legitimise their choices. This pressure is especially demanding for those who face precarious work trajectories." (Blasco et al, 2003;25) I tråd med Alheit mener Blasco et al således, at biograficitet - behovet for at kunne træffe - og legitimere - sine valg, er et vilkår der vedrører alle, men fastholder samtidig at dette er en særlig vanskelig proces (uden dog at udfolde hvordan) for udsatte unge – dvs. de unge, som har svært ved at leve op til de krav, der f.eks. gør sig gældende i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Man kan tolke dette som et udtryk for, at de unge, med den stigende individualisering, bliver stadigt mere overladt til at finde svarene på vanskeligheder og problemer, som de kæmper med, hos sig selv, fordi der

slet og ret ikke er andre 'forklaringsmodeller' til rådighed for dem. Henderson et al (2007) tematiserer samme problematik, i forhold til deres brug af Giddens' begreber om selvrefleksivitet og individuel frisættelse fra traditioner mv. De fremhæver således begrænsningerne i dette perspektiv, i forhold til hvor megen valgfrihed vi reelt har i forhold til selv at skabe vores livsbaner. Men i stedet for undsige og forkaste begrebet, rejser de spørgsmålet: *"But does notion of the reflexive project of self assume that we have choice? Perhaps we can also understand it as referring to the process through which the appearance of choice and control is created."* (Henderson et al, 2007;19)

Hermed antydes selvrefleksivitetens (og individualiseringens) dobbelthed som *både* større (oplevet) frihed til at 'vælge' vores eget liv, men *også* som en magtfuld forestilling om 'det frisatte individ' – en forestilling, der også sætter sig igennem som *krav* om individualisering og selvrefleksivitet for at kunne agere som 'kompetent' individ i det moderne samfund - og en forestilling, der også i stigende grad placerer ansvaret for at lykkes (eller ikke) hos det enkelte individ. Dette perspektiv udfoldes, som tidligere nævnt, også i Katznelson (2004). I sin diskussion af biograficitetsbegrebet understreger Stauber (2006) derfor også vigtigheden af ikke kun at se biograficitet som en individuel ressource – noget, der kun er knyttet til det enkelte individ. I stedet mener hun, at når nu biograficitet har så stor betydning for vores mulighed for at agere i det moderne liv med dets elementer af valg, brud og kontingens, er det vigtigt *også* at undersøge, hvordan forskellige uddannelsesmæssige og sociale institutioner på forskellig vis kan understøtte udviklingen af biograficitet hos det enkelte individ (Stauber, 2006;68). Fokuset på biografiske brud og biograficitet er beslægtet med et andet interessant begreb; 'turning points' (vendepunkter) (Hodkinson et al, 1997). Begrebet betegner tidspunkter i vores livsløb hvor vi som individer er tvunget til - og får mulighed for - at genoverveje livsperspektiver mm. Begrebet er ikke mindst brugbart som et fokuspunkt i afsøgning af, hvad der skaber brud og forandring i de unges uddannelses- og livsbaner, og jeg vil udfolde det yderligere i de følgende analysekapitler.

Når uddannelse bliver en uomgængelig del af ungdomslivet

Et væsentligt fokus i megen transitionsforskning er, som nævnt, unges (ændrede) forhold til uddannelse og arbejde. Ungdomsbegrebet er historisk knyttet tæt sammen

med uddannelse. Indenfor det seneste århundrede, og ikke mindst efter uddannelseseksplosionen i 1960'erne, er deltagelse i uddannelse blevet et centralt element i ungdomslivets kvalificering til voksen- og arbejdslivet, og i dag er det næsten umuligt at forestille sig et ungdomsliv, der ikke indebærer uddannelsesdeltagelse i en eller anden form (jf. feks. Frønes, 2000 m.fl.; Illeris et al, 2002; Mørch & Du Bois Reymond, 2006). Det kommer bl.a. til udtryk gennem det massive politiske fokus på unges uddannelsesvalg og -veje, som refereret tidligere, ligesom det i stigende grad er blevet en integreret og uomgængelig del af unges fremtidsperspektiver (som det f.eks. fremgår af brobygningsundersøgelsen). Men samtidig med at uddannelse opfattes som stadig mere vigtigt for at skaffe sig en sikker position på arbejdsmarkedet, svækkes den direkte sammenhæng mellem uddannelse og arbejde i det sen-moderne samfund: *"It is one of the contradictory characteristics of the post-Fordist context that education and employment are being decoupled while at the same time education becomes an increasingly important prerequisite for social inclusion."* (Walther et al, 2006:27). Trondman & Bunar (2001) peger ligeledes på, at det stadig stigende fokus på betydningen af (boglig) uddannelse samtidigt indebærer en devaluering af håndværksmæssige fag, hvorved der sker en gradvis erodering af stoltheden over at være 'arbejder'/håndværker, der betyder, at de (typisk arbejderklasse) unge, der tidligere orienterede sig i denne retning potentielt får sværere ved at finde mulige orienteringspunkter i relation til voksenlivet, fordi (boglig) uddannelse, oftest ikke har været en særligt central del af deres fremtidsperspektiver (Trondman & Bunar, 2001;145). Frønes (2000) formulerer en lignende pointe omend fra et lidt andet perspektiv. Han taler decideret om, at vi er på vej mod et uddannelsessamfund, og i takt med at mængden og længden af uddannelse stiger, udskydes også dele af voksentilværelsen længere ud i fremtiden. Det bliver i den offentlige debat ofte fremlagt som et udtryk for, at den 'sorgløse' ungdomstid forlænges. I denne optik fremstilles ungdomsperioden som en arena for lystfuld udfoldelse og eksperimenteren (se feks. Illeris et al, 2002, for en gennemgang af forskellige forståelser af - og blik på - ungdom). Flere forskere peger dog på, at denne fremstilling er unuanceret, og at ungdomsperioden langt fra entydigt kan forstås som fri og ubekymret, men at overgangen fra ung til voksen snarere er karakteriseret ved at blive stadig mere kompleks og individuelt krævende (jf. feks. Wyn & Dwyer, 2000). Wyn & Dwyer

(2000) mener derfor, at i stedet for at tale om en omsiggribende ungdomsperiode, er det mere betegnende at tale om unge voksne, fordi unge i dag indgår i - og skaber - nye voksen-hed' er på et relativt tidligt tidspunkt. I tråd hermed påpeger Frønes m.fl. (2000), at den udvidede ungdomsperiode - og kvalificeringsproces - for nogle unge også betyder nye usikkerheder og risici, fordi de unge i stigende grad selv skal finde vej og fylde indhold i en periode med relativt uklare rammer. Det kan for nogle unge betyde: *"...flyt mellom ikke-fullførte utdanninger, løs tilknytning til arbeidsmarkedet og "finneseg-selv-perioder". Ung voksen-perioden er på mange vis krevende. Den setter lite rammer for tilværelsen, og kan som periode lette skjule en begynnende marginalisering siden de fleste i denne perioden er lite etablerte."* (Frønes, 2000 m.fl.:62) Frønes pointerer således dels nogle af de vanskeligheder, den udvidede ung-voksen periode fører med sig, og peger samtidig på en anden interessant og tankevækkende tendens; nemlig, at den udvidede periode i uddannelsessystemet, som tegner sig for unge, bredt set, samtidig kan være med til i en periode at 'usynliggøre' marginaliseringsprocesser, fordi tiden i uddannelsessystemet for hovedparten af unge i dag i højere grad end tidligere er præget af yoyo-overgange og kringlede forløb, og det derfor kan være svært umiddelbart at se, hvilke af de unges yoyo-overgange, der har en form for retning og perspektiv, og hvilke der er udtryk for en dybereliggende orienteringsløshed, der potentielt risikerer at føre den unge længere og længere ud i periferien af uddannelsessystemet og/eller arbejdsmarkedet. Walther et al (2006) peger ligeledes på hvordan yoyo-overgange for nogle unge kan opleves som et aktivt tilvalg – som en udvidelse af deres mulighedshorisont, mens andre unge i højere grad tvinges ud i yoyo-lignende overgangsforløb, fordi de har begrænsede muligheder for at forfølge deres ønske om en normal overgang (eller biografi): *"Arguably, 'yo-yo' transitions can be both chosen and forced. (...) At one pole, we find young people who, due to limited resources and opportunities, experience yo-yo transitions as a deviation from their desire for a normal biography. They face difficulties in their transitions from education to work and risk temporary or permanent exclusion. Forced to 'cool out' their life aspirations they have to reconcile their identities with low status trajectories. (...) On the other hand, we also find young people who make use of the new opportunities emerging from individualisation by combining formal qualifications and family resources, with informally acquired competencies and social capital, which they*

develop in youth cultural scenes.” (Walther et al, 2006:25-26) Her peges altså på en række samfundsmæssige ændringer, der betinger nye forståelser af unges overgangsprocesser.

Tilbage til transitionsbegrebet

Som jeg har skitseret ovenfor, peger megen ungdoms- og transitionsforskning på en række samfundsmæssige og sociale forandringer, der skaber nye muligheder og udfordringer i forhold til unges overgangsprocesser i dag. Meget peges altså i retning af, at traditionelle forståelser af normal-overgange tilsyneladende i stigende grad er utidssvarende, og samtidig risikerer at udgrænse en række ungdomsliv, der ikke passer ind, og ikke følger de forventede uddannelses- og livsforløb. Jeg mener derfor, at en forståelse af ungdomsliv og overgangsprocesser som i højere grad ’open-ended’ og som reversible processer snarere end snor-lige forløb, med et klart endemål, er produktive og anvendelige som analytiske perspektiver i forhold til at indfange, hvad der er på spil i de udsnit af livsforløb og -fortællinger, som danner fokus for min afhandling.

Samtidig har jeg dog visse reservationer i relation til det modernitetsteoretiske perspektiv, der udgør et væsentligt grundlag for flere af overgangsstudierne, selvom også andre perspektiver inddrages i forsøget på at balancere et fokus på sociale struktureringer og nye orienteringsformer. Det gælder ikke mindst fokuset på valg- og gør-det-selv-biografien, som billede på det moderne ungdomsliv, som er gennemgående i flere studier. Denne begrebssætning risikerer i mine øjne at underbetone, at de sociale struktureringer, der *også* stadigvæk – og markant - præger unges overgangsprocesser, bl.a. i form af, at vedvarende sociale uligheder i uddannelsessystemet. For hvordan kan disse relativt stabile sociale struktureringer forklares indenfor dette teoretiske perspektiv? Flere forskere forholder sig da også kritisk til de teoretiseringer der (over)fokuserer på de forandringer, der følger i kølvandet på det senmoderne. Brannen & Nilsen (2002) mener således, at: *”... any conclusion that there has been a wholesale movement away from the standardized biography towards the choice biography is problematic. In our view, this conclusion is rather simplistic and fails to capture the processual, dynamic nature of orientations. Rather, we suggest there is considerable diversity in the ways in which young people conceptualize and consider their futures.*

(...) *Thus while it is clear that young people are reflexive agents who negotiate their own pathways into adulthood, their agency continues to be shaped by structural influences...*” (Brannen & Nilsen, 2002;520) Og tilsvarende peger Ball et al (2000) på betydningen af at balancere en forståelse af de nybrud, der præger det senmoderne samfund og samtidig fastholde blikket på de sociale bindinger, der fortsat sætter sig igennem i relation til unges muligheder: *”Conceptually and theoretically we need to avoid simplistic binaries and find a way between the ’dissolution’ theorizing af Beck and Giddens and a re-assertion of a simple categorial structuralism.”* (Ball et al, 2000;145)

Et forsøg på en teoretisk tilnærmelse

Furlong et al (2006) nærmer sig en sådan forståelse med begrebet *’struktureret individualisering’* – et begreb, der både sætter spot på den øgede diversitet i unges livsforløb og overgangsprocesser, men som stadig understreger, at dette ikke har destruktureret unges faktiske muligheder, således at vores livsbaner stadig – på den store skala – er relativt socialt forudsigelige (Furlong et al, 2006: 29). Også sociologen Bourdieu tilbyder væsentlige perspektiver, der kan belyse dette umiddelbare paradoks. Bourdieu betoner den sociale verdens dobbelthed og sætter fokus på individers praksis i socialt strukturerede rum (felter). Og her er ikke mindst habitusbegrebet interessant: *”Når man siger habitus, siger man samtidig, at det individuelle, det personlige og det subjektive er socialt og kollektivt. Habitus er socialiseret subjektivitet.”* (Bourdieu & Wacquant 1996;111) Habitusbegrebet sætter således spot på, hvordan det ikke er de samfundsmæssige strukturer i sig selv, som begrænser vores handlinger, men derimod måden hvorpå de virkeliggøres i den menneskelige praksis. Vores habitus indskrives i kroppen og skaber en praktisk sans, der bevirker, at vi uden at være bevidste derom ofte handler i overensstemmelse med disse dispositioner. (Bourdieu 1990;56). Bourdieu taler om habitus som en form for fornemmelse for spillet (feltet) – en form for praktisk sans, hvor social nødvendighed naturaliseres (ibid.;68). Man fornemmer intuitivt på baggrund af tidligere erfaringer – kropslig viden – hvad der er det rigtige at gøre. Vores handlingsorientering/praksis er således fornuftig og klar, men blot ikke eksplicit eller formuleret (Bourdieu 1997/2004;156). Bourdieu sætter således spot på, hvordan vores handlinger og valg ikke foretages i en verden, der ligger åben for vore fødder, men derimod retter sig mod de forhåndenværende muligheder, der tegner sig i

overensstemmelse med vores inkorporerede forestillingsverden, og sætter på den måde spot på, hvordan vi på en og samme tid kan opleve, at 'valget er frit', samtidig med at vores valg og veje i høj grad er socialt forudsigelige.

I de følgende analyser trækker jeg på de forståelser af overgange, som jeg har skitseret i det foregående. Jeg er således inspireret af transitionsforskningens understregning af behovet for nytænkning af overgangsbegrebet og opgøret med normal-overgangen som norm og målestok. Samtidig forholder jeg mig dog også afsøgende i forhold til begreber som individualisering og valgbiografi og deres udsigelseskraft i relation til at indfange de dynamikker, der præger afhandlingens unges overgangsprocesser, og jeg forsøger også at fastholde et blik på mulige trægheder og sociale bindinger, som tegner sig i de unges uddannelsesforløb og overgange.

Kapitel 5. Valg- og overgangsprocesser

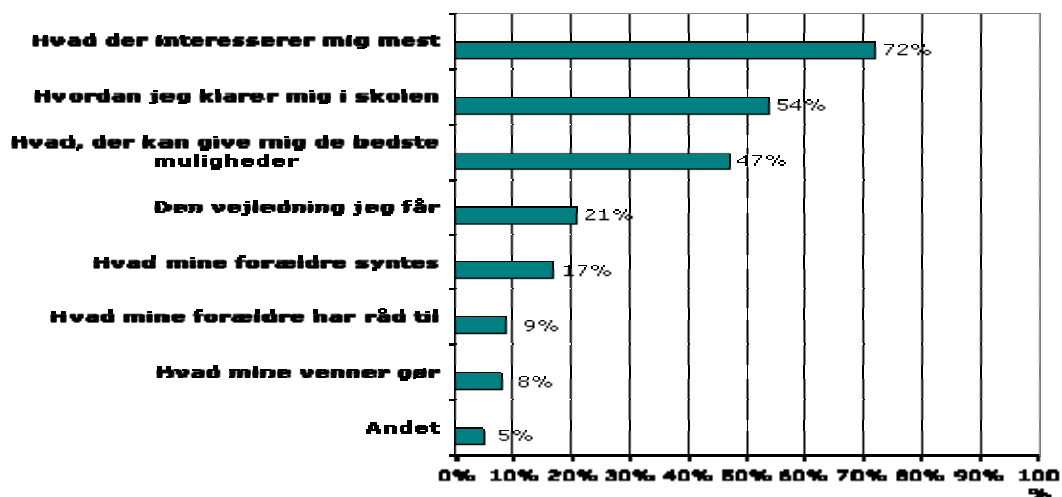
Et centralt tema i transitionsforskningen er, at der er noget grundlæggende nyt på færde i unges overgangsprocesser og måder at forholde sig til uddannelse og arbejde, at de unges livsudkast og livsforløb i stigende grad er uforudsigelige og fragmenterede, at den lineære, målrettede normal-biografi i stigende grad er under pres, og at der derfor er behov for at udvikle nye forståelser og begreber i forhold til at indfange, hvad der er på spil i unges overgangsprocesser i dag. Men hvordan ser det konkret ud i forhold til de unge, jeg følger i denne afhandling? Det vil jeg zoome ind på i det følgende, hvor jeg indkredser, hvad der præger og former disse unges uddannelsesvalg, fremtidsdrømme og konkrete uddannelsesveje. Jeg trækker her på de generelle konklusioner fra brobygningsundersøgelsen, og vil herigennem pege på ligheder og forskelligheder mellem den brede ungdomsgruppe, og de unge som er i centrum i afhandlingen. Undervejs vil jeg diskutere hvorvidt de fortællinger og uddannelsesforløb der præger de unge i afhandlingen, peger i retning af en bevægelse væk fra normalbiografien i retning mod valgbiografier og yoyo-overgange, eller hvordan man ellers kan forstå de unges uddannelsesvalg og -veje?

Det generelle billede: Det individualiserede uddannelsesvalg

De unge i brobygningsundersøgelsen oplever langt hen ad vejen uddannelsesvalget som deres ansvar. Det handler om at finde ud af hvad man har lyst – og er god – til. Og resultaterne fra brobygningsprojektet peger på, at det er vigtigt for de unge at markere ejerskab over uddannelsesvalget (Pless og Katznelson, 2005). Gennem disse markeringer giver de unge udtryk for en gryende selvstændighed og begyndende løsrivelse fra forældrene, men samtidig kan de unges betoning af ejerskab over valget også ses som et udtryk for, hvad der er muligt og legitimt at sige, når man skal forklare uddannelsesvalget - at forestillingen om det individuelle og 'frie' uddannelsesvalg er blevet en del af de unges selvforståelse på godt og ondt (jf. også Illeris m.fl. 2002; Nielsen og Rieck Sørensen, 2004; Krøjer & Hutter, 2008).

Figuren nedenfor kan således læses som et udtryk for denne tendens i retning af en stigende individualisering af uddannelsesvalget. Generelt set fremhæver de unge sig

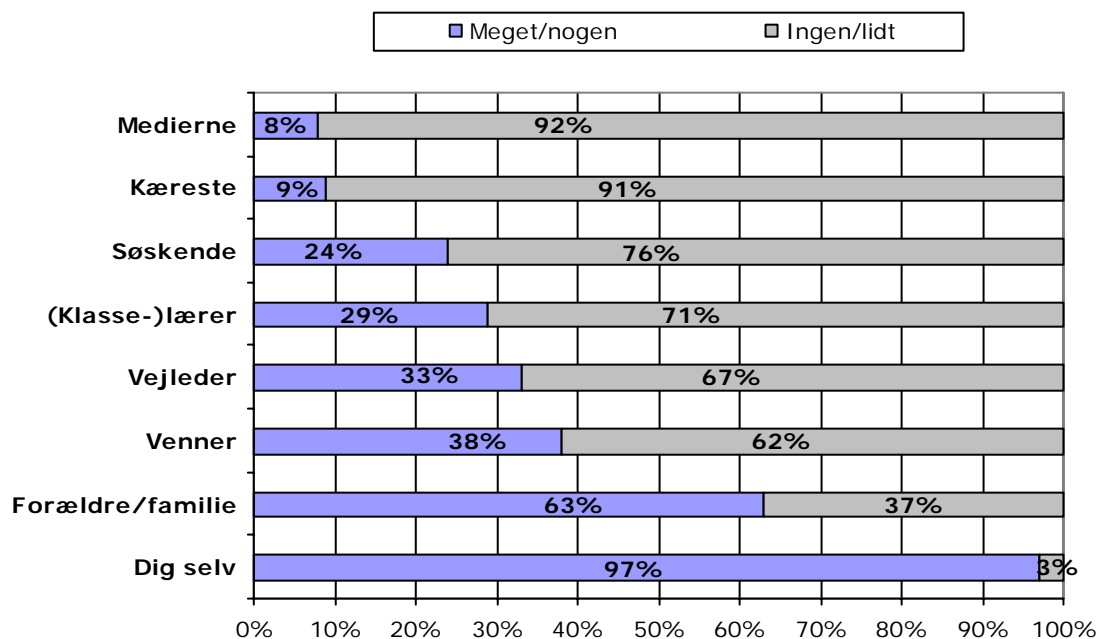
selv som hovedpersonen i valget. Det er et valg, der afhænger af deres individuelle interesser (72%), af hvordan de klarer sig i skolen (54%), og af hvilken uddannelse, som giver de bedste muligheder (47%). Derimod tillægger de forældre og venner en langt mindre rolle (hhv. 17% og 8%).



Figur 2. 'Hvad tror du kommer til at bestemme, hvad du gør efter 9. klasse?' (Det var muligt at sætte flere kryds ved dette spørgsmål. Procenterne summerer derfor op til mere end 100 %.) (Pless & Katznelson, 2005; 49)

Men de unge i brobygningsundersøgelsen forholder sig dog langt fra entydigt til dette. Der er en tydelig dobbelthed på spil, som de unge ofte også er bevidste om. Samtidig med at de understreger, at det er *deres* valg, understreger flere af dem også at *forældrene* er medspillere i valgprocessen. For eksempel angiver de unge i spørgeskemaet, som de besvarede i 10. skoleår, at forældrene er de mest indflydelsesrige personer i relation til deres valg udover dem selv. På spørgsmålet om, hvor meget indflydelse de unge vil sige, at følgende personer har på deres valg af uddannelse eller arbejde efter 9.klasse, svarer de unge, som det fremgår af følgende:

Figur 3. Hvor meget indflydelse vil du sige, at følgende personer havde på dit valg af uddannelse eller arbejde efter 9. klasse?



(Pless & Katznelson, 2007;80)

Således spiller forældrene – også ifølge de unge selv – en væsentlig rolle i deres valgproces. Fra de unge selv og forældrene er der et spring ned til de øvrige personer, som de unge mener har betydning for valget af uddannelse. Vennerne og vejlederen tillægges betydning af omkring 1/3 af de unge (hhv. 38 % og 33 %). Lidt færre tillægger klasselæreren betydning (28 %), og knap 1/4 tillægger søskende betydning (23 %). Alt i alt tegner der sig et klart billede af, at det er de nære sociale relationer, familie og venner, der ud over de unge selv tillægges størst betydning i forbindelse med uddannelsesvalget.

Dobbeltheden, der tegner sig i de unges måder at italesætte og forholde sig til uddannelsesvalget på, kan ses som et udtryk for den modsætningsfulde proces, det er for de unge. Der er mange elementer i spil. På den ene side markerer overgangen fra grundskolen og videre starten på ungdomslivet for mange unge. En markering af selvstændighed – et ønske om at valget er 'mit'. Omvendt peger markeringen af forældrenes indflydelse dog på, at det nok er et valg, de unge oplever de må træffe selv – men at det ikke er en proces, de står alene med – forældrene er i høj grad med på sidelinjen som støtte og sparringspartnere undervejs. Betydningen af den sociale og

familiemæssige baggrund i forhold til de unges uddannelseschancer slår, som nævnt tidligere, også tydeligt igennem i talrige undersøgelser, og måske kan den umiddelbare dobbelthed og ambivalens, der præger de unges uddannelsesvalg: det er mit valg *og* mine forældre (og andre) spiller en vigtig rolle, ses som et udtryk for, at *netop* når valget opleves som frit og individualiseret så bliver vigtigheden af, at have nogen at støtte sig til, og diskutere uddannelsesvalget med så meget desto større. Det gælder ikke mindst, fordi valgmulighederne opleves som mangfoldige, og vejene videre fra grundskolen *ikke* tegner sig så indlysende som tidligere, hvor det i højere grad var accepteret, at vores liv fulgte bestemte spor og ruter, der var lagt ud på forhånd (jf. f.eks. Henderson et al, 2007; Beck & Beck-Gernsheim, 2001).

Men hvordan manifesterer forældreindflydelsen sig mere konkret i forhold til børn og unges skolegang? Karlsen Bæck (2005) peger på, at den sociale baggrund kan siges at gøre sig gældende på to forskellige niveauer: På det ene niveau er forældrene afgørende i kraft af den socialisering og påvirkning, der finder sted i relation til værdier, normer, kultur, økonomi, traditioner osv. Det kommer f.eks. helt konkret til udtryk i brobygningsundersøgelsen i relation til de unges uddannelsesmotivation. Holdningen om at uddannelse er vejen til et godt job, er således mere udbredt blandt unge, hvor moderen er ufaglært eller ikke har nogen uddannelse (57%) end blandt de unge (38%), hvor moderen har en lang videregående uddannelse (LVU). Derimod stiger andelen, der mener, at man skal brænde for ens uddannelse, med længden af moderens uddannelse. 53% af de unge hvis mor har en LVU, mod 27% blandt de unge, hvor moderen ikke har nogen uddannelse eller er ufaglært er enige i dette synspunkt (Pless & Katznelson, 2005:46). Forskellene i holdning til uddannelse kan ses som et udtryk for en højere grad af orientering mod arbejdsmarkedet blandt de grupper af unge, der kommer fra familier med lav uddannelsesgrad, og et stærkere fokus på uddannelse som instrument til at opnå et godt arbejde (og en økonomisk sikker tilværelse). De unge, der kommer fra familier med tradition for uddannelse, lægger i højere grad vægt på uddannelsens selvrealiseringsaspekt.

På det andet niveau spiller forældrene også en rolle i kraft af den direkte påvirkning, de øver på de unges skolegang og deres interaktion med skolen og uddannelsesstederne.

Der tænkes her på den konkrete kontakt mellem skole/uddannelse og forældre gennem forældremøder, telefonsamtaler, vejledningsseancer osv. Og på samme niveau, men mere indirekte, på forældrenes interesse i og håndtering af de unges lektielæsning, mødedisciplin osv., men også skolens måde at møde og imødekomme forskellige forældre på (jf. Ejrnæs, 2005). Som nævnt i kapitel 1 understreger også Jensen & Jensen (2005), at relationen mellem unge og forældre, og de aktiviteter, de unge indgår i på hjemmefronten, spiller en selvstændig rolle i relation til, hvordan de unge klarer sig i uddannelsessystemet.

Samtidig peger flere samfundsdebattører og forskere på, at udviklingen i uddannelsessystemet synes at understøtte og forstærke denne udvikling. Således peger den danske journalist Lars Olsen (2008) på, at nutidens grundskole stiller store krav til forældre omkring støtte til lektielæsning mm.. Olsen peger på, at dette skaber social ulighed i uddannelsessystemet, fordi forældrene har vidt forskellige forudsætninger for at hjælpe og støtte deres børn, og han hævder, at uddannelsessystemets sprog og kultur tit er indrettet efter familier med længere uddannelse, mens børn fra en uddannelsesfremmed baggrund tendentielt har sværere ved at hente hjælp og støtte hjemmefra. Dette perspektiv bakkes op af den norske ungdomsforsker Ivar Frønes, som peger på, at videnssamfundet producerer nye former for social ulighed, fordi det bygger på en grundpræmis om, at forældrene i stigende grad forventes at agere støttesystem for børn og unge gennem hele opvæksten både i forhold til skole- og fritidsliv. (Ugebrevet A4, 2004). Disse tendenser slår tydeligt igennem for de unge, jeg følger i afhandlingen. I modsætning til den brede gruppe af unge i brobygningsundersøgelsen, som i vid udstrækning oplever forældrene som opbyggende og støttende i forbindelse med uddannelsesvalget, oplever disse unge i høj grad at være overladt til sig selv, når det gælder skolelivet, som det vil fremgå af det følgende.

De unge i afhandlingen: At finde vej alene

De fleste af de unge, jeg følger i afhandlingen står relativt alene om at skulle finde vej i overgangen fra grundskolen og videre. Dels fordi de har forældre med lidt eller ingen uddannelse udover grundskolen (og negative skoleerfaringer), og som disse unge derfor ikke oplever, har mulighed for i særligt udstrakt grad at støtte og hjælpe undervejs, når de støder på problemer i skolelivet og i relation til mulige uddannelsesveje. For flere af

disse unges forældre synes det i første omgang ikke at være fraværet af skole og uddannelse, der skaber bekymring, men derimod faren for slendrian og for, at de unge ikke får taget sig sammen til at få et arbejde – og dermed risikerer at komme til at hænge fast i arbejdsløshed. Det gælder f.eks. Jens som fortæller om sin fars holdning til arbejde og uddannelse:

Altså, min far han er bare glad, lige meget om jeg så bliver skraldemand, eller om jeg bliver direktør. Han er glad, bare jeg kommer ud i erhverv, og får et arbejde. Han vil ikke have, at jeg bliver ligesom min storebror, som er doven og ikke har noget arbejde. (...) Så enten skulle jeg finde mig et arbejde, eller også skulle jeg finde mig en anden uddannelse!
(Jens, int. 2, på produktionsskole)

Forældrene støtter i vid udstrækning op om de unges ønsker og planer. Og udsagnene peger således på, at det vigtigste for disse forældre er, at deres børn er aktive og indgår i en socialt acceptabel sammenhæng (læs: arbejde) snarere end, at sammenhængen netop er uddannelse. Der er således ikke det store pres på disse unge i relation til at søge i bestemte (uddannelsesmæssige) retninger. Flere af disse unge oplever en relativ udstrakt grad af valgfrihed og autonomi i forhold til, hvad de vælger at lave efter grundskolen, måske netop fordi der i disse familier ikke er tradition for uddannelse – men i højere grad er fokus på arbejdet. Det er et billede, der understøttes af resultaterne fra brobygningsundersøgelsen, der viser, at forældrenes interesse for uddannelsesvalget falder proportionelt med forældrenes uddannelsesniveau (Pless & Katznelson, 2007). Det relativt begrænsede fokus på uddannelse hos nogle af de ufaglærte forældre kan dog risikere at ramme de unge som en boomerang, da de i dag med al sandsynlighed ikke vil kunne opnå samme position på arbejdsmarkedet som deres forældre uden at skulle gennemføre en uddannelse på et vist teoretisk og bogligt niveau (jf. Nielsen og Rieck Sørensen, 2004), en viden, som en del af disse forældre er bevidste om, men som de samtidig har det ambivalent med, idet deres egne skoleerfaringer ofte ikke har været for gode. Samtidig tegner brobygningsundersøgelsen et billede af, at disse unge oftere oplever, at deres forældre har en ringere viden om uddannelsessystemet, end unge fra uddannelsesvante miljøer - hvilket yderligere kan vanskeliggøre forældrenes muligheder for at vejlede og hjælpe deres børn i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse.

Herudover har flere af de unge i afhandlingen et temmelig konfliktfyldt forhold til deres forældre, der synes at forstærke deres oplevelse af at stå alene med at finde ud af, hvilken vej de skal slå ind på efter grundskolen! Set i lyset af, at forældrene er de vigtigste personer i forbindelse med valget af uddannelse, bliver disse unge derfor ikke alene vanskeligere stillet, fordi forældrenes viden og erfaringer med uddannelse er mere begrænset end forældre med længere uddannelse bag sig. De har det også sværere, fordi muligheden for en afsøgende og fortrolig dialog med forældrene, hvor de unge kan få hjælp og støtte i mindre grad er til stede, når den unge i udgangspunktet er på kant med sine forældre, eller ikke oplever at forældrene har noget at tilbyde.

Det interessebårne uddannelsesvalg?

Som nævnt peger figur 2 på, at det især er interesse som de unge tillægger betydning i forbindelse med uddannelsesvalget. Figuren bekræfter således et velkendt billede af uddannelsesvalget som individualiseret og lystbåret; det handler om at finde noget, jeg interesserer mig for (72 %). Men *samtidig* tillægger en stor gruppe af de unge dog også spørgsmålet om faglige præstationer stor betydning for valget af ungdomsuddannelse (54 %). Hermed indikeres en sammenhæng mellem interesse og faglig formåen, som træder tydeligt frem i de unges fortællinger om uddannelse(svalg). En pige i brobygningsundersøgelsen beskriver således rammende, hvordan interesse og faglig kunnen synes uløseligt forbundet:

”Det er svært at vælge hvad man vil være. Den ene dag vil man være én ting, en anden dag, noget andet. Jeg føler, at det kan være svært at finde ud af hvad man vil være, hvis man på forhånd føler, at man ikke har gode karakterer eller er dygtig til et eller andet.” (pige, 9. klasse, i stil om fremtiden)

Pigen her sætter således spot på en central problematik, der også synes at præge flere af de unge, jeg følger i afhandlingen; at oplevelsen af lyst og interesse er uløseligt knyttet til oplevelser af at kunne – at være dygtig. At kunne vælge ungdomsuddannelse fordrer således, at de unge kan finde ind til en interesse, og interessen hænger i høj grad sammen med oplevelser af kunnen og mestring. Det sætter disse unge i en vanskelig position, fordi de netop ikke har særlig mange mestringserfaringer at trække på (i en skolemæssig sammenhæng), og dette synes både at vanskeliggøre og komplicere

uddannelsesvalget og deres møder med ungdomsuddannelse og arbejde. Som portrætterne viser, er flere af de unges uddannelsesforløb kendetegnet ved gentagne brud, og et fællestræk ved flere af deres historier er, at deres 'vedholdenhed' i mødet med uddannelse (og arbejde) umiddelbart er ret begrænset. Et fællestræk, som går igennem alle de unges fortællinger om frafald er, at ingen af de unge har oplevet at dumpe eller decideret blive smidt ud af en uddannelse. Det er dem selv, der har initieret bruddet og truffet valget om ikke at fortsætte på uddannelsen, og ofte forklares det med, at uddannelsen alligevel ikke var noget for dem. Der er altså elementer af agens og aktivt (fra)valg i de unges fortællinger om de uddannelsesmæssige brud, der præger deres overgangsprocesser, og ikke mindst oplevelsen af at ansvaret er deres, men samtidig er det tydeligt, at bruddene og de unges 'valg' også i høj grad kan ses som påtvungne. For eksempel fortæller flere, at de nok ikke havde bestået, hvis de var blevet hængende på uddannelsen – eller at de ikke havde udsigt til at finde en læreplads, og derfor fandt det omsonst at blive på uddannelsen. Dette peger altså i retning af, at det også ofte er valg truffet ud fra en oplevelse af nødvendighed, hvad Ball et al betegner, *'the reconstruction of 'fate' as choice'* (Ball et al, 2001;133). Og som måske samtidig kan ses som et forsøg på at afskærme sig fra det nederlag, der følger af at dumpe eller blive smidt ud.

Flere af dem synes altså at have en tendens til – hurtigt – at opgive at forfølge deres umiddelbare drøm og uddannelsesorientering, hvis de møder modstand og vanskeligheder i deres møder med uddannelse og arbejde. Det gælder f.eks. Susanne, der i grundskolen er meget frustreret og i tvivl om valget af uddannelse. I mødet med arbejdslivet (og jobbet på et cafeteria), finder hun dog ud af, hvad hun vil være - smørrebrødsjomfru. Hun starter på, og gennemfører, grundforløbet på teknisk skole, men da hun under sit praktik/lærepladsforløb støder på problemer, beslutter hun sig for at droppe lærepladsen – og uddannelsen i det hele taget! For Susanne synes det altså *ikke* at være en mulighed at overveje en anden læreplads i et andet område indenfor kokkefaget. Det er enten-eller, og hendes erfaringer på lærepladsen synes blot at bekræfte hende i, at uddannelse(n) ikke er noget for hende alligevel. Hun vælger derfor (indtil jeg kommer forbi og genintroducerer uddannelsesdiskursen for hende) at droppe tanken om uddannelse (i hvert fald for en tid), og arbejde som ufaglært. Historien er

ikke enestående. Flere af de andre unge har tilsvarende erfaringer (f.eks. Jens og Anja, der også prøver kræfter med en række forskellige uddannelser uden at finde 'den rigtige'). Umiddelbart kan de unges brudte og zigzaggede uddannelsesforløb tolkes som 'zapperi', som et udtryk for en ungdomskulturel tendens, der ofte italesættes som problem i den uddannelsespolitiske debat: at unge i dag er forkælede og ikke kan håndtere modstand, at de er 'troløse' mod uddannelserne, og at de dropper ud så snart uddannelsen og indholdet ikke lige svarer til deres forventninger og krav (jf. f.eks. Hutters, 2004). Men for disse unge synes det at være helt andre problematikker, der er med til at vanskeliggøre lineære og ubrudte overgangsprocesser fra grundskolen og videre. Her synes zigzag-bevægelserne ikke at være udtryk for 'forkælethed', men manglen på vedholdenhed skal måske snarere ses som et resultat af at deres massive erfaringer med nederlag i grundskolen har givet dem meget lidt tro på sig selv – og på muligheden for at kunne lykkes med uddannelse. For nogle opstår der situationer af gennembrud - oplevelser af mestring - hvor de får mulighed for at bryde med denne position og dette selvbillede (et perspektiv jeg udfolder i kapitel 6). Men Susannes historie kan ses som et eksempel på, hvor skrøbelig denne position er for de unge – og hvor let den kan rystes i mødet med vanskeligheder undervejs. For disse unge, synes den mest nærliggende reaktion på sådanne vanskeligheder at være at flytte sig – trække følehornene til sig – og søge i nye og andre retninger. Eksemplerne peger videre henimod betydningen af det, som man i pædagogisk forskning betegner som '*self efficacy*'. Det er et begreb udviklet af psykologen Bandura. Begrebet kan oversættes til vores tro på at kunne lykkes i specifikke situationer, og undersøgelser peger på, at vores '*self-efficacy*' påvirker vores uddannelsesvalg (vi vælger fag og retninger, som vi tror vi vil have mulighed for at lykkes med), samt vores performance og vedholdenhed i uddannelsessystemet (jf. Hackett, 1995;235) – jo mere vi tror på, at vi kan klare os i forskellige sammenhænge, jo større er chancerne for, at det rent faktisk lykkes for os. Med andre ord har det stor betydning for, om vi kan klare os i uddannelsessystemet (og i andre sammenhænge).

Mulige andre veje efter grundskolen?

Susanne er den eneste af de unge, der vælger ikke at gå direkte i gang med en uddannelse efter 9. klasse. Hun overvejer en overgang at tage 10. skoleår, men ender i stedet med at få ufaglært arbejde. Susannes fortælling understreger, hvor svært det er at

finde alternative veje videre efter 9. klasse. Hun har været meget træt af skolen, og ønskede allerede i 9. klasse at droppe skolen og få sig et arbejde. Men at gå ud af 9. klasse er ikke en reel mulighed for Susanne, så er der ingen, der vil have én, siger hendes mor:

Jeg har hørt med min mor rigtig mange gange om jeg ikke kunne få lov at gå ud af niende klasse, for jeg gider simpelthen ikke, og så har hun sagt, så har alle gået og sagt, 'hvis du går ud af niende, så er der ikke nogen, der vil have dig i arbejde, så er der ikke nogen rigtig. Du skal have niende klasse'. (Susanne, int. 1, 9. klasse)

Susanne har i 9. klasse meget svært ved at beslutte sig for hvad hun skal, og hun føler sig meget forvirret og uafklaret. Hun overvejer på et tidspunkt at søge ind på den lokale produktionsskole, men fortæller, hvordan 'alle' sagde, at det var et sted for bumser:

'Ja, vi ses en eller anden dag med drankerne', [sagde søsterens kæreste, red.] ikke? Altså som om jeg ikke bliver til noget, fordi jeg ikke går i skole. (...) Altså **alle** gik og sagde til mig, at det var nogle værre bumser, det gik derude. Ja, jeg har ikke lyst til at blive en bums, det er der ikke nogen der har lyst til. (min fremhævning, red.) (Susanne, int. 1, 9. klasse)

En lignende figur tegner sig i Jens fortælling. Han kommer efter sit frafald fra erhvervsuddannelsen på produktionsskole og fortæller, at han har ændret mening om stedet efter han selv er startet der:

Ja, i grundskolen der tænker man jo mest på sit rygte, der skal man, der skal man ikke op på produktionsskolen, det er bare for bumser, og det er dårligt selskab der er deroppe, det er jo en samling kriminelle og sådan noget. Nu er jeg selv herinde og (let grin). (...) Jeg synes det er fint (at være på prod.skolen, red.)! Altså, jeg.. jeg er sådan set ret ligeglad med folks mening om mig. Det er jeg i hvert fald begyndt på. Det.. hvis de ik' ka' li' mig, så er det deres problem, så ka' de la' mig være. (Jens, int. 2, produktionsskole)

De unges fortællinger understreger således, hvor stærke storylines de er 'oppe imod', når det handler om uddannelsesveje og ikke mindst afklaring. Forestillingen om normalovergangen fungerer i vid udstrækning som accepteret og selvfølgelig præmis i de unges fortællinger, og muligheden for at vælge et år på produktionsskole som afklaring og afprøvning af mulige fremtidsperspektiver ligger ikke lige for – for hvem har lyst til

at knytte an til positionen som 'bums' og 'taber'? Samme tendens tegner sig i Lenes historie. Hun har i en periode været arbejdsløs og fortæller om den erfaring:

Tre-fire måneder (gik hun og lavede ingenting, red.). Og det er egentlig meget lang tid. Og det var også hårdt, når jeg havde fridag hver dag. De andre skulle op i skole, jeg kunne bare sove. Det var også lidt bumset. Jeg havde ikke noget arbejde, og jeg var bare hjemme - det var sådan lidt klamt.

I: Hvordan er det bumset?

Du laver ikke rigtigt noget, du sover bare, du lever bare livet på den forkerte måde. Du skal holde dig selv i gang, du skal ikke stå stille. Hvis jeg bare blev ved, så sad jeg nok på bænken om et par år. På banegården og drak. Ej.

I: Hvem sagde det?

Det sagde mine venner og mine pædagoger og.. Og så siger jeg til dem. "jo, jo, når jeg siger, jeg gør noget, så gør jeg det. Og det har jeg altid gjort" og jeg sagde til dem, at jeg skulle nok komme i gang med skolen, og jeg skulle nok holde det hver dag - og det har jeg også gjort. Sådan er jeg bare. Jeg har en vilje. Hvis jeg siger, jeg gør noget, så gør jeg det.

(Lene, int. 3)

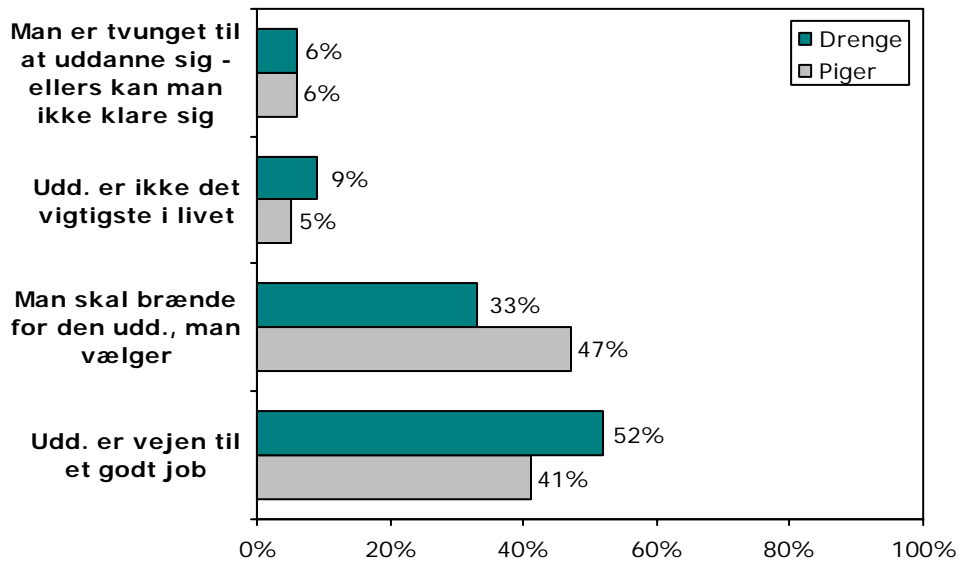
Brobygningsundersøgelsen rummer andre og lignende eksempler på unge, som er usikre på, hvad de meningsfuldt kan give sig i kast med efter 9. klasse, og ikke mindst hvilke muligheder de har. Flere er for fagligt svage til at gå i krig med en ungdomsuddannelse umiddelbart efter 9. klasse og mange er meget skoletrætte, hvorfor tanken om et 10. skoleår kan synes uoverkommelig for nogen. Det er dog en udbredt opfattelse blandt disse unge og de voksne, der er tæt på dem, at det er vigtigt at komme videre i uddannelsessystemet lige efter grundskolen. For de unge, der på forskellig vis ikke er klar til ungdomsuddannelse, er 10. klasse for mange den eneste anden legitime løsning. Der synes at herske en udbredt opfattelse af, at hvis man først dropper ud af uddannelsessystemet, kan det være vanskeligt at komme tilbage.

Susannes og Jens' klare markering af den positionering, der knytter sig til produktionsskolen kan således ses som et stærkt og konkret udtryk for en af de tendenser, som tegner sig i brobygningsundersøgelsen; at de udsatte unge oplever at have få reelle valg efter 9. klasse. Det peger i retning af, at selvom der tegner sig en række muligheder for de unge, som ikke umiddelbart er klar til en ungdomsuddannelse efter 9. klasse, så er mulighederne begrænsede, hvis man vil opretholde en position som

kompetent subjekt. Samtidig peger eksemplet på, at et snævert fokus på den 'rigtige' og lige vej igennem uddannelsessystemet - og til voksenlivet samtidig risikerer at udgrænse de unge, som ikke kan og vil passe ind i forhold til disse idealforestillinger (jf. f.eks. Skelton, 2002), og på hvordan denne udgrænsning sætter sig igennem i de unges konkrete erfaringer og søgeprocesser efter skolen. Når idealet er, at alle skal igennem uddannelsessystemet hurtigst muligt, bliver det i stigende grad set som 'taber-agtigt', når man ikke kan leve op til denne forestilling, og det medvirker potentielt til en yderligere marginalisering af disse unge.

Kønne(de) fremtidsdrømme

I brobygningundersøgelsen tegner der sig et interessant køns-perspektiv i relation til de unges måder at håndtere uddannelsesvalget på. Undersøgelsen peger – ikke overraskende – på, at det især er de unge, der i 9. klasse endnu ikke ved hvad de skal, som oplever uddannelsesvalget som et stort pres. Men samtidig er der tilsyneladende forskel på, hvor meget uddannelsesvalget fylder for henholdsvis drengene og pigerne. Især de uafklarede piger synes at bekymre sig om uddannelsesvalget; 31 % af de uafklarede piger oplever valget som et stort pres mod 24 % af drengene. De uafklarede drenge synes i højere grad at skubbe uddannelsesvalget foran sig – således svarer 32 % af de uafklarede drenge, at de ikke tænker over uddannelsesvalget mod kun 19 % af pigerne (Pless & Katznelson, 2005; 16). Samtidig tegner der sig en klar forskel på de unges uddannelsesmotivation. Pigerne er mere tilbøjelige til at lægge vægt på, at man skal brænde for den uddannelse, man vælger, hvor drengene er mere orienterede mod, at uddannelse er vejen til et godt job. Der er ligeledes flere drenge end piger, som ikke mener, at uddannelse, er det vigtigste i livet (9 % vs. 5 %). Alt i alt bekræfter tallene således det generelle billede af, at piger (kvinder) er mere uddannelsesorienterede end drenge/mænd, mens drenge (mænd) traditionelt set har været – og stadig er – mere orienterede mod arbejdslivet (Pless & Katznelson, 2005; 45):



Figur 4. Henholdsvis drenge og pigers holdning til uddannelse. (Pless & Katznelson, 2005; 45)

Samtidig slår kønspektivet også markant igennem i forhold til de unges mulige jobønsker. Det fremgår tydeligt af nedenstående tabel, som tegner et billede af, hvad det er for jobs, henholdsvis pigerne og drengene overvejer i 10. klasse, et billede, der i vid udstrækning afspejler en traditionel kønsarbejdsdeling:

Tabel 2. Overvejet jobønske i 10. klasse. Fordelt på køn. (Pless & Katznelson, 2007; 71)

Overvejet jobønske - fordelt på køn		
Piger	Top 5	Drenge
Pædagog	1	Ingeniør
Sygeplejerske	2	Tømrer
Frisør	3	Journalist
Journalist	4	Politibetjent
Psykolog	5	Elektriker

(Pless & Katznelson, 2007: 71)

Dette billede tegner sig også blandt afhandlingens unge, hvis jobønsker ligeledes er overvejende kønstraditionelle. Samtidig synes kønsperspektivet også i de unges konkrete overgangsprocesser at spille en væsentlig rolle i forhold til måden, disse processer former sig, og de retninger de tager. 'Køn' synes således at være en markant socialt strukturerende faktor i de unges overgangsprocesser, en tendens, der også tegner sig generelt i uddannelsessystemet i kraft af, at en større andel drenge end piger ikke får en ungdomsuddannelse (jf. kapitel 1). I det følgende vil jeg derfor forfølge kønsperspektivet, som det tegner sig i overgangsprocesserne hos de unge i afhandlingen.

Drengene – arbejdslivet som pejlepunkt

Drengene i afhandlingen er umiddelbart langt mere orienterede mod arbejdslivet end pigerne, og for flere af drengene tegner fremtidsperspektiverne sig i 9. klasse ret indlysende og uproblematisk. De har alle en ret klar plan for, hvad der skal ske efter skolen: først uddannelse som skal overstås for at nå det egentlige mål – et lønarbejde. Som her Erik, der fortæller om sine fremtidsperspektiver:

I: Hvad så, hvis du nu skulle prøve at se fremad. Hvordan vil du så gerne have, at dit liv ser ud om 5-10 år?

Jaa, der vil jeg da gerne være VVS'er, ikk'. Og så vil jeg gerne have mig et ordentligt værksted, hvor at, så skulle jeg gerne have mig en lift og sådan noget, i stedet for at ligge nede på jorden. (Erik, int. 1)

For Erik er fremtidsperspektiverne altså langt hen ad vejen en videreførelse af hans liv, som det ser ud nu, hvor han arbejder hos en VVS'er blot med uddannelse som mellemstation på vejen. Og hans ønsker for fremtiden er *meget* jordnære – et ordentligt værksted og en lift. Også for Rasmus ligger arbejdsperspektivet klart. Han vil være mekaniker som sin far, og han betoner således, hvordan fremtidsperspektivet i høj grad er et ikke-valg, men snarere bygger direkte videre på hans fars arbejdserfaringer. Som nævnt dropper Rasmus dog ud af grundforløbet, da han ikke kan finde en læreplads. Han vil stadig gerne have en uddannelse, men vil ikke starte på teknisk skole igen før han har en ny læreplads:

Nej, jeg ville være sikker på at have en læreplads, ellers gider jeg ikke og suse rundt dernede [på teknisk skole, red.] og lave ingenting, så kan jeg lige så godt være herhjemme. (Rasmus, int. 2)

Hermed understreges hvordan arbejdspektivet i høj grad er det, der er pejlepunktet i fremtidsorienteringen – og ikke mindst det der fastholder det meningsfyldte i en uddannelse. I tråd med dette beskriver Jens sin oplevelse af uddannelsesvalget således:

I: Hvad så med alt det med at man skal til at vælge, hvad man gerne vil. Er det noget, du tænker meget over? (...) Om man vil på teknisk skole eller man vil have en anden ungdomsuddannelse, eller man vil finde et arbejde, eller...

Jamen jeg synes, at man kommer til at føle sig lidt mere voksen, føle sig mere ansvarlig for sit eget liv. Det synes jeg er.. faktisk ret fedt, at man pludselig kan bestemme over sit eget liv og sådan noget... (...) Jamen det er jo det der med, at man får lov til at vælge selv. Det har ens forældre jo gjort for én i meget lang tid, så lige pludselig så kan man selv vælge - og så kan man jo gøre næsten hvad man vil. Det synes jeg er rigtig dejligt at kunne. (Jens, int. 1)

Jens italesætter her voksendom som en attråværdig position, der kobles til en oplevelse af både ansvar, frihed og ret til selv at bestemme over sit liv. Han giver i 9.klasse udtryk for *udpræget* traditionelle ønsker og drømme, der retter sig mod ønsket om en voksentilværelse som 'male breadwinner' – et lille hus og en familie, der 'venter på far'. Han er forlovet med kæresten og regner med, at forholdet vil vare længe, fortæller han:

I: hvis du skal sige noget om, hvordan dit liv ser ud om 5-10 år, hvordan vil du så gerne have, at det ser ud?

Ja en lille familie derhjemme der venter på én, når man kommer hjem fra arbejde, som forhåbentligt er pladesmed eller i hvert fald et eller andet indenfor biler – forhåbentlig pladesmed i hvert fald. Og så skal man bare have en dejlig familie med et lille hus, hvor man kan gå og hygger sig og en god have. Og have en god arbejdsplads. F.eks. her. Det ville være rigtig dejligt at arbejde her (på pladeværkstedet/praktikpladsen, red.) (int. 1, Jens)

Hos disse drenge, er der altså intet ønske om at udskyde voksendommen og forlænge ungdomstiden (som billedet f.eks. tegner sig hos Simonsen, 1993; Du Bois-Reymond,

1998). For drengene opleves uddannelsesvalget tilsyneladende ikke særligt problematisk på dette tidspunkt (i 9. klasse). Valget er for de flestes vedkommende truffet på et langt tidligere tidspunkt, og det formelle uddannelsesvalg i 9. klasse opleves ikke som et vendepunkt, der fordrer en særlig grad af refleksivitet, men ses snarere som et 'naturligt' næste skridt i en glidende overgang på vejen mod at blive voksen. Umiddelbart kan drengenes orienteringer ses som et klart udtryk for en traditionel klassebiografi ('normalbiografien'). Fortællingerne peger i retning af, at ønsket om et arbejdsliv - et håndværksmæssigt lønarbejde - fungerer som omdrejningspunkt og pejlemærke i de unge drenges/mænds overgangsprocesser. Og det er tilknytningen til arbejdsmarkedet, enten i form af læreplads eller egentligt arbejde, som er med til at ansøre dem og holde dem fast på uddannelsesperspektivet. Ball et al (2001) peger på lignende eksempler, hvor selve arbejdet er vigtigt men ikke så meget indholdet. Og Willis (1977) peger, som tidligere nævnt, i sit studie af en gruppe engelske arbejderklassedrenge på, at det der så stærkt trækker 'the lads' i retning af arbejdslivet i høj grad handler om at kunne indgå i et kulturelt fællesskab med 'rigtige' voksne mænd (Willis, 1977;100). Det attraktive i dette perspektiv blegner dog noget når 'the lads' møder vilkårene som arbejdsmand på gulvet – nederst i hierarkiet på arbejdspladsen. Her viser det sig at deres modstand mod skolen og den stærke orientering mod arbejdslivet som et mere voksent og værdifuldt alternativ bidrager til, at de (som deres fædre) ender i underordnede positioner på arbejdsmarkedet. Billedet tegner sig dog noget anderledes, for i hvert fald nogle af drengene i denne afhandling. Det gælder især Erik og Rasmus, hvis traditionelle/klassiske lønarbejdsorienteringer langt hen ad vejen fungerer som en stærk ressource i forhold til at skabe retning i deres overgangsprocesser og klare sig igennem uddannelsessystemet.

Pigerne – tvivl, usikkerhed og fokus på 'interesse'

Pigerne i afhandlingen oplever umiddelbart uddannelsesvalget langt vanskeligere. Flere af dem kredser i de første interviews omkring tvivl og usikkerhed omkring, hvad man kan og skal vælge. For eksempel fortæller Freja:

I: Synes du det er svært det her med og skulle finde ud af, hvad man vil efter skolen eller?

Ja det synes jeg. (...) Altså meget. Fordi, der har man valgt en eller anden, så kommer man i praktik i det, og når jeg tænker nærmere over det, "Okay det var slet ikke mig", så er det bare sådan "Okay hvad skal jeg nu være?"

I: Ja. Hvad tror du der skal til, før du finder ud af hvad det er du gerne vil og? Er der noget der kan hjælpe dig tror du, til at blive mere klar på hvad du gerne vil?

Det ved jeg ikke. Altså, jeg tror bare at det er noget man selv må finde ud af. (...) Men jeg ved ikke rigtig noget der interesserer mig. Så det er det, der er problemet.

I: Ja. Men måske kunne det hjælpe at snakke med en voksen eller? Tror du det er sådan noget at [vejlederen, red.], tror du hun kunne være en som kunne?

Nej det tror jeg ikke rigtig. Altså, jo det kunne hun sikkert ikk', men det er ikke noget jeg ville gøre.

I: Nej. Hvorfor ville du ikke det, tror du?

Jeg vil helst være fri for og snakke med hende. Altså, der er ikke noget problem Altså, jeg har ikke noget imod hende vel, men...

(interview 1, Freja, min fremhævning, red.)

For Freja og Trine synes vanskelighederne at være overhovedet at finde noget de kan 'interessere sig for'. Trine beskriver det på denne måde:

I: Hvad er det der gør, at du synes det er så svært det der med [uddannelsesvalget, red.]?

Fordi, jeg ved jo ikke hvad jeg gerne vil om fem år. Også fordi det ikke rigtig interesserer mig nu, **jeg er ikke interesseret i at lave noget, jeg er mest interesseret i bare og sidde og sove.** Altså..., jeg tror det er lidt derfor

I: Hvad tror du der skal til for at du finder noget du kan interesserer dig for eller ?

(Pause) Højere karakterer og lov til at sove. (...) I nogle år.

(int. 2, Trine, min fremhævning, red.)

Trine formulerer altså både en markant disinteresse - og vægring mod fremtiden. En form for Tornerose-drøm præget af ønsket om at kunne trække stikket ud 'i nogle år' - sove sig fra problemerne - og håbe på at tingene ser anderledes ud, når man vågner senere. Trines udsagn kan ses som en stærk markering af oplevet håbløshed, og samtidig giver hun udtryk for, at uddannelsesvalget er svært fordi det opleves uigenkaldeligt, og det kan være svært at få til at harmonere med hendes oplevelse af, at interesser og orienteringer er ustabile og omskiftelige (jf. f.eks. du Bois-Reymond, 1998). Også Susanne og Anja kæmper med at finde et fremtidsperspektiv, de kan forfølge, men for dem handler problematikken snarere om, at der er for mange

muligheder og for mange jobs, der kan være spændende og interessante. Anja fortæller således:

Jeg vil gerne være fysioterapeut eller massør. Jeg kan godt lide at bruge hænderne til at fjerne smærte og bekymringer. Jeg kunne også godt tænke mig at være skuespiller. Jeg kan godt forestille mig at stå på en scene og publikum klapper. Jeg syntes også selv at jeg er en god skuespiller. Og andre har også sagt at jeg er god til skuespillerkunsten. Hvis jeg opnår min drøm om at blive skuespiller, vil jeg simpelthen blive lykkelig, men hvis jeg bliver massør, bliver jeg da også glad. Jeg vil også gerne være tømrer, men jeg lider af højdeskræk, men det håber jeg, at jeg kommer over. Og hvis det går over kan det også være en mulighed. (...) Jeg tror ikke at jeg kan se mig selv som pædagog eller noget som helt der har med børn at gøre. Børn kommer næsten altid til skade når jeg er i nærheden, så det er jo ikke så godt. Jeg kan heller ikke se mig selv som kok. Jeg kan bare ikke lave mad. Det er en umulighed.” (stil; Min fremtid, 9. klasse)

Citatet understreger således, hvordan Anjas drømme peger i meget forskellige retninger, og samtidig er det markant, hvordan også negative afgrænsninger trænger sig på (jeg kan ikke lave mad, børn kommer næsten altid til skade, når jeg er i nærheden), i forsøget at tune sig ind på, hvad et fremtidigt uddannelses- og arbejds perspektiv kunne være.

For både Anja og Susanne står idéerne og mulige fremtidsdrømme nærmest i kø og vælter ind over hinanden. De har svært ved at skelne mellem dem og finde ud af hvilken vej de skal tage. For pigerne i afhandlingen er der altså tilsyneladende ikke én given retning i vejen fra grundskolen og videre. De oplever i høj grad, at det er op til dem selv at finde en vej videre – at finde noget, de interesserer sig for. Umiddelbart kan man sige, at pigernes måder at italesætte uddannelsesvalget på, peger i retning af en bevægelse væk fra normalbiografien – og i retning af en valgbiografi og en stigende grad af individualisering i uddannelsesvalget. De unge pigers vanskeligheder med at træffe dette valg kan ses som et udtryk for en stigende tendens til, at uddannelsesvalget bliver del af et selvrealiseringsprojekt, hvor uddannelse knyttes tæt til spørgsmålet af, hvem jeg er (og ’hvem’ jeg gerne vil være) snarere end et kvalifikationsperspektiv – (og ’hvad’ jeg gerne vil være). Jensen & Jensen (2005) tematiserer denne problematik i en undersøgelse af unge uden uddannelse, og peger på, at dette fordrer en høj grad af

identitetsarbejde, som ikke alle unge kan leve op til: ”... *hvad nu, hvis selvrealiseringsprojektet ikke rigtig vil lykkes, og den unge ikke rigtig kan ”finde sig selv”, ikke rigtig har lyst til noget specielt eller ikke kan finde ud af at gøre noget ved sin utilfredshed? Det er den situation, som mange af de unge, der ikke går i gang med en ungdomsuddannelse, står i. Deres forståelse af ansvar og muligheder lader primært tilbage, at de giver sig selv skylden for deres manglende evne til at kunne leve op til at være en ung i dag og foretage de nødvendige valg.*” (Jensen & Jensen, 2005;29) De peger således på individualiseringens ’bagside’, og på de problemer, der kan opstå, hvis de unge ikke kan leve op til de krav og fordringer, som individualiseringen *også* rejser. Disse unge pigers vanskeligheder med at orientere sig i de mange valgmuligheder, der tilsyneladende byder sig til - eller omvendt - med overhovedet at få øje på en mulig interesse (og dermed et uddannelsesperspektiv) at forfølge, kan altså dels ses som et udtryk for, at de unge har svært ved at leve op til ’sen-moderne’ krav om identitetsmæssigt selvarbejde. Omvendt synes det dog i lige så høj grad at handle om at de brudte og komplicerede overgangsprocesser, der kendetegner disse unges forløb, *netop* fordrer en langt højere grad af refleksivitet end den der kræves af unge, hvor overgangene forløber mere gnidningsløst.

I relation til unges uddannelsesvalg peger meget således i retning af, at for de unge der klarer sig godt i skolen er uddannelsesvalget i udgangspunktet relativt lige til: Gymnasiet opleves i vid udstrækning som det naturlige valg, og er dermed et valg der ikke umiddelbart fordrer megen biografisk refleksivitet. De unge kan så at sige blot flyde med, og deres valg er ikke er noget, der problematiseres eller som der stilles spørgsmålstejn ved af de voksne (jf. f.eks. Hutters, 2004, Pless & Katznelson, 2007). For de unge i afhandlingen tegner uddannelsesvalget sig langt mere komplekst og vanskeligt. I udgangspunktet gælder det først og fremmest for pigerne men senere også for drengene, som har svært ved at lykkes med deres umiddelbare job- og uddannelsesønsker. Refleksivitet og biograficitet er således kompetencer, som ikke mindst er vigtige for unge som disse, hvor overgangsprocesserne støder mod forhindringer, eller hvor de har svært ved at passe ind i de ’normalforløb’, der langt hen af vejen fungerer som ideal. Samme problematik tematiseres af Walther et al (2006), som peger på at de unge, hvor overgangsprocesserne har karakter af ’smooth

operations', ikke nødvendigvis er mere motiverede end andre unge, måske har de blot har et bedre udgangspunkt for at klare sig, mens unge, hvis overgangsprocesser er mere problemfyldte, sagtens kan være unge med megen uddannelsesmotivation, men hvor motivationen har svært ved at udfoldes på grund af strukturelle begrænsninger (Walther et al, 2006;151). Det gør sig f.eks. gældende for de unge i afhandlingen, som støder på vanskeligheder i det strukturelle vendepunkt, som uddannelsesvalget i 9. klasse udgør, fordi de har svært ved at øjne mulige veje videre i uddannelsessystemet efter grundskolen. De unges vanskeligheder med at håndtere uddannelsesvalget peger således på vigtigheden af ikke blot at forstå refleksivitet, motivation og biograficitet som en individuel ressource, men som noget der i høj grad tager form og udvikles (eller hæmmes) i de sociale sammenhænge, individet indgår i. Det sætter således også spot på, hvilke muligheder der skabes, ikke mindst i uddannelsesmæssige sammenhænge, for at de unge kan skabe en fremadrettet biografi-dannelse på trods af de modsætninger, vanskeligheder og ambivalenser, der præger deres overgangsbiografier. Det vil jeg komme mere ind på i næste kapitel.

Drømmen om den lykkelige kernefamilie

Hvor afhandlingens drenges drømme og forestillinger om voksenlivet i høj grad centrerer omkring arbejdslivet kobles pigernes fortællinger om det voksenliv de ønsker sig i langt højere grad til familielivet, om end uddannelsesperspektivet også indgår som element. Flere af pigerne i afhandlingen giver således udtryk for, at de ønsker at etablere en 'rigtig' familie. Det vidner følgende citatmosaik om:

I: Så hvis du ser lidt ud i fremtiden, hvordan ser dit liv så ud de næste år?

Jeg vil jo rigtig gerne have et hus, og jeg vil gerne vinde en million. Så er jeg jo forhåbentlig stadig sammen med ham, og vi har to børn måske. Jeg vil helt vildt gerne have børn med ham. Og vi bor et sted dejligt ude på landet.(...) Jeg elsker natur. Skove.. Og det er derfor, jeg gider aldrig nogensinde, at flytte ind i storbyen igen. Altså, det er fint nok sådan her (i et forstadsområde, red.), fordi, der er jo også enge og søer og.. det synes jeg bare er så dejligt. At man kan gå der med sin kæreste og måske nogle børn og bare gå i naturen og bare nyde det. Bare tanken om det elsker jeg.

I: Så det er din drøm? Hvornår vil du gerne have børn - snart?

Nej, okay, jeg er ikke så gammel endnu. Men jeg vil ikke være over 25. Og jeg skal lige have en uddannelse. (int. 3, Susanne)

.....

I: ...tænker du meget over, hvad der skal ske her når du er færdig med skolen, eller er det ikke noget du sådan spekulerer så meget på?

Nej jeg tænker mere på mit kærlighedsliv og sådan noget efter skolen i X-by, og så at jeg gerne vil flytte til Sjælland, ikk'...

(...)

I: Hvis nu du skulle tænke tænke fremad om 5-10 år, hvordan tror du så dit liv ser ud?

Hvad laver du så og ...?

Jeg er gift med Søren (kæresten, red.)(griner).

I: Og hvordan ser jeres liv ud så? Hvad laver du udover og være gift med ham?

Ha' et arbejde selvfølgelig.

(...)

I: Hvad tror du så det er?

Aner det ikke.

(Freja, int. 1)

.....

I: hvordan kunne du godt tænke dig at dit liv så ud om 5 år? eller 10 år måske?

Hmmm...At jeg stadig er sammen med Kim (kæresten, red.) og at vi begge to er filmstjerner (latter) og sangerinder, eller jeg er sangerinde og så laver vi sådan nogle rigtig, rigtig gode sange sammen. Og så rejser vi til Hollywood sammen med vores små børn (griner) og bor i sådan et gigantisk hus. Så rejser vi til Danmark og besøger vores familie, og en lille hund (griner). (...) Og så har jeg råd til alle de sko og alt det tøj jeg overhovedet har lyst til. Og farvede mit hår hver dag.(griner) Det kunne være lækkert.

(...)I; Så det er sådan en luksusdrøm. Har du andre drømme sådan om hvad du godt kunne tænke dig?(...)

At mig og Kim er sammen. (...). At vi har to børn, en dreng og en pige, og vi har begge to et godt job. Sådan måske står i en forretning sammen eller jeg designer og han sælger tøjet.

(Trine, int. 2)

Det lykkelige parforhold og kernefamilien er altså en stærk og gennemgående figur hos afhandlingens piger, når de fortæller om deres fremtids-drømme (især i de første interviews, hvor uddannelses- og erhvervsvalget for flere af pigerne synes svært at overskue). Uddannelse og arbejde indgår som diffuse delelementer (der ikke er til at komme udenom), men det er familielivet og parforholdet, som er det positive orienteringspunkt og 'mål' for deres drømme.

Men hvad er det der gør, at pigernes fremtidsdrømme cirkler så markant omkring familielivet? Måske kan det ses som et udtryk for, at hvor drengene kan trække positivt på en traditionel lønarbejderidentitet og bruge arbejdslivet som pejlemærke, når de er trætte af skolen, er det langt sværere for pigerne, som er langt mere i tvivl om hvad de skal efter skolen. Tilsyneladende har pigerne ikke i samme grad adgang til entydigt positive (kvindelige) identifikationspositioner på arbejdsmarkedet, og for pigerne er et job indenfor de traditionelle mandsdominerede fag tilsyneladende ikke en mulighed³⁰. Måske fordi disse jobs opleves som 'beskidte' og svære at forbinde med deres opfattelse af 'kvindelighed'. Freja fortæller således, at hun, da hun var yngre, overvejede at blive landmand. Hun har dog droppet idéen nu og forklarer: *'Det er bare ikke mig. Med sådan noget stank og sådan noget. (...)...det må godt være lidt mere feminint ikk.'* Det er med andre ord ikke en joborientering, der kan kombineres med det at være pige/feminin. Næsten alle pigerne orienterer sig forsøgsvist imod kønstraditionelle fag som madlavning, pædagog-jobs og frisørfaget, men samtidig er der også kønstraditionelle jobs, som de unge piger oplever som uattraktive, og det er i høj grad de fag, deres mødre arbejder indenfor. Mødrene til flere af pigerne i afhandlingens arbejder i omsorgssektoren, men det er ikke umiddelbart noget pigerne forbinder med noget særligt positivt. Trines mor har decideret frarådet hende at uddanne sig som social og sundhedsassistent, som hun selv, for det er *'megakedeligt'*. Susanne overvejer et job i hjemmeplejen, som sin mor, men er alligevel temmelig tøvende. For det med at *"...tørre gamle mennesker i numsen, ved jeg ikke lige..."*

Selvom disse unge piger på mange måder har kønstraditionelle orienteringer, har de altså umiddelbart svært ved at koble sig positivt til kønstraditionelle jobs indenfor omsorgssektoren (hvor der ellers er stor efterspørgsel efter arbejdskraft). Denne umiddelbare modvilje mod (dele af) plejesektoren afspejler en generel tendens. Omsorgsjobs har meget lille samfundsmæssig prestige (jf. f.eks. Ugebrevet A4's opgørelse over top 99 over job-prestige, hvor pædagogmedhjælper, plejehjemsassistent og hjemmehjælper ligger helt nede på ranglisten som hhv. nr. 80, 81 og 82) (Ugebrevet A4, 2006). Samme billede tegner sig i en nyere norsk undersøgelse af unges forhold til hjemmeplejen (Svare, 2008). Et dominerende billede blandt både piger og drenge var her, at omsorgsarbejde var præget af overarbejde og underbetaling³¹.

Et engelsk studie beskæftiger sig med en lignende tematik. I studiet følges en gruppe skoletrætte og fagligt svage unge arbejderklasse-kvinder på en praktisk sundhedsuddannelse (vocational caring course) (Skeggs, 1988), og der fokuseres på, hvordan de kvindelige studerende forsøger at opnå autonomi og selvrespekt i et uddannelsessystem, hvor de positioneres som magtesløse og socialt værdiløse. Studiet trækker klare paralleller til Willis' studie af 'the lads' (Willis, 1977), men peger på, hvordan de unge kvinders situation og handlemuligheder – i kraft af deres køn - er fundamentalt anderledes: *Whereas the young men appear to be celebrating their masculinity, although with dire structural consequences, the young women have little cultural room to celebrate femininity, as it has so little positive cultural value. (...) In this study the students appeared to be continually resisting attempts to reproduce their powerlessness, rather than celebrating any form of power.*" (Skeggs, 1988;133)

De unge kvinder i Skeggs' studie ser, parallelt med de unge piger i mit studie (såvel som mere generelt, jf. tabel 3), det ufaglærte arbejdsmarked som udpræget maskulint konnoteret (og beskidt) - og dermed som noget der ligger udenfor deres mulige jobhorisont. Hermed indskrænkes deres valgmuligheder til kønstraditionelle valg – og da flere af dem har erfaring med omsorgsarbejde, er det den vej de søger. De oplever sig dog i vid udstrækning som 'skolemæssige fiaskoer' på uddannelsen, og det er hovedsagelig i praktikforløbene, at de unge kvinder opnår en følelse af mestring og selvrespekt. De oplever sig her som ansvarsfulde, praktiske og omsorgsfulde kvinder og udvikler en form for omsorgs-subjektivitet og oplevelse af omsorgskompetence, som ikke blot knyttes sammen med arbejdslivet, men i højere grad bliver en integreret del af deres kønsidentitet og selvforståelse, og som ikke mindst knytter an til forestillinger om det ideelle familieliv. De konstruerer herigennem idealforestillinger om den 'gode omsorg', og Skeggs illustrerer, hvordan kvinderne bruger denne omsorgssubjektivitet og oplevelsen af sig selv som 'rigtige' omsorgspersoner som en måde at undergrave klasse-forskelle og hierarkier på. Det sker f.eks., når de kritiserer det forhold, at nogle middelklasse kvinder lader deres børn passe af andre, mens de selv går på arbejde. Men gennem disse unge kvinders konstruktion af en omsorgssubjektivitet, som er overlegen i forhold til den der kendetegner udearbejdende middelklassekvinder, skaber de samtidig

en forståelse af familie-omsorg som noget der kræver 'exclusive mothering' og dermed er uforeneligt med fuldtidsarbejde: *"In this respect they can be seen to be socialising themselves out of the labour market, not because they do not want to be in it, but because the standards of caring, that they have constructed, through their attempts to create self-worth and autonomy, locate them primarily in relation to family care."*

(Skeggs, 1988;146)

Skeggs peger således på, hvordan de unge kvinder i et forsøg på at yde modstand mod de magtesløse positioner, de oplever, er til rådighed i uddannelsessystemet og (til dels) på arbejdsmarkedet, medvirker aktivt i reproduktionen af køns- og klasseforskelle, og hvordan de herigennem ender med 'socialisere' sig selv ud af arbejdsmarkedet og tilbage i en position som hjemmegående husmor. De unge piger i Skeggs studie adskiller sig på væsentlige områder fra de piger, jeg følger i afhandlingen, ikke mindst fordi positionen som husmor og forsørget ikke synes at være attraktiv for de unge piger i mit studie, men samtidig er der dog en række paralleller. Studiet er interessant, fordi det peger på, hvor få positive positioneringsmuligheder der er til rådighed for unge kvinder som disse, der har svært ved at gøre sig gældende i uddannelsessystemet, og på hvordan deres meningsskabelse, orienteringer og værdinormer skabes i samspil med de materielle betingelser, der indrammer det mulighedsfelt, der tegner sig for dem. Og det er vilkår, disse unge piger i høj grad deler med de unge (piger) i afhandlingen.

For afhandlingens piger er rollen som mor og livet som familie tilsyneladende den mest tilgængelige, positive og 'sikre' position at orientere sig imod, når de dele af tilværelsen der handler om uddannelse (og arbejde) er svære at overskue. Her er der klare paralleller til Skeggs' studie, og lignende perspektiver tegner sig i øvrigt i Hutters (2004) og Katznelson & Simonsen (2005). På sin vis kan man altså se de unges pigers drømme om familieliv som stærkt traditionelle og socialt reproduktive, men samtidig ligger deres drømme om familieliv langt fra deres egne familieerfaringer. Langt de fleste af de unge piger i afhandlingen kommer fra brudte og konfliktfyldte familier. Måske skal drømmen, som den tales frem her, netop ses som et idealiseret modbillede til det opbrudte og komplicerede familieliv, de selv har levet med. Måske ved de godt, at drømmen bliver svær at få til at gå i opfyldelse, som f.eks. Trine, der tydeligt lægger

ironisk afstand til dele af den drøm, hun formulerer. Men det er en drøm og et fremtidsperspektiv, man kan læne sig op af, når andre elementer af livet er svære.

Samtidig er det interessant, at dette perspektiv også hele tiden er i bevægelse og flytter sig i takt med, at (nogle af) afhandlingens piger oplever at få mere retning på deres uddannelses- og arbejdsforløb. Det kommer stærkest til udtryk hos Freja, som i det sidste interview fortæller om sin bror, der ingen uddannelse har – en position, hun benytter som kontrast/anslag til at formulere sine egne ønsker og drømme for fremtiden:

Så vil jeg altså hellere have en uddannelse. Det betyder meget for mig, også fordi at folk har lavet sjov med os - "ej, du bliver gift med en rig mand, og du kan blive husmor, det er, hvad du kan". Det har jeg sådan taget lidt til mig og sådan "ej, det vil jeg fanme ikke - der ønsker jeg mig noget mere end bare at gå derhjemme".

I: Hvem er det, der har sagt det til dig?

Jamen, det er min mor for eksempel, der har sagt det for sjov. Men jeg har så taget det personligt.

I: Er du blevet ked af det, når hun har sagt det?

Ja, det er jeg. Også fordi jeg har fået at vide i skolen, at jeg ikke var så kløgtig og sådan noget.. Og så når min mor siger sådan noget, så tager man det selvfølgelig personligt. Også fordi det kommer fra sin egen mor, ikke?

I: Men nu siger du så, at det vil du ikke - fordi man kunne da også tænke, at det kunne da være meget rart at blive gift med en rig mand og gå derhjemme - men det har du ikke lyst til?

Nej. (...) Det er igen, at jeg gerne ville blive sat pris på det, jeg gør. Og at jeg er noget på en eller anden måde, ikke? Altså, jeg blev lidt beregnet som ingenting i grundskolen, så vil jeg bare gerne et eller andet, hvor man sætter pris på, hvem jeg er, og hvad jeg kan. (int. 3, Freja, min fremhævning, red.)

Disse bevægelser kan ses som tegn på opbrud i de traditionelle kønsidentiteter og - biografier. Pigerne mangler positive identifikationsmuligheder udenfor uddannelsessystemet, fordi den kønsmæssigt klassiske ufaglærte position – plejeren – ikke er (umiddelbart) attraktiv. Og heller ikke positionen som forsørget er en mulighed, som det fremgår tydeligt af citatet ovenfor. Freja beskriver her, hvordan rollen som husmor ikke er god nok. Hun vil 'noget mere'. Hun søger anerkendelse og værdsættelse, og for Freja ligger den eneste mulighed for at 'blive til noget' – og nogen

– gennem uddannelse. Eksemplet understreger således, hvor meget der er på spil for mange af disse unge (piger). At klare sig i uddannelsessystemet handler i vid udstrækning om muligheden for overhovedet at kunne blive til nogen og at bryde med den uudholdelige position som 'ingenting', flere af de unge forbinder med grundskolelivet – og som også synes at knytte sig til husmor-rolle! Set i et større perspektiv er det subjektive pres på pigerne måske også det, der gør, at der samlet set er flere piger, der uddanner sig (jf. f.eks. Hansen, 2005).

Afhandlingens unges drømme om voksenlivet kredser om traditionelle forestillinger om arbejds- og familieliv. På trods af at transitionsforskningen peger på, at unge i dag konfronteres med langt flere valg og en mere åben fremtidshorisont end tidligere, er det derfor tankevækkende, at så få af de unge formulerer fremtidsdrømme, der afviger markant fra 'normalbiografien'. Der er dog elementer af opbrud i de unges pigers fremtidsorienteringer, der - på trods af at drømmen om kernefamilien står centralt - samtidig er stærkt fokuserede på betydningen af at få en uddannelse. Dette perspektiv, tegner sig også i Henderson et al.'s studie af unges overgangsprocesser (2007): *"The model [of 'settling down', red.] is shifting and under pressure, a message coming most clearly from working-class young women... (...) They must combine career with family, as both breadwinner and primary carer. The model is under least pressure from the middle-class young men, but what is also surprising is in this time of change is the power of the normative model and how few young people are pushing against the constraints, and imagining a different future. Given the dramatic changes and expansion of choice that are supposed to have taken place as part of detraditionalisation and individualisation, we were surprised that young people struggled to find new stories to tell about becoming adults."* (Henderson et al, 2007:25) Samtidig er der i pigernes oplevelse af uddannelsesvalget, klare træk der peger på en bevægelse i retning af valg-biografien, der fordrer en høj grad af refleksivitet. Det er en bevægelse, der nok har sammenhæng med, at arbejds- og uddannelsesvalget ikke umiddelbart opleves oplagt og ligetil (som det gør for drengene), men i høj grad opleves som en modsætningsfyldt og kompleks proces, der indebærer forsøg på at distancere sig fra magtesløse positioner i familien (den hjemmegående husmor), i

uddannelsessystemet (den uduelige elev) og på arbejdsmarkedet (det underbetalte og nedslidende omsorgsarbejde).

Konkrete jobønsker og uddannelsesforløb

Men hvordan ser det ud, når man går tættere på de unges konkrete jobønsker og konkrete uddannelsesforløb? Hvor henter de unge inspiration til jobdrømmene, og hvad sker der med fremtidsdrømmene undervejs i mødet med uddannelse og arbejde? Det vil jeg sætte fokus på i det følgende.

Flere af drengene henter tydelig inspiration til deres umiddelbare jobønsker gennem rollemodeller i familien. En inspiration der, af flere, fortælles frem som interesser, der udspringer af konkrete, kropslige erfaringer med praktisk, håndværksmæssigt arbejde. Jens fortæller, hvordan hans interesse for at blive mekaniker er opstået gennem at hænge ud med sine brødre og hjælpe dem med at rode med biler. Og Rasmus fortæller, at han gerne vil være mekaniker, som sin far - *'det sidder i hænderne'* – og så *'rodede jeg lidt med knallerter og lidt med biler sammen med nogle andre'*. Også Erik roder med biler i sin fritid. Han har eget *'værksted'* derhjemme, men ser det ikke som et egentligt fremtidigt job-perspektiv, netop fordi der er flere auto-ophuggere og mekanikere i det område, hvor han bor. Da jeg første gang møder Erik og nogle af de andre drenge under en praktik på teknisk skole (i 9. klasse), handler samtalen over frokostbordet da også primært om at køre stærkt på tunede knallerter, uden at blive snuppet af den lokale landbetjent. Det at rode med knallerter og biler synes for disse drenge at udgøre en central del af det at være ung (drenge) i dette udkantsområde. Det er det, de samles om, og det er tilsyneladende langt hen ad vejen herigennem de unge skaber maskulin identitet, fællesskab og følelsen af tilhør. Det er samtidig markant, at mekanikerjobbet er til stede som (mere eller mindre udfoldet) drøm hos 3 af drengene, som dermed tager form som en nærmest arke-typisk maskulin joborientering, der kan ses som videreførelse af de drenge- og ungdomsfællesskaber, de indgår i.

Eriks jobønsker er, som flere af de andre, præget af hans familiemæssige baggrund, men med *'omvendt fortegn'*. Hans stedfar og storebror arbejder begge som ufaglærte *'jord- og beton'*-ere. Og det er Eriks erfaring, at det er et hårdt og usikkert job, så han vil gerne have en uddannelse. I stedet udspringer hans job-ønske af hans erfaringer som

arbejdsdreng hos en lokal VVS'er. Også Morten' umiddelbare joborientering – klejnsmed, henter inspiration i familien – hans onkel har et værksted, hvor han har arbejdet som arbejdsdreng. Undervejs skifter han dog fokus og prøver kræfter med først en boglig gymnasial uddannelse – som den eneste af drengene jeg følger. Han vælger en gymnasial uddannelse, fordi han *'...gerne [vil, red.] have en lidt højere uddannelse. Så kan man tjene gode penge.'* Samtidig fortæller han, at hans forældre også synes, det er en god idé: *'De vil gerne have, at jeg tager en finere uddannelse med gymnasiet. Det vil forældre! (griner) De vil gerne have, at man bliver til noget. Man får en uddannelse, så man er sikker på at have noget at falde tilbage på.'* Morten finder dog relativt hurtigt ud af, at det ikke er noget for ham. Han vil være håndværker – og har helt afskrevet tanken om en boglig uddannelse: *'Jeg kan bare ikke sidde stille. Det er bare det. Det er ikke mig.'* Og efter flere erfaringer med forskellige faglige uddannelser og forskelligt arbejde er han nu på TAMU (Træningsskolens arbejdsmarkedsuddannelser³²), hvor han genovervejer klejnsmed som muligt fremtidsperspektiv. Morten er den eneste af drengene jeg følger, der har haft overvejelser omkring en boglig uddannelse. Måske kan det have sammenhæng med, at Morten, i modsætning til de andre drenge, kommer fra en større provinsby, hvor uddannelsesudbuddet er større – og indenfor rækkevidde (geografisk), og hvor der blandt hans kammerater i skolen sandsynligvis er flere der søger den vej end blandt de unge i et udkantsområde, som de andre drenge bor i.

Ligesom drengene er pigernes jobovervejelser markant kønstraditionelle. De fleste af deres konkrete uddannelses- og joborienteringer og drømme kredser om traditionelle kvindefag. For eksempel er arbejde som frisør, i butik eller børnehave nogle af de konkrete fag og uddannelser Trine overvejer og afprøver. Drømmen om at blive frisør er inspireret af hendes moster, som har en frisørsalon. Trine er omkring flere uddannelser, men er nu i gang med et praktikophold i en daginstitution, og hun håber det på sigt kan føre til en uddannelse og et job inden for dette felt. Frejas drømme har især kredset omkring jobs relateret til madlavning. Hun har overvejet at åbne en café, men efter megen tvivl og usikkerhed vælger hun at starte på bageruddannelsen - en uddannelse, hendes mor i øvrigt også har, men aldrig har brugt. Anjas drømme peger i flere retninger – hun drømmer bl.a. om at blive historiker eller at arbejde med computerdesign, men undervejs dropper hun mere og mere tanken om en

længerevarende uddannelse og drømmer ligesom Freja om at åbne sin egen café - evt. sammen med kæresten, eller at tage en butiksuddannelse og nævner også et job i omsorgssektoren som en mulighed. Susanne er meget i tvivl om uddannelses- og erhvervsvalget. Jobbet på et cafeteria sætter (for en tid) retning på drømmene, og Susanne gennemfører grundforløbet på slagteriskolen men dropper ud af sin praktik. Senere får hun arbejde i hjemmeplejen, og er nu i gang med at uddanne sig til sosu-assistent/hjælper som sin mor. Lene har, ligesom flere af de andre piger, på et tidspunkt overvejet at blive frisør, men drømmen skrottes, da uddannelsesvalget nærmer sig. I stedet vil Lene nu gerne være socialpædagog og arbejde med udsatte unge. Hun er i gang med 10. klasse på VUC, og planen er efterfølgende at tage 'pædagogpakken'. Inspirationen til dette kommer fra den kontaktperson, som Lene har været tilknyttet gennem en længere periode, og Lene føler, hun kan bruge sine egne erfaringer positivt i forhold til at hjælpe andre børn og unge, som har det svært.

Pigernes uddannelses- og joborienteringer retter sig mod de traditionelle kønsfag. Næsten alle har været inde omkring 'frisør', der på linje med mekaniker er et næsten mytologisk fag – og måske kan ses som udtryk for en drøm eller orientering, der er let at ty til, hvis man ikke rigtigt ved, hvad man ellers vil (jf. også Skeggs, 1988). Lene forklarer det således:

I: Hvad er det der er fedt ved frisør?

Jamen prøv at se alt det de laver ser fedt ud, alt det hun lavede ikke også, det kan ikke være så svært at klippe en frisure, farve noget hår og lave noget fedt hår ikke også, alle piger kan lide at sætte hår ikke osse. (Lene, int. 1)

Samtidig er påvirkningen og inspirationen hjemmefra svær at overse, når man ser på de unges konkrete uddannelsesforløb, og det er ikke mindst interessant, at flere af de unge følger i forældrenes fodspor i helt bogstavelig forstand, i og med at flere af de unge åbenlyst søger mod (eller ender) i de samme job-områder som deres forældre. Den 'sociale arv' er således markant nærværende i disse unges fortællinger og konkrete uddannelsesforløb og kan ses som en klar illustration af en central Bourdieusk pointe; at vores valg i høj grad foretages udfra en kropsligt funderet 'praktisk sans', hvor social nødvendighed naturaliseres (Bourdieu, 1990;68). Man fornemmer intuitivt på baggrund

af tidligere erfaringer - kropslig viden - hvad der er det rigtige at gøre i en given social situation. Hermed understreges, at uddannelses- og erhvervsvalget ikke kan ses som bevidste og rationelle beslutninger, der foretages på grundlag af en valgsituation, hvor alle muligheder er gennemlyst og ud fra en snæver mål/middel-tænkning som det f.eks. gør sig gældende indenfor rational choice theory. I stedet må valget ses som udtryk for en pragmatisk rationel beslutning, der finder sted indenfor bestemte 'horizons of action' (Hodkinson & Sparkes, 1997). Der er altså langt til 'det frie individuelle valg' – den sociale strukturering slår åbenlyst igennem i de unges uddannelsesforløb.

Nye uddannelses- og arbejdsorienteringer?

Samtidig er der dog også elementer og udviklinger i de unges historier, der peger på forandring og nye vilkår for uddannelses- og arbejds-biografierne. Det kommer bl.a. stærkt til udtryk i den udvikling, der tegner sig i Jens' historie (men lignende elementer, kan findes i f.eks. Mortens fortælling). Jens har i 9. klasse en klar fremtidsdrøm og en temmelig traditionel lønarbejderorientering. Han længes mod voksenlivet og drømmer om fast arbejde, familie og hus på landet – med uddannelse som mellemstation på vejen, men undervejs må han revidere drømmene om parforhold og familie, da forholdet til den kæreste han i 9. klasse er forlovet med ikke holder. Samtidig støder arbejdsdrømmene også på modstand, måske fordi kvalifikationskravene har ændret sig. Drømmen om at blive mekaniker; 'rode med maskiner' og få olie på hænderne ligger langt fra den virkelighed, der præger mekanikerfaget i dag, der i høj grad er et fag, som kræver viden om elektronik og computere, og som i langt højere grad er et arbejde, hvor uniformen er hvid kittel snarere end kedeldragt. Samtidig er der flere elementer i Jens' historie, som arbejder imod billedet af en udpræget traditionel orientering (som den tegner sig hos f.eks. Erik og Rasmus). På trods af hans markante udmeldinger om fordelene ved praksislæring, er det tilsyneladende ikke nok til at fastholde ham på uddannelsen. Han kommer hurtigt til at opleve tingene som ensformige og mister derfor interessen - også for det praktiske arbejde. Jens' drømme og fremtidsperspektiver krakelerer i mødet med uddannelsessystemet, og han får stadig sværere ved at formulere drømme og ønsker for fremtiden. Fra en udpræget traditionel og klar fremtidsorientering fortoner arbejds- og uddannelsesperspektiverne sig mere og mere, og hans fremtidsorientering bliver tilsvarende mere og mere foreløbig og forsigtig - måske fordi Jens undervejs i sit forløb har erfaret, at det er for vanskeligt at planlægge

sin fremtid, og dermed for smertefuldt og risikabelt at formulere klare drømme og ønsker om, hvordan man gerne vil have, den skal se ud. Man risikerer jo (som Jens), at drømmene må opgives, revideres, og det kan lede til følelsen af nederlag og utilstrækkelighed (jf. også Ball et al 2000; Katznelson, 2004). Dette kommer klart til udtryk tredje gang jeg interviewer Jens - her har han helt opgivet fremtidsplanlægningen, og vil nu i stedet 'leve i nu'et':

I: Hvis du skal se frem i tiden, hvad tænker du så, der kommer til at ske?

Jamen, det ved jeg ikke.

I: Har du nogen idéer om, hvordan du gerne vil have dit liv skal udvikle sig?

Ej, jeg har sådan efterhånden lagt det på hylden, det der med at tænke frem i tiden. Jeg vil hellere bare: nu prøver vi det, og så ser vi, hvordan det udvikler sig. I stedet for at tænke, at det skal være om så lang tid, og det skal jeg bare nå, fordi så stresser man sig selv, synes jeg. Jeg vil leve i nu'et og så se, hvordan fremtiden kommer.

(Jens, int. 3)

Udviklingen i Jens' fortælling kan ses som et udtryk for, at den forestillingsverden han har til rådighed (drømmen om fast arbejde og kernefamilie), står i misforhold til de erfaringer, han har mulighed for at leve ud. Jens' fortælling og udviklingen i hans uddannelsesforløb peger altså på, at selvom forestillingen om normalbiografien måske nok er til stede som ideal for en del af de unge, kan den være svær at forfølge. Mortens fortælling præges af lignende elementer.

Også Susannes og Anjas uddannelsesforløb kan ses som et udtryk for, at valgbiografien (for nogle af disse unge) trænger sig stadig mere på. Uddannelsesvalget fylder som nævnt meget for begge unge piger. De overvældes af de mange valgmuligheder, som de har svært ved at orientere sig i og overskue. Samtidig fortæller de begge, at en af de vanskeligheder de oplever i forbindelse med uddannelses- og erhvervsvalget er en grundlæggende følelse af 'rastløshed'. Susanne fortæller, at hun hele tiden skal prøve noget nyt, og Anja fortæller tilsvarende, at hun let kommer til at mangle udfordringer, hvilket de oplever som en væsentlig årsag til, at deres uddannelsesforløb er præget af retningsskift og brud, og at de har svært ved at finde et holdbart uddannelsesperspektiv (om end Susanne via sit arbejde i hjemmeplejen nu er påbegyndt uddannelse). På den ene side er de bange for at komme til at vælge den 'forkerte' uddannelse og dermed

afskære sig fra andre muligheder, men på den anden side giver de, især Anja, udtryk for et stærkt ønske om, at finde den 'rigtige' uddannelse. Disse ambivalenser kommer klart til udtryk i følgende udpluk fra interview med Anja:

Altså, der er så mange uddannelser, at jeg ikke engang ved, hvad halvdelen af dem hedder! Så det er ikke det, der burde være problemet med manglen på uddannelser, for dem er der masser af! Det er bare at finde den helt perfekte til mig som person, og om det er noget, jeg kan arbejde med i dagligdagen (min fremhævning, red.).

(...) *I: Nu siger du, at der er mange muligheder, men der er også mange uddannelser, du ikke kender - er det svært at overskue?*

Det kan det godt være fordi, man ved aldrig, om man vælger den rigtige. Det kan jo være, at man finder ud af om ti år, at der er en, man hellere ville have.(...)

I: Nu snakker du om det der med, at det gælder om at finde den perfekte uddannelse. Hvad er det, der gør, at det er så vigtigt at finde den perfekte?

Fordi, ellers tror jeg bare, det går galt for mig. Jeg tror sådan, det var mere fordi, jeg skulle prøve noget andet. Det varede ikke mere end en uge - det var bare overhovedet ikke mig!

Det var så træls, og så det var bare sådan "det vil jeg ikke igennem igen!" (griner) (...)

Jamen, det skal helst være noget, jeg vil.

I: Men hvad skal der til, før du vil det?

Jeg skal lige prøve at se, om jeg vil først. Jeg ved ikke, før jeg har prøvet det. (Anja, int. 2.)

Anja fremhæver altså på den ene side, hvordan hun higer efter at finde den 'perfekte uddannelse', men er samtidig bange for at træffe valget, fordi det samtidig også indebærer et fravalg af andre uddannelser – og fordi 'man ved aldrig' om man vælger rigtigt, en oplevelse der for nogle unge synes at medføre en tendens til 'foreløbighed' i uddannelsesvalget! Samtidig understreger hun, hvor svært det er for hende at overskue den nærmest konstante valg-situation. Hun har svært ved at indsnævre feltet af muligheder – alt kan principielt være en mulighed, og hun kan først vide det, når hun 'har prøvet det'. Anja og Susanne ligner altså på flere måder de sen-moderne unge, der optræder i Simonsen (1993) og i Illeris m.fl. (2002). Deres måder at håndtere uddannelsesvalget på, kan ses som udtryk for den tendens til individualisering og inderliggørelse af uddannelsesvalget, jeg nævnte tidligere i afsnittet om de unge pigers håndtering af uddannelsesvalget, om end selvrealiseringsperspektivet aldrig står alene. Ønsket om en uddannelse der kan føre til arbejde, er også hele tiden til stede som perspektiv i de unges søgeprocesser.

Men betragter man andre dele af de unges liv, ser billedet noget anderledes ud. Her er orienteringerne langt mere traditionelle, og der er ingen tegn på et ønske om at bevare sin ungdommelige frihed. Begge unge piger lever i faste parforhold, og mange af deres drømme er centreret omkring livet med kæreste (og børn). Anja drømmer om at åbne en café i Italien med kæresten, og Susanne vil gerne bo med mand, børn, dyr og hus i en landlig idyl. Samtidig lever de et relativt 'voksent' hverdagsliv præget af arbejde/uddannelse, indkøb, madlavning og hygge med kæresten eller indimellem en veninde. Her er det altså ikke 'fest og farver', der står højest på agendaen, og Anja fortæller, hvordan hun søger mod nogle af de ældre elever/studerende, fordi hun oplever, at de har mere til fælles:

...jeg vil gerne gå sammen med nogle, der er ældre. Helst faktisk. Fordi dem på min egen alder, altså jeg kan godt snakke med dem, det er ikke det, og de kan også være fine nok. Men for det meste, så er det nogle andre ting, de snakker om. Nok også fordi min kæreste er så meget ældre end mig. Han er ni år ældre. 27. (...) Det er et andet liv, jeg har. Altså, det er sådan lidt mere.. skal jeg på arbejde. Det er sådan mere skole og fest for dem. Jeg gider ikke at, feste, det er overhovedet ikke noget for mig. (Anja, int. 2)

Anja peger her på, hvordan hendes liv med sin (ældre) kæreste gør, at hun lever et anderledes liv end de andre unge på hendes alder. Hun gider ikke feste efter skole - hun skal på arbejde og derefter hjem til kæresten. Hun giver i disse sammenhænge udtryk for en afklarethed og et overskud, der også går igen i relation til arbejdslivet. Her fortæller hun, hvordan hun altid møder til tiden og kan lide at tage ansvar og have travlt. Men det er tilsyneladende langt sværere at etablere samme overblik, modenhed og afklaring i relation til uddannelse:

I: Nu har du jo prøvet nogen forskellige ting, og der er meget fokus på at få unge som dig hurtigt igennem systemet, og det er vigtigt, at der ikke er for mange omvalg i uddannelsen - hvad tænker du om det?

Jeg tænker, at det er dybt forkert. Hvad tænker de på? Altså, forventer de, at en 17-årig dreng eller pige kan stå og sige, hvad de vil, langt ud i fremtiden? Helt ærligt! Fordi når du står, jamen så har du millioner af drømme! Du skal finde ud af: hvad vil du? Det er vigtigt at finde det rigtige at lave - det kan du ikke bare gøre som 17-årig. (Anja, int. 2)

Anjas og Susannes omflakkende uddannelsesforløb og deres vanskeligheder med at håndtere uddannelsesvalget, kan altså ses som et udtryk for, hvordan valgbiografien sætter sig igennem som nyt grundvilkår i det senmoderne. De oplever sig konfronteret med en nærmest uendelig række af uddannelsesvalg og -veje, og har svært ved at finde ud af, hvilken retning de skal bevæge sig i. Omvendt er der også væsentlige livsområder, hvor 'valget' ikke i samme grad trænger sig på, men hvor de nærmest umærkeligt glider ind i, og viderefører, eksisterende mønstre - ikke mindst i relation til parforhold og familieliv. Der er altså tale om modsatrettede tendenser, der kan ses som en understregning af vigtigheden af at have blik for både de elementer af kontinuitet og af forandring, der præger unges liv i dag. Og måske kan det, der umiddelbart fremstår modsætningsfyldt i disse unge pigers liv, kun forstås i relation til hinanden? At trygheden og det forudsigelige i det traditionelle voksenliv med parforhold og familieliv fungerer som modvægt til den uro, usikkerhed og angst for ikke at slå til som præger disse pigers forhold til uddannelse – som jeg skitserede tidligere (jf. også Hutters, 2004; Skeggs, 1988).

Opsamling

De unges livsudkast er i høj grad socialt struktureret. Det gælder ikke mindst kønsperspektivet, som slår tydeligt igennem i de unges drømme og uddannelsesforløb, og som jeg har anlagt som vinkel gennem kapitlet. Kønsvinklen illustrerer dobbeltheden og kompleksiteten i forholdet mellem normalbiografi og valgbiografi, fordi det både omfatter 'det normale' i de unges forestillinger, og i en vis grad i de valg, de unge ender med at træffe. Og valgbiografien, fordi de ikke kan opfylde – eller leve op til – drømmen om normalbiografien eller fordi forestillingen om, hvad man potentielt kan blive (hos nogle af pigerne) bliver overvældende. Kontinuiteten viser sig i de mønstre og modeller de unge piger og drenge har til rådighed som pejlepunkter. Men det er især pigerne som giver udtryk for ønske om at bryde med disse mønstre og afsøge nye veje til voksenlivet, først og fremmest i relation til uddannelse og arbejde. Analyserne peger, som nævnt, i retning af, at nogle af især pigerne er præget af den tendens til selvrealisering og selvorientering, som fremhæves af bl.a. Jensen & Jensen (2005) og Illeris m.fl. (2002). Men også drengene kredser omkring spørgsmålet om interesse, når de skal beskrive, hvad der spiller ind på deres uddannelses- og arbejdsorientering. For

eksempel understreger Jens, at "*Man skal jo lave noget, der interesserer en.*" Samtidig synes fokuset på uddannelse som selvrealisering tendentielt at overbetones i dette perspektiv. For de unge i afhandlingen synes problemet ikke *kun* at være et spørgsmål om at finde ind til en indre dybfølt interesse. Som jeg vil komme ind på i næste kapitel/afsnit, oplever flere af de unge piger gennem tilsyneladende relativt tilfældige møder med uddannelse/arbejdssammenhænge, som de mestrer, at få hul igennem, og pludselig finde et uddannelses- og arbejds perspektiv, der kan fungere som (mere eller mindre) holdbart orienteringspunkt. Tilsvarende synes flere af drengene at være relativt fleksible, når det drejer sig om at finde en uddannelse, som 'interesserer' dem, og her synes ikke mindst muligheden for at finde et job (og få en læreplads) at spille en central rolle. Disse perspektiver peger således på, at der er andet og mere på spil, i de unges uddannelses- og arbejdsorienteringer, end spørgsmålet om selvrealisering og interesse.

Kapitel 6. Møder med uddannelse og arbejde

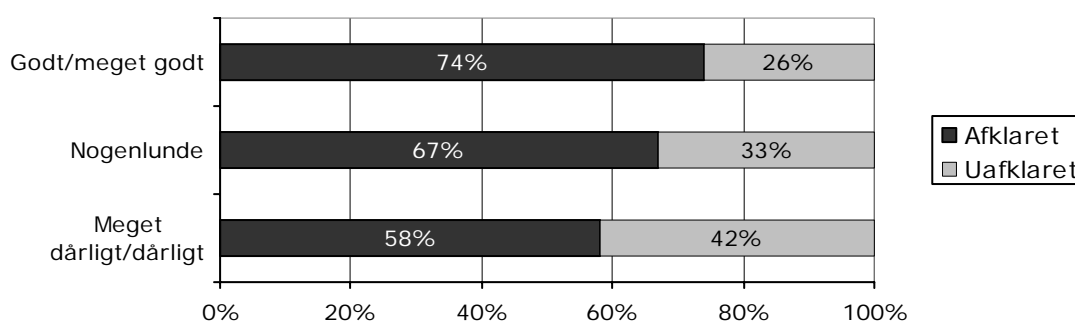
Som det fremgår af de foregående analyser, er de unges overgangsprocesser præget af tvivl og usikkerhed – og deres uddannelsesforløb kendetegnet ved forsinkelser, u-turns, af-brud og afprøvning af nye veje (for nogle igen og igen). Der er langt til de uproblematisk, lineære og kontinuerlige forløb, der i vid udstrækning udgør det uddannelsespolitiske ideal. Og de unges fortællinger kan i vid udstrækning ses som ”...*narratives of negotiating difficulties*.” (Bottrell & Armstrong, 2007;370). Selvom de unge i deres livs- og uddannelsesforløb møder forhindringer og flere har vanskeligt ved at finde retning, kan de dog ikke af den grund alene betegnes som *sammenbrudshistorier*. Der er også historier om *gennembrud* og succes, f.eks. når de unge pludselig finder mening i - og retning på - deres uddannelsesforløb. Med det stærke fokus på at sikre mulighed for uddannelse til alle unge er det derfor interessant at se nærmere på, hvilken rolle de unges *møder* med ungdomsuddannelse, arbejdsmarked, vejledningssystem osv. spiller. Hvornår er de institutionelle sammenhænge, de unge indgår i, med til at støtte op om deres livtag med ungdomsliv, uddannelse og arbejde – og hvornår slår deres møder med uddannelse og arbejde dem ud af kurs? Perspektivet er således relationelt og adskiller sig fra læringsteoretiske, og uddannelsespolitiske perspektiver, der anskuer læring og (lærings)motivation som udelukkende individuelle ’egenskaber’. I stedet er fokus på samspillet mellem personlig agens og de muligheder og begrænsninger, der opstår i mødet med forskellige institutionelle settings (jf. også Walther et al, 2006; Henderson et al, 2007; MacDonald et al, 2001; Hodkinson & Sparkes, 1997). De unges fortællinger peger således udover det individuelle perspektiv, og kan ses som et gensvar og modspil til de samfundsmæssige institutioner, der er med til at indramme og forme deres uddannelsesforløb.

Samtidig er blikket jeg anlægger normativt. Forstået på den måde, at jeg her anlægger et perspektiv på de unges overgangsprocesser, der ser de unges deltagelse i (og gennemførelse af) uddannelse som positivt og efterstræbelsesværdigt. Dette har sin baggrund i de forhold, jeg ridsede op i afhandlingens indledning. Forhold der peger på, at uddannelse modvirker marginalisering på arbejdsmarkedet, ligesom det også synes at spille positivt ind på flere andre livsområder.

I min afsøgning af, hvad der skaber sammenbrud og gennembrud i de unges uddannelsesforløb, af hvornår interesse og motivation opstår og/eller forsvinder, er jeg inspireret af Hodkinson et al's (1997) begrebsætninger omkring *vendepunkter* – dvs. begivenheder (og tidspunkter) i de unges liv, der tvinger dem til at stoppe op og (gen)overveje deres oprindelige ønsker og planer. Vendepunkterne beskrives som tidspunkter, hvor individet er nødsaget til/har mulighed for, at (gen)overveje livsperspektiver, selvopfattelse, muligheder osv. Det er med andre ord tidspunkter præget af brud med rutiner og hverdagspraksis – tidspunkter, hvor vi ikke længere kan gøre som vi plejer, men må reflektere over, og genoverveje, vores situation. Begreberne er interessante i en analyse af de unges overgange, fordi det skærper blikket for, hvordan de unge håndterer de brud, som præger deres overgangsprocesser – og ikke mindst hvilke redskaber de har til rådighed i forhold til at skabe mening, sammenhæng og (fremadrettet) perspektiv i deres livsfortællinger. Hodkinson et al (1997) taler om forskellige former for vendepunkter; strukturelle vendepunkter som f.eks. afslutningen på grundskolen, der fremskynder overvejelser omkring fremtiden. Vendepunkter kan dog også være selv-initierede, når personen selv er med til at skabe/fremskynde forandring på baggrund af en række faktorer i den enkelte unges liv, f.eks. i form af uddannelses-fravalg (og omvalg), eller det kan være påtvunget af udefrakommende begivenheder - f.eks. arbejdsløshed³³.

De unges uddannelsesmæssige bagage er tung! Deres fortællinger om grundskolelivet er stærkt præget af nederlagserfaringer og oplevelser af udgrænsninger fagligt og socialt. De deler alle erfaringer med 'skoletræthed', og flere vægrer sig mod mere skole, som de kender det fra grundskolen (jf. kapitel 3). Erfaringerne i grundskolen danner afsæt for deres videre færd i skolesystemet (jf. også Skov, 1998), og de mange negative erfaringer danner selvsagt ikke det bedste udgangspunkt for mødet med ungdomsuddannelser mv.. Stort set alle de unge jeg følger i afhandlingen støder da også på vanskeligheder i overgangen fra grundskolen og ind på ungdomsuddannelserne. De unge lægger således krop og stemme til en bredere tendens, som tegner sig i brobygningsundersøgelsen – nemlig, at der er en klar sammenhæng mellem de unges trivsel i grundskolen og deres trivsel på ungdomsuddannelserne. Således er der kun 37 %, af de unge, der i 8. klasse mistrivedes i skolen, som i 10.skoleår/ungdomsuddannelse

trives godt i skolen. Omvendt trives hele 83 % af de unge, hvis skoleliv i 8. klasse var præget af god trivsel, også i 10.skoleår/ungdomsuddannelse. Altså en meget tydelig forskel og en klar understregning af at grundlaget for de unges skoletrivsel formes tidligt (Pless & Katznelson, 2006;44)! Samtidig er der en klar sammenhæng mellem de unges skoletrivsel og deres uddannelsesafklaring, som det også fremgår af følgende figur, der peger på, at de unge som trives i skolen, som (i 8. klasse) tendentielt er mere afklarede omkring uddannelsesvalget end de unge, som ikke trives i skolen:



Figur 5. Viser hvad de unge synes om at gå i skole, og om de ved, hvad de skal efter 9.klasse. (Pless & Katznelson, 2005)

De unges uddannelsesbiografiske erfaringer synes altså at spille en rolle i forhold til hvilke muligheder de (overhovedet) oplever at have, når de skal vælge ungdomsuddannelse (jf. figur 5). Ligesom de i høj grad med til at præge deres uddannelsesmuligheder efterfølgende. De negative skoleerfaringer betyder (som tidligere nævnt), at de unges uddannelsesmotivation er relativ skrøbelig, og der skal ikke meget til at slå de unge ud af kurs, hvis de oplever vanskeligheder og modgang i uddannelsessystemet. Ikke mindst derfor spiller mødet med ungdomsuddannelserne (og arbejdslivet) en central rolle. Og i det følgende går jeg tættere på, hvad der, fra de unges perspektiv, opleves som mulighedsskabende – og som barrierer – i disse møder.

Ydre rammer: Adgang til uddannelsesmuligheder

Læreplads som gulerod

Der er en række ydre rammer, som i høj grad er med til at strukturere og indramme de unges uddannelsesmuligheder. Det gælder ikke mindst muligheden for at få en læreplads. For flere af de unge (drengene), som jeg følger i afhandlingen, fungerer udsigten til arbejdslivet som et væsentligt pejlepunkt i forhold til deres uddannelsesmotivation. Disse unge har, hvad man kan kalde et instrumentelt forhold til uddannelse (jf. f.eks. Hutters, 2004). Uddannelse er et middel til at nå det endelige mål; arbejdslivet! Hermed kommer muligheden for at få en læreplads til at indtage en central rolle i forhold til de unges uddannelsesforløb. Især fordi muligheden for at gennemføre uddannelsen står og falder med muligheden for at få en læreplads, men også fordi lærepladsen fastholder perspektivet på arbejdslivet/faget undervejs i uddannelsen.

Betydningen af adgang til en læreplads synes at spille en vigtig rolle for flere af de unge, ellers mister tilknytningen til uddannelsen perspektiv og mening. Ikke mindst Rasmus' fortælling kan ses som et eksemplarisk udtryk for betydningen af at have adgang til en praktikplads. Rasmus har oprindeligt planer om at blive mekaniker og starter på grundforløbet efter 9. klasse. Han oplever dog undervisningen som uvedkommende og uoverskuelig, og da han ikke kan øjne nogen chance for at få en læreplads som mekaniker, dropper han ud af uddannelsen. Den manglende praktikplads gør, at Rasmus er nødt til at genoverveje sin situation, og kan altså ses som et væsentligt vendepunkt i relation til hans uddannelses- og arbejdsforløb. Rasmus fastholder dog et fokus på uddannelse, men understreger, at han nu vil sikre sig en læreplads først – ellers giver uddannelse ingen mening. Han finder en læreplads som murer og vender tilbage til erhvervsuddannelserne. Også på murer-grundforløbet oplever han undervisningen som stærkt kritisabel, men denne gang gennemfører han grundforløbet, og her synes lærepladsen at være en væsentlig motivationsfaktor, der i høj grad kan bidrage til fastholdelse på uddannelsen: *'Jeg havde læreplads, og så måtte man bare bide i det sure æble der på det der grundforløb der. Man vidste jo, at man kom ud, når man var færdig'*, som Rasmus forklarer, og han formulerer hermed også en indstilling til

uddannelse, som præger flere af de unge; at uddannelse opleves som et nødvendigt onde, der skal overstås – det handler om at stå sin tid ud!

Rasmus', og flere af de andre unges historier, peger altså på vigtigheden af et fokus på tilvejebringelse af praktik- og lærepladser som et væsentligt indsatsområde i forhold til at fastholde de unge på ungdomsuddannelserne. Et perspektiv, der også fremhæves i en række andre danske undersøgelser omkring unges uddannelsesvalg og –muligheder (f.eks. Jensen & Jensen, 2005; Koudahl, 2005). Nogle af de unge formår, som Rasmus, selv at skaffe sig adgang til en læreplads, men for flere af de andre unge synes selve det at søge en læreplads at være en vanskelig udfordring, fordi de er usikre på sig selv og deres kunnen og dermed er tøvende og tilbageholdende i forhold til at tage kontakt til en mulig læreplads, hvorfor de således synes at have brug for hjælp og støtte til at få etableret denne kontakt.

Lokalområdet som ressource og spændetrøje

En anden væsentlig 'ydre' ramme, der i høj grad synes at påvirke de unges uddannelsesmuligheder, er afstanden til uddannelsesstedet. Det gælder især de unge drenge, bosat i udkantsområder, der markerer en høj grad af tilknytning til lokalområdet. Flere af drengene afviser således uddannelsesmuligheder, der ligger inden for deres interesse-felt, hvis deltagelse i uddannelsen vil kræve for meget transport og/eller at de skal forlade det lokalområde, hvor de er vokset op og flytte et andet sted hen. For disse drenge synes det dels at handle om et ønske om at bevare tilknytningen til 'vennerne' i området. En bekymring for at flytte væk, og pludselig skulle etablere sig på ny – og alene. Det kommer tydeligt til udtryk i Jens' fortælling, hvor han fremhæver betydningen af at blive boende i lokalområdet – for det kender han som sin egen baglomme, og det er "*...et sted, hvor man kan føle sig tryk.*" Her tematiseres således en oplevelse af udsathed i det offentlige rum, som tegner sig mere generelt blandt nogle af de socialt udsatte unge drenge i brobygningsundersøgelsen. Det skaber stærk lokal tilknytning, og gør det vigtigt at følges med sine venner ind på uddannelserne - en tematik, der også synes tegner sig i Morten' uddannelsesfortælling, hvor en væsentlig drivkraft synes at være at kunne følges med nogle venner og ikke at skulle møde uddannelsen alene. Jens forklarer sin tilknytning til lokalområdet således:

Alle, *Alle* ved, hvem jeg er jo. Jeg kan næsten gå og hilse på alle, og de ville stadigvæk kende mig i X-by jo. Og det gør jo, at der er ik' nogen, der kan gøre nogen.. der kan gøre mig noget i X-by. Så det er jo meget dejligt. (Jens, int. 2)

For disse drenge synes lokalområdet at fungere som en form for helle, der skaber sikkerhed og tryghed både i forhold til at minimere risikoen for overfald etc., men også mere generelt synes det at handle om at tilknytningen til lokalområdet – og oplevelsen af at være blandt folk, der 'ved hvem man er', skaber en modvægt til den forvirring og følelse af utilstrækkelighed og usikkerhed, der præger flere af disse unges selvforståelse. Nærhed og bekendthed spiller således en væsentlig rolle for disse unge i relation til valget af uddannelse (jf. også Yndigegn, 2003). Samme perspektiv tegner sig i en britisk undersøgelse af unges uddannelsesveje. Også her synes der at være klare tendenser i retning af, at udsatte unges (uddannelses)- og erhvervsorienteringer foretages indenfor en relativt snæver geografisk horisont: *"They live, at present at least, within relatively narrow social and spatial horizons... Their self-selected opportunities for work are set within these horizons and the immediate, local job market. This is different from many other young people in our sample who will range widely across the city to find work, or a particular kind of work. The locality is familiar and 'safe'; it provides ontological security. 'Localities can give a sense of identity to parts of the landscape. They can help people to build a feeling of belonging and security – people know where they are' (Smith, 1994, p.11) and 'who they are'."* (Ball et al 2000;107) For andre af de unge drenge synes tilknytningen til lokalområdet dog i højere grad at handle om en tilknytning til det lokale arbejdsmarked og de muligheder, der tegner sig her. Det gælder f.eks. Erik, som har meget dårlige skoleerfaringer og –kundskaber, men som har formået at skaffe sig en vis position på det lokale arbejdsmarked, fordi han er dygtig håndværksmæssigt. I lokalområdet er han 'nogen'. For Erik underordnes uddannelsesperspektivet altså af arbejdsperspektivet: en mulig uddannelse, skal kunne passes ind i forhold til hans arbejde og hans allerede stærke tilknytning til det lokale arbejdsmarked, som det kommer til udtryk i følgende citat:

I: Hvordan kan det være, at du ikke startede som VVS'er på teknisk skole?

Jamen, det sagde de jo også ude i X-by, men så skal du jo til Z-by eller Y-by, tror jeg nok også, du kan tage det. Og så skal du jo bo dernede, og jeg ved ikke hvad.. Det gider jeg sgu ikke.

I: hvad er det, der gør, at du synes, det er for langt væk?

Jamen, så skal jeg jo bo dernede. Og hver dag har jeg jo et eller andet at lave efter fyraften, så jeg har jo ikke tid til at rende rundt dernede. (int. 3, Erik)

Umiddelbart handler Eriks afvisning af muligheden for uddannelse langt fra hans lokalområde, altså om, at kunne fastholde sit efter-fyraftens-arbejde. Men samtidig sætter eksemplet spot på en mere generel problemstilling, nemlig, at for unge som Erik, som har svært ved at honorere de formelle kvalifikationskrav i uddannelsessystemet, kan lokaltilknytningen – og det at være kendt som dygtig og velkvalificeret arbejdskraft, skabe muligheder og indgange til arbejde (og uddannelse), som ville vanskeliggøres, hvis han flyttede til et område, hvor han ikke i samme grad har netværk og er 'kendt'. For Erik vanskeliggøres et ordinært uddannelsesforløb af hans svage faglige (boglige) kompetencer. Hans insistens på at fastholde tilknytningen til lokalområdet kan altså ses som et udtryk for et ønske om, at fastholde den lokale, sociale kapital han har oparbejdet, som et forsøg på at mobilisere de ressourcer og kapitalformer, han har til rådighed, for derigennem at sikre sig en stabil platform på arbejdsmarkedet. Eksemplet giver dermed indblik i en form for 'fornuft' som falder ved siden af den uddannelsesrationalitet, der præger uddannelsespolitikken. Det er en logik og rationalitet, det er væsentligt at se nærmere på i arbejdet på at indfri målsætningen om at skabe uddannelsesmuligheder for alle unge.

I modsætning til drengene er der ikke nogen af pigerne, der udtrykker en så direkte og stærk tilknytning til lokalområdet. De giver snarere udtryk for udlængsel, og alle pigerne som jeg følger i afhandlingen har i kortere eller længere perioder, forladt lokalområdet, oftest i forbindelse med opstart på uddannelse. Flere af pigerne oplever tilsyneladende - stik modsat drengene - lokalområdet som en barriere, og som noget der er med til at fastholde dem i en negativ uddannelsesmæssig og social position. For pigerne synes der at være flere elementer, der trækker dem væk fra lokalområdet. Ikke mindst ønsket om uddannelse. For selvom drømmen om den lykkelige familie er et centralt fremtidsperspektiv i deres liv, er de samtidig meget opmærksomme på ikke at

blive 'fanget' i perifer arbejdsmarkedsposition som deres mødre. I deres perspektiv giver det lokale arbejdsmarked ikke i samme grad som for nogle af drengene mulighed for at blive 'nogen'. For dem er uddannelsesperspektivet den eneste mulighed i jagten på at finde en holdbar social position.

I afhandlingen (og brobygningsundersøgelsen) tegner der sig altså konturerne af et særligt kønsmønster i relation til uddannelsesvalg og –motivation. Dette mønster tegner sig også mere generelt på Danmarkskortet, hvor der er en klar tendens til, at unge piger flytter fra udkantsområderne – og mod byerne – for at uddanne sig, mens drengene i højere grad bliver tilbage og ikke uddanner sig i samme grad (jf. f.eks. Kristeligt Dagblad, 2008). Drengene tillægger således det nære og bekendte større vægt i relation til uddannelsesvalget. Kønsskævheden og den mere generelle sociale skævhed i forhold til uddannelsesniveau tegner således et billede af et uddannelsesmæssigt polariseret Danmark. I forhold til den politiske 95 % målsætning udgør denne skævvridning et problem, og man kan stille spørgsmålet, om de aktuelle tendenser til centralisering af uddannelsesinstitutioner, ikke kan være med til at forværre problemet? Om ikke der snarere er behov for at fastholde uddannelsesinstitutioner og -tilbud i lokalområderne, så de unge (drengene) ikke 'tvinges' til at rejse væk fra udkantsområderne, hvis de ønsker uddannelse?

De unges fortællinger peger altså på, hvordan uddannelsessystemets og -institutionernes (lokale) organisering i høj grad er med til at rammesætte deres konkrete uddannelsesmuligheder, og i forhold til dette synes drengene generelt set at være mere sårbare end pigerne. Både i form af adgang til praktikpladser samt uddannelses tilbud i lokal(udkants)områder. Samtidig peger de unges fortællinger på betydningen af en række elementer, der knytter sig til det, man kan kalde uddannelsernes sociale læringsrum og konkrete organisering. Det vil jeg se nærmere på i det følgende.

Læringsmiljøet

Mestring og anerkendelse

Et af de steder, der for alvor kan betegnes som et vendepunkt i de unges uddannelsesforløb og selvopfattelse, er når de oplever, at der er noget, de er gode til (jf.

også Henderson et al, 2007), og når de bliver anerkendt for det, de kan, og dem, de er! Det er i høj grad disse mestringserfaringer der gør, at nogle af de unge, der har været i tvivl og frustrerede omkring uddannelsesvalget, pludselig kan få øje på et fremtidsperspektiv og en drøm, de tør/kan binde an med. Det er i pigernes fortællinger, at perspektivet manifesterer sig klarest, hvilket har sammenhæng med, at det (som tidligere nævnt) er dem, der – i udgangspunktet - oplever uddannelsesvalget mest kaotisk og uoverskueligt. Derfor er det pigernes fortællinger, der er i fokus i dette afsnit. Det betyder dog ikke, at disse perspektiver ikke spiller en rolle for drengene, hvilket også vil fremgå mere eller mindre implicit under andre af kapitlets temaer.

For Susanne får mødet med arbejdslivet afgørende betydning for hendes vej videre. Hun har tidligere været meget i tvivl og haft ønsker og tanker om uddannelse og arbejde, der pegede i mange forskellige retninger. Og efter skolen vælger hun derfor at tage arbejde i en periode. Hun får job i et cafeteria og bliver meget glad for jobbet, som hun synes er sjovt. Her er hun en del af et fællesskab, hun kan mestre opgaverne og får ros og anerkendelse. Og det gør tilsyneladende udslaget – nu ved hun hvad hun vil:

Det var ... Ja det var mit første job, som jeg synes, der var spændende fordi at, jeg lavede jo flere, jeg var flere ting på én gang. Jeg var, jeg var både *opvasker* og *køkkenassistent* og *smørrebrødsjomfru* på en måde ik' også altså, alle de ting lavede jeg jo, ik'. **Så, det syntes jeg var sjovt – så fandt jeg ud af, hvad jeg ville! (...) Det er...folk, man snakker sammen, man har det sjovt og sådan noget. Det havde vi i hvert fald.'** (...) **Jeg synes det var sjovt. Jeg ku' godt li' at gøre det!** Det var sådan, det var alt det *pynt* og *farverne* og sådan nogen ting dér (griner). **Jeg synes jeg var rigtig god til det, og jeg fik også rigtig meget ros, for at jeg var den bedste til at lave det, og sådan noget.** (...) (Susanne, int. 2, min fremhævning, red.)

Mødet med arbejdslivet og den positionering som kompetent, der pludselig bliver tilgængelig for hende, udgør et væsentligt vendepunkt i Susannes fortælling. Fra at have været meget i tvivl om sine mulige fremtidsperspektiver og modvillig overfor 'mere skole', får hun mod på - og lyst til - at starte på slagteriskolen. Hendes efterfølgende erfaringer på erhvervsuddannelsen bestyrker hende i dette valg. Også her oplever hun stor glæde ved faget. Hun kan bedst lide når de arbejder i køkkenet - når de laver mad. "Det er det sjoveste." og i modsætning til grundskolen oplever hun, at få ros, at *kunne*:

...altså, på et tidspunkt, da vi sku' lave det dér smørrebrød dér, så sku' vi lave, *selv* lave mayonnaise. Og jeg var den *eneste*, der ku' finde ud af det! Og jeg har aldrig lavet det før!?

Og alle de andres, de gik i stykker, så de måtte jo få noget af *min* ik' også. (...) *Da* var jeg rigtig, rigtig glad! *Det* var jeg virkelig, fordi *der* var noget, *jeg* ku' finde ud af ik'. (Griner) altså! Det var, det var, det var jeg bare glad for. Det var *helt underligt*. Jeg troede også de andre havde lavet det og sådan noget ik'. Og.. så var der også, der var også på et tidspunkt, vi sku' lave fløderand og citron, med de samme, samme dag ik'? Så var vores, min gruppe – det var mig og Mia og Mie. Vi var, vi var de *bedste*. Vi fik det ik' så'n decideret at vide, men hun stod bare: "*Det er perfekt!*" og *helt* store øjne og sådan noget. Så, så spurgte jeg hende, så'n da hun havde smagt dem alle sammen, om hvis vi sku' ha' karakterer, hvad ville vi så ha' fået! Så siger hun: "13 med pil opad." (Susanne, int. 2)

Anja har ligesom Susanne været meget i tvivl om uddannelses- og erhvervsvalget. Og også for hende kan mødet med arbejdslivet ses som et væsentligt vendepunkt, der bevirker, at Anja får retning på drømmene (for en tid). Hun fremhæver især det at lave noget, hun er 'rigtig god til', som det der gør, at tanken om at blive bager bliver til et muligt fremtidsperspektiv:

I: Men da du fik job hos bageren, var det så fordi, du tænkte, at du godt kunne tænke dig at komme i lære eller få en uddannelse - eller var det bare for at få noget arbejde?

Det var for at få noget arbejde. (...) Jamen, det var sådan lidt underligt, fordi, det gik bare sådan op for mig, at det her var egentlig noget, jeg godt kunne tænke mig. Fordi netop det der, jeg snakkede om før, at jeg havde svært ved at finde ud af, hvad jeg gerne vil. Og så, så stod jeg en dag og tænkte: "jamen, det er jo det her, jeg gerne vil! Det har jeg det jo rigtig godt med at gøre, det er jeg rigtig god til!" Og så spurgte jeg så min chef om det.. " (int.2, Anja)

Med hjælp fra sin ungdoms- og uddannelsesvejleder forsøger hun at få en praktikpladsaftale i stand med arbejdsgiveren. Hun rager dog uklar med chefen i bageriet, bl.a. fordi hun ikke kunne få timer nok, og det bliver ikke til noget. Men tanken om at arbejde i butik fungerer stadig som en del af Anjas fremtidsperspektiv; '*det er en ting, jeg godt kan lide at gøre. Jeg er sådan rigtig serviceminded (griner).* (...) *Altså, jeg har altid mødt op fem minutter før, og er fuldt påklædt og klar til at arbejde, og sådan noget.*' Hun overvejer derfor i forlængelse heraf at starte på

handelsskolen (men også fordi hun har en drøm om at åbne sin egen café). På den ene side er Anja (og til dels Susanne), som tidligere nævnt, stærkt optaget af at finde den 'perfekte' uddannelse. Og begge italesætter valgprocessen som noget af et 'indre' detektivarbejde. Der er så mange ting at vælge imellem – og hvad er lige det rigtige for dem? På den anden side synes der at være et stærkt element af tilfældighed, når man ser nærmere på hvilke jobs og uddannelser, der så (for en tid) manifesterer sig som perspektiv og retning i deres uddannelsesforløb. Det er i høj grad oplevelsen af at lave noget som de mestrer, og som er sjovt, der gør, at de oplever at perspektivet er værd at satse på uddannelsesmæssigt.

For Freja er det mødet med en anden undervisningsform (på efterskolen), der skaber mulighed for et vendepunkt og en markant ny position i relation til skole og uddannelse. På efterskolen er undervisningsformen i høj grad baseret på praksis-læring, mens det teoretiske indgår som et element i værkstedsundervisningen. Freja fortæller:

... det er helt anderledes. Vi får ikke lektier for. Vi laver helt andre ting. Vi laver mad. Det er jo ikke ligefrem det, man laver i grundskolen og heller ikke sådan noget fint 'kokke noget'. I starten skulle man bare lære at stege en frikadelle, men det lærte vi hurtigt. Så nu er det finere mad ... jeg har lært at lave tærter. Vi har haft teori om brød, om stegning og om hævning. Man skal holde rent. Hygiejne. Skære en kylling ud, og vi har skåret en gris ud. (...) Jeg er en af de bedste på holdet. I grundskolen var jeg en af de dårlige, og her er jeg en af de bedste.

I: Hvordan får det dig til at føle dig?

Rigtig glad! Så får jeg gjort noget rigtigt! Jeg kan svare ved at se i bogen eller noget. Vi får ikke karakterer, men de siger, at jeg er en af de bedste ... vi skulle svare på spørgsmål, og jeg havde kun én forkert. Det var sådan: 'Nå, okay!'

I: Hvad tænker du om det at vælge nu. Er det nemmere end i 9. klasse?

Jeg har ikke mere ondt i maven. Min selvtillid er blevet bedre. Den er dårlig stadigvæk, men den er blevet bedre omkring skolen, ikke. Nu ved jeg, hvilket emne jeg vil ind på.

(Freja, 10. klasse, efterskole)

For Freja betyder oplevelsen af mestring, af at kunne, at hun pludselig har mulighed for at se sig selv som kompetent og duelig, og det er med til at gøre uddannelsesvalget mere overskueligt. De positive erfaringer skaber et grundlag, hvorfra hun kan formulere et fremtidsperspektiv uden at få 'ondt i maven'. Nu har hun fundet en retning! Hun starter

efterfølgende på en erhvervsuddannelse, og hendes erfaringer på teknisk skole – og ikke mindst på lærepladsen, har gjort hende mere og mere overbevist om, at hun er på rette 'spor':

I: Hvad er det, der har gjort, at du er blevet mere og mere sikker (på at du vil være bager, red.)?

Jeg har lært mere og mere om bagerfaget. Og jo mere jeg er kommet ind i det, jo mere har jeg fået lyst til at være det.

I: Hvad kan du godt lide ved det?

Det er noget, jeg er dygtig til. Det gør en stor forskel, at det ikke bare er noget, man er halvt god til.

I: Så det er det, der har mest betydning for dig?

Ja, og så at man er glad for at være der. Det er nok det, der betyder mest for mig, det er, at jeg er god til det, og jeg er glad for at lave det. (int. 3, Freja, min fremhævning, red.)

Som citatet illustrerer, hænger interesse og kunnen uvægerligt sammen, når Freja skal forklare, hvad der har gjort hende sikker på, at det er bager, hun vil være. Også Trine tematiserer den tætte kobling mellem interesse og mestring, når hun skal forklare, hvornår hun oplever undervisningen er god. Og citatet kan samtidig ses som en illustration af, hvor svært det kan være at engagere sig i skolen for unge som Trine, netop fordi hun i skolesammenhængen oftest positionerer sig (og positioneres) som uduelig og utilstrækkelig:

I: Hvornår er det, du synes, at undervisningen er rigtig god - altså, du siger, at nogle gange kan det være svært at høre efter.. Er der noget undervisning, hvor du synes, at her er det nemmere at høre efter eller følge med end andet undervisning?

Ja, hvis det er noget, der interesserer dig, og du kan finde ud af det.

I: Men hvad skal der til, før det interesserer dig?

Hvis jeg kan finde ud af det. (Trine, int. 3)

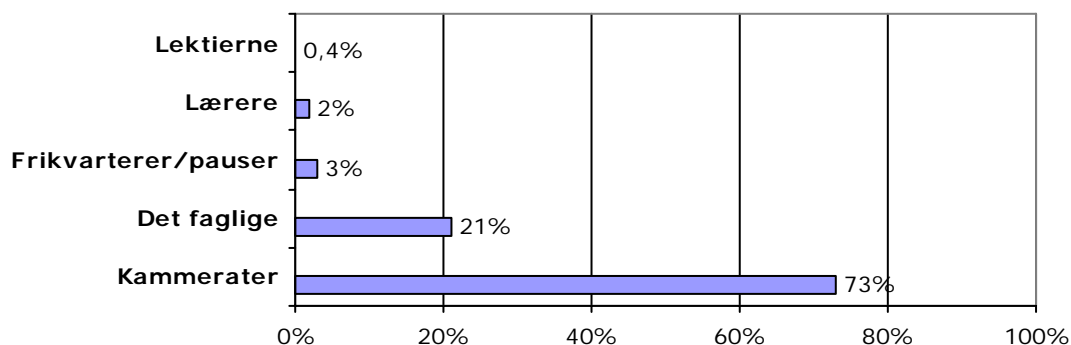
I dette afsnit har jeg sat spot på de unges fortællinger om de vendepunkter, der opstår i deres valgprocesser - vendepunkter, hvor tvivl og forvirring afløses af en afklaring af fremtidsperspektiver. For nogle af de unge skaber mødet med et (tilfældigt) arbejde mulighed for et vendepunkt i deres valgprocesser, for andre sker det i mødet med anderledes undervisningsformer (end dem de har mødt i grundskolen), men fælles for de

unge er, at det i høj grad handler om at erfaringer med mestring pludselig skaber mulighed for, at de etablere et andet blik på sig selv. At få succesoplevelser - være god til *noget* og derigennem kunne se sig selv som kompetent, synes at være en væsentlig forudsætning for, at de unge kan udvikle valgkompetence og et fremadrettet uddannelses- og arbejds perspektiv. I pædagogiske termer kan man sige, at de unges mestringserfaringer er med til at understøtte deres oplevelse af 'self-efficacy' (som jeg introducerede tidligere). Succesoplevelser og mestringserfaringer er i høj grad med til at give de unge tro på, at de kan lykkes med uddannelse – og fungerer som en væsentlig positiv drivkraft i de unges livs- og uddannelsesforløb. En lignende tendens tegner sig i øvrigt i en igangværende undersøgelse af forsøg med erhvervsklasser³⁴ i Nordjylland. Her fremhæver forskeren bag undersøgelsen (Per Fibæk Laursen, DPU), at det tilsyneladende ikke kun er vekselvirkningen mellem praktiske og boglige fag, der har betydning for om eleverne fortsætter i en ungdomsuddannelse, men i lige så høj grad at de får *succesoplevelser* i erhvervsklassen og ved arbejdet i private virksomheder (Nordyske.dk, 2008). En banal pointe kan man sige, men samtidig er det tankevækkende, at oplevelsen af mestring og anerkendelse udgør så markant et vendepunkt for de unge, fordi det implicit peger på, hvor fraværende sådanne erfaringer har været tidligere i de unges skoleliv!

Praksisfællesskaber

Forholdet til andre unge på uddannelserne, og det at indgå i, og være en del af en social sammenhæng (f.eks. et klassefællesskab) spiller en stor rolle for de unges trivsel på ungdomsuddannelserne. Det er en af konklusionerne fra brobygningsundersøgelsen, og kammeraternes betydning for de unge ses tydeligt i nedenstående figur, der klart markerer, at netop kammeratskabet med de andre unge udgør et særdeles væsentligt element i de unges skoleliv (et perspektiv, der i øvrigt understøttes af brobygningsundersøgelsens kvalitative materiale):

Figur. Hvad er det bedste ved skolen? (de unge på ungdomsuddannelserne)



(Pless & Katznelson, 2007;50)

Et tilsvarende perspektiv tegner sig i en undersøgelse om gymnasiefremmede elever³⁵ på de gymnasiale uddannelser³⁶ (Ulriksen m.fl., 2009). Her fremhæves vigtigheden af det sociale læringsmiljø på uddannelserne, ikke blot i relation til de unges generelle trivsel og skoleglæde men også som en mere grundlæggende faktor, der spiller en stor rolle som vækstgrund for læring, og som en væsentlig drivkraft' der påvirker de unges lyst til at bruge tid i skolen og på uddannelsen: *"Det sociale miljø på en skole har betydning for elevernes muligheder for at gennemføre uddannelsen og for fagligt udbytte. Det sociale miljø har betydning for lysten til at møde op og kan mobilisere elevernes læringspotentialer"*. (Ulriksen m.fl., 2009;139) Med andre ord; det 'sociale' og det 'faglige' kan ikke adskilles, når vi skal forstå, hvad der skaber gode rammer for læring og fastholdelse i uddannelsessystemet (jf. også Jensen & Jensen, 2005). Og Ulriksen m.fl. betoner hermed vigtigheden af at se på læring (og uddannelsesmotivation) som en proces, der i høj grad sker i et samspil med omgivelserne; at meningsfylde og arbejdslyst i skolen er socialt betingede motivationsfaktorer (Ulriksen m.fl., 2009;139).

Dette perspektiv er delvist inspireret af Wengers (1998) sociale læringsteori, der sætter fokus på praksisfællesskaber. Wenger gør op med forståelsen af læring som en (udelukkende) individuel aktivitet (og noget der kun finder sted i formelle undervisningssammenhænge). I stedet udforskes læring som social deltagelse – som noget der finder sted i samspil med andre i konkrete praksissituationer: *"Participation here refers not just to local events of engagement in certain activities with certain people, but to a more encompassing process of being active participants in the practices*

of social communities and constructing *identities* in relation to these communities. (...) Such participation shapes not only what we do, but also who we are and how we interpret what we do.” (Wenger, 1998;4). Læring handler, i denne optik, ikke blot om kognitive processer, men ses mere bredt som erfarings-bearbejdning, der også virker identitetsformende. Hovedbudskabet er, at læring altid finder sted i en konkret, social sammenhæng – i et praksisfællesskab, og at læring er en social proces, der fordrer deltagelse. Det er deltagelse i forskellige praksisfællesskaber, der så at sige udgør det erkendelsesmæssige udgangspunkt. Praksisfællesskabet er kendetegnet ved tre karakteristika: gensidigt engagement, fælles virksomhed (joint enterprise) og fælles repertoire. Det er i høj grad det fælles engagement, der definerer fællesskabet og adskiller det fra andre former for grupperinger. Et andet element, som definerer praksisfællesskabet er, at der er tale om et fælles foretagende (joint enterprise). Det vil sige at det er centreret omkring et fælles forhandlet mål, som opstår ud af det fælles engagement (Wenger, 1998;78). Det tredje element, der konstituerer praksisfællesskabet er, at der hen af vejen udvikles et fælles repertoire (f.eks. fælles handlemåder, fælles læringshistorier mv.) (ibid.;83). I praksisfællesskabet forhandles den såkaldte fælles virksomhed som led i en kollektiv forhandlingsproces ligesom der skabes fælles læringshistorier.

Dette perspektiv er interessant i forhold til de unges uddannelsesforløb. For netop betydningen af det sociale miljø på uddannelserne og i arbejdssammenhænge går som en rød tråd igennem de unges fortællinger. Det er i høj grad, når de unge føler sig inkluderet (og involveret) i et praksisfællesskab, at der opstår mulighed for vendepunkter i de unges liv – vendepunkter, der skaber mulighed for at de kan se sig selv med nye øjne og dermed skaber mulighed for, at de kan overskride de marginale (uddannelses)positioner, der i vid udstrækning har kendetegnet deres uddannelsesforløb indtil videre (jf. også Mørck, 2006). Og oplevelserne beskrives ofte i stærk kontrast til deres tidligere skoleerfaringer som her, hvor Susanne fortæller om sit møde med erhvervsuddannelserne:

Men jeg var *rigtig, rigtig, rigtig* nervøs, da jeg startede i skole! Fordi, jeg kan bare ikke li’ at komme ind i en klasse... (...) Men så var, det var faktisk meget sjovt, fordi at vi har det rigtig godt i vores klasse. I starten da var vi 12, men vi var tit kun 8 i skole. Men nu har

vi så lige fået 5 nye, eller sådan noget. Og vi har det stadig rigtig godt og *sjovt* og *sammenhold* og det hele og jeg er rigtig, rigtig, rigtig *glad* for at gå i den klasse. Og det har jeg aldrig været før! Det er virkelig godt! Man bliver ikke mobbet eller noget som helst!

(...): *Hvad er det, der gør, at det er anderledes, tror du, end de skoler, du har været på tidligere?*

(Griner) det er jo lige det! Altså, jeg ... (Griner) det ved jeg ik'. Altså, man arbejder jo tit i grupper, og så, så snakker man sammen og sådan noget ik' altså ... Ja, altså, der er ikke tid til at mobbe folk, det er det ik'!" (Susanne, int. 2)

Citatet illustrerer med al tydelighed, hvor vigtigt det er for Susanne at føle sig som en del af en social læringssammenhæng, og hvordan gruppearbejdet skaber et fælles engagement, der tilsyneladende fjerner fokus fra mobning (der er ikke tid til det!). Susanne opnår i denne læringssammenhæng en deltagerposition, der skaber mulighed for involvering og læring – i modsætning til hendes tidligere erfaringer. Samtidig understreger citatet, hvordan denne erfaring udgør et markant vendepunkt i forhold til Susannes 'normal'-erfaringer med skole og uddannelse! Susannes erfaringer på erhvervsuddannelserne bekræfter således betydningen af det sociale miljø som en væsentlig drivkraft i forhold til de unges deltagelse og fastholdelse i uddannelse.

Praksisfællesskaber kan opstå i klasserummet, som Susanne beskriver det ovenfor, men også i andre sammenhænge som f.eks. på lærepladsen som Freja beskriver det her:

I: Synes du så, det er sjovere at være på arbejde end at gå i skole?

Ja, helt klart. Fordi man kommer nærmere på mennesker, man kan stresse rundt, men man kan også have det rigtig skægt med personer.

I: Men kan du ikke også det på en skole?

Det kan man sikkert. Men jeg følte bare ikke rigtig, at der i frikvartererne, der går man måske hver for sig, hvor på arbejdet holder vi jo ikke rigtig frikvarter, der er vi sammen hele tiden. (Freja, int. 3, min fremhævning)

For Jens opstår et væsentligt vendepunkt i hans uddannelsesforløb gennem et praktikophold på et værksted. Her konkretiseres hans planer om at arbejde med biler yderligere, og han bestyrkes i sin tro på, at det er det han skal fremover. Det er der flere grunde til. Dels oplever han her, i modsætning til i skolen, at slå til og lykkes (et tema,

jeg vender tilbage til senere). Men samtidig spiller også relationen til de andre på værkstedet en central rolle for Jens:

I: Hvad synes du, der har været det sjoveste ved at være her?

Hmm, der er ikke sådan noget generelt. Det hele har sådan set været sjovt sådan. Med at man får nogle nye venner. F.eks. ham der hedder Peter derinde, han har sat mig på en eller anden vitaminkur, fordi han synes, at jeg manglede vitaminer. Og så skal jeg kun spise gulerødder og drikke vand, når jeg er her...og alt muligt andet...frugt og sådan noget. Jeg må ikke drikke cola og det er svært, fordi jeg lever af cola, næsten. Drak ca. 1 ½ liter om dagen, hvis jeg kunne komme til det...Fordi jeg ikke havde nogen farve i ansigtet, sagde han. Og så efter de der dage der er gået indtil videre, siger han, jeg har fået lidt farve i hovedet efter det. Jeg var helt hvid...

I: Ja. Kan du mærke forskel så?

Ja, jeg er blevet lidt mere frisk, og så...ja, ellers så...når man spiser så meget af de der gulerødder, så lige pludselig så får man bare sådan en energi-indsprøjtning...bliver glad og så er man bare fuld af energi og sådan noget – det kan man jo ikke på cola! Det er bare sådan noget, man går og...men det virker i hvert fald.

I: Men så...du har ikke synes, at det var irriterende, man kan jo godt tænke, at der var nogen der ville synes, det var irriterende at han blandede sig i, hvad du spiser og drikker...

Hmm, næh det betyder jo bare at han gerne vil gøre noget godt for mig, og det betragter jeg som, at han er skide flink og...måske holder lidt af mig - oveni det.

(Jens, int. 1, praktik, 9. klasse)

Det sjoveste ved at være på praktikstedet er, at man får nye venner (sic!). Altså en meget stærk markering af, hvor stor en rolle oplevelsen af at være en del af et (praksis)fællesskab spiller for de unges tilknytning og trivsel i arbejds- og læringsammenhænge. For Jens handler det altså ikke bare om at få lov til at bruge hænderne – om at være i en praktisk læringsammenhæng, men i lige så høj grad handler det om karakteren af det praksisfællesskab, som danner rammen om praktikopholdet.

For Freja, Jens og Susanne opstår oplevelsen af at være en del af et praksisfællesskab i forskellige institutionelle rammer, men fælles for deres erfaringer er, at de synes at udspringe af at være en del af et fællesskab præget af gensidig involvering og fælles fokus. Disse erfaringer udgør væsentlige vendepunkter i de unges uddannelsesforløb,

der, for flere af dem, har været kendetegnet ved marginale positioner i skolerummet og i skolelivets sociale grupperinger. Fra at være 'randpersoner' oplever de sig pludselig som inkluderede og med, og oplevelsen af inklusion og involvering synes at danne en stærk basis for engagement og læring for disse unge. Eksemplerne illustrerer en vigtig pointe. At erfaringer med meningsfulde arbejdsfællesskaber og overskridelser af marginalisering ikke knytter sig til et bestemt institutionelt læringsrum men kan opstå i forskellige sammenhænge. Det er væsentligt at holde sig for øje. Ikke mindst fordi der i den aktuelle uddannelsespolitiske debat synes at være en tendens til et noget ensidigt at fokusere på 'arbejdsplads-læring' som *vejen* til at indfri målsætningen om at skabe uddannelsesmuligheder til alle unge (jf. f.eks. lov om ny mesterlære, L60, vedtaget 7. februar 2006).

Læreren som ankerperson

Et af de gennemgående træk i de unges beskrivelser af det gode møde med ungdomsuddannelserne er, at lærerne udgør et helt centralt og uomgængeligt omdrejningspunkt. Hermed bekræftes et billede, der også tegner sig i megen pædagogisk forskning. Læreren er det filter, som de unge møder uddannelsen igennem, og det er i vid udstrækning lærerens evne til at videregive et fags relevans og fascinationskraft, der gør, at de unge bider på og synes, at undervisningen er spændende (jf. f.eks. Ulriksen m.fl. 2009, Pless & Katznelson, 2007). De unge i afhandlingen kredser især om, hvad man med en lidt slidt frase kunne kalde lærerens evne til at møde de unge i øjenhøjde – men også lærerens evne til at skabe rammerne omkring et godt læringsmiljø. Det betyder ikke, at lærerens 'fag'-faglige engagement og viden ikke spiller en rolle for disse unge, men det er ikke det, der *umiddelbart* gør størst indtryk på de unge. For disse unge synes det i første omgang at handle om, at læreren skaber nogle rammer omkring undervisningen som gør, at de oplever sig inkluderet - og kan indtage deltagerpositioner, der skaber mulighed for involvering.

Mange af de unge er, som nævnt, fagligt svagt funderet, og/eller præget af usikkerhed omkring deres faglige kunnen, og flere giver udtryk for betydningen af, at læreren er tilgængelig - forstået på den måde, at læreren er til stede og til rådighed med hjælp og støtte, når den unge støder ind i problemer i undervisningen. For eksempel som her i

Eriks beskrivelse af 'det gode møde' med ungdomsuddannelse (på en erhvervsuddannelse):

Jeg vil sige, at jeg lærte det dobbelte på teknisk skole af, hvad jeg lærte i grundskolen. Jeg havde fire timers matematik om ugen, og jeg lærte det dobbelte af grundskolen. Der er jo ikke noget seriøst over grundskolen overhovedet jo..

I: Men hvorfor lærte du mere?

Hvis du kalder på en lærer, så kan de forklare det. De står ikke selv og kigger ned i det papir der og ikke fatter en 'bjælde'. Du fik hele tiden hjælp, hvis der var noget, som du var i tvivl om. Det var også noget med at gøre, at det var nogle ting, som interesserede dig. Du havde jo lavet det i værkstedet...udregne trekanter og sådan noget...phytagoras og alt det sjov der.. (...)

I: Så lærerne på teknisk skole var bedre, fordi de var bedre til at lytte?

Ja. Så har de ikke 42 elever, som de skal rundt til. De har ti og så er de to lærere. Det var ikke det sværeste at få hjælp. Det var meget rart. (Erik, int. 2)

For Erik udgør mødet med lærerne på erhvervsuddannelserne et væsentligt brud med hans hidtidige skoleerfaringer og blik på skolen. Pludselig erfarer han, at skolelivet kan være sjovt, at man lærer noget! Erik fortæller om lærerne på teknisk skole, at "*...de snakker jo i samme sprog! Jeg kan jo ikke huske, hvad alt det der hedder...ting og sager, men de forstod jo, hvad man mente. Så blev det lidt nemmere.*" I modsætning til i grundskolen oplever han sig altså 'habituel' hjemme på erhvervsuddannelsen. Lærerne anerkender hans faglige kompetencer, også selv om han ikke altid kan huske de faglige termer, og han fremhæver samtidig flere gange betydningen af lærernes støtte og hjælp undervejs som en væsentlig grund til, at han på grundforløbet oplever at lære 'dobbelt så meget' som i grundskolen. Denne tematik går igen i flere af de andre unges fortællinger. For de unge er det altså vigtigt, at læreren tager sig tid til at forklare tingene grundigt - igen (og igen og...). At læreren er i stand til at forklare det på en måde, så 'man' kan forstå det. En af de ting der træder frem af de unges beskrivelser er samtidig betydningen af, at læreren ikke blot er interesseret i at 'proppe en masse viden' i dem, som Anja formulerer det nedenfor, men i lige så høj grad kører sig om, at de unge forstår det og dermed udtrykker en oprigtig interesse i – og forståelse for - de unges situation og de særlige deltagerforudsætninger (kompetencer og svagheder), de bringer med sig ind i undervisningssituationen:

Altså, på studenterkursus, det var mere sådan noget "hvad kan vi gøre for at gøre dig bedre?" Det var ikke sådan noget med "hvad kan vi gøre for at få dig til at lære mere?" Så det var ikke så meget, at vi bare skulle proppes med en masse viden. Det var mere sådan "har du forstået det? Er det gået rigtigt ind?" Og hvis det ikke var gået rigtig ind, så sørgede de for, at det gik rigtigt ind. Og tog det igen, hvis vi ikke forstod det. Det var virkelig et godt sted at være. Nok også fordi, at de mennesker, der er der, det er nok lidt længere tid siden, de har gået i skole sidst. Så de skal lige have lidt mere hjælp til at starte op. (Anja, int. 2)

Samtidig fremhæver flere af de unge betydningen af læreren som en tydelig voksen, der tager ansvar for undervisningen og ikke overlader det til de unge selv. De efterspørger i vid udstrækning en lærer, der rammesætter og forklarer formålet med undervisningen, en lærer, som holder de unge til ilden, og (som nævnt ovenfor) er til rådighed med hjælp og støtte undervejs. Det kommer ikke mindst til udtryk i Rasmus' og Jens' fortællinger om deres negative møde med erhvervsuddannelserne. De beskriver en undervisningsform, der i høj grad synes at være baseret på ansvar for egen læring – *'man kan lave hvad man vil. Hvad man lige har lyst til. (...) Der er ikke nogen, der går og holder én i nakken og sørger for, at man laver det. Det synes jeg var lidt dårligt!'* fortæller Jens. Oplevelsen er, at eleverne selv skal sørge for at finde og fastholde den indre motivation, og de unge synes at have problemer med at gennemskue denne læringsform. Det strider mod deres oplevelse af 'rigtig' undervisning – *'Man fik jo ikke som sådan undervisning. Det var bare noget, man skulle lave. Som man fik i hånden og skulle lave.'*, fortæller Jens. Meningen med undervisningen (og undervisningsformen) fortaber sig, og de unge føler sig i høj grad overladt til sig selv. Begge oplever lærerne som fraværende, og Rasmus forklarer, at det ofte tager lang tid at få hjælp af læreren, hvis man har brug for det: *'Der var kun 1 lærer der gik rundt, eller så er der 2 til jeg ved ikke lige hvor mange...30 måske, et sted mellem 30 eller 50, vil jeg gætte på.'*

Rasmus' og Jens' beskrivelser af mødet med erhvervsuddannelserne fremstår altså som et klart eksempel på en undervisningsform og -organisering, som de unge har svært ved at overskue og engagere sig i. Samtidig bekræfter disse unges erfaringer den kritik, der fra flere sider er rejst af erhvervsuddannelsesreformen – reform 2000 (jf. Koudahl, 2004; Juul, 2004; Ugebrevet A4, 2007, nr. 19). De unge efterspørger altså lærere, der

tager ansvar for undervisningen, som holder dem til ilden. Hvis ikke læreren træder i karakter, bliver undervisningen og formålet let udflydende, de unge får svært ved at orientere sig, og undervisningen opleves som ligegyldig.

Rummelige rammer

Samtidig peger flere af de unges fortællinger dog også i retning af, at det ikke *bare* handler om faste rammer, der skal også være plads til at overskride og udfordre rammerne. F.eks. fremhæver Lene betydningen af, at lærerne er bevægelige og smidige i deres administration af regler. Det gælder blandt andet spørgsmålet om, hvornår det er vigtigt, at der er arbejdsro i klassen, og hvornår det er okay, at eleverne snakker 'lidt': *'Selvom vi snakker, så er det...ikke sådan noget med, at de går helt amok og smider én ud. Og vi ved jo godt, hvornår vi skal snakke, og hvornår vi ikke skal snakke.'* Samtidig fremhæver hun det som væsentligt, at lærerne er forstående f.eks. *'hvis du er lidt mere fraværende'*, og at de ikke slår hårdt ned. Hermed understreges igen betydningen af forstående lærere, der giver plads til, og har forståelse for de unges situation. Ulriksen m.fl. (2009) peger, i deres undersøgelse af gymnasiefremmede elevers møde med lærere og undervisningsformer på de gymnasiale uddannelser, frem til en lignende konklusion. De peger således på, at eleverne ønsker tydelige rammer, de kan orientere sig i forhold til. De efterspørger lærere, der er konsekvente omkring de krav, der stilles, og som skaber et godt arbejdsklima. Samtidig ønsker de ikke at blive opfattet som mindreværdige og forventer gensidig respekt og 'plads til at være' i undervisningen (Ulriksen m.fl. 2009;118). Og fortællingerne peger altså på vigtigheden af lærerens evne til både at tage lederskab for klassens arbejdsmiljø, men samtidig at have respekt for eleverne, og skabe plads til deres perspektiver.

En lignende dobbelthed tegner sig i Jens' fortællinger om uddannelsesmøder. Hvor han på den ene side oplever erhvervsuddannelserne som i alt for høj grad baseret på for meget eget-ansvar og for lidt lærer-styring, fremhæver han på den anden side det positive ved produktionsskolens arbejdsform, at 'man får frit valg, hvad man egentligt vil lave':

...det er jo næsten frit valg, hvad man laver, og vil. Og så lærer man lige så stille: "Jeg kan jo ligeså godt". Og så.. lærer man det.

I: Men det dér med at man selv bestemmer, det kan vel også gøre, at man nogen gange vælger det fra, som er kedeligt eller hvad?

Ja.. Men så skal man jo bare igennem det alligevel. Og det er jo egentlig.. Det *er* meget dejligt, at man bare kan vælge det fra. F.eks. hvis jeg har travlt eller et eller andet, så kan man bare sige: ”Jeg gider ik’ i dag”, eller hvis man bare ik’ har lyst til at læse!

I: Hja. Men tror du ikke, at det, for dig, ku’ betyde, at du ville tænke tit: ”Arj, i dag har jeg for travlt”, eller: ”Jeg har ikke lyst til at læse”? – Så du ik’ kom til at..

Jooh, men så må.. Det er jo dér, man så skal ta’ sig sammen og så få lavet sine ting – så man lærer noget.

I: Hja. Hvad sku’ gøre, at du bedre ku’ ta’ dig sammen til at få lavet dine ting?

Det ved jeg sgu’ ik’. Den ka’ jeg ik’ svare på.

I: (Griner). Men tror du, du ville kunne det?

Jaa, hvis man sparker sig selv lidt i røven, så tror jeg godt. Altså.. (Jens, int. 2)

Umiddelbart er Jens’ udtalelser stærkt selvmodsigende. Og man kan stille spørgsmålet om han kan give sig selv det ’spark i røven’ som han fremhæver i citatet, eller om han ikke *netop* (som han fremhæver det i sin fortælling om hans erfaringer på erhvervsuddannelsen) har brug for klare rammer, og nogle voksne der kan holde ham til ilden. Men hvad er det, der gør, at Jens’ fortælling om ’god uddannelse’ er så modsætningsfyldt? På den ene side kan betoningen af vigtigheden af ’frit valg’ ses som et forsøg på at afskærme sig fra nederlag. Man kan vælge ikke at ’ville’, hvis man ikke kan overskue tingene, og er bange for at man ikke kan klare det. Samtidig hænger Jens’ modsætningsfyldte fortælling dog måske også sammen med, at der er tale om to fundamentalt forskellige læringsmiljøer. I modsætning til erhvervsuddannelsen (og det ordinære ungdomsuddannelsessystem), er produktionsskolen kendetegnet ved at være en uddannelse, hvis formål er *’at styrke deltagernes personlige udvikling og forbedre deres muligheder i uddannelsessystemet og på det almindelige arbejdsmarked’* (jf. lov om produktionsskoler, Lov nr. 1124 af 29/12/99). For Jens, som er meget i tvivl om hvad han vil og kan, giver det frie valg og de løsere strukturer, der er på produktionsskolen mening, fordi det giver plads og rum til et identitetsmæssigt ’søgearbejde’, der kan udmøntes i en afklaring af livsperspektiver og – planer (jf. f.eks. Larsen, 2003). Og Jens’ fortælling kan ses som et udtryk for, at nogle af de unge netop har brug for at indgå i (lærings)sammenhænge, hvor der er plads til at afsøge mulige

livsperspektiver, vælge til og fra – men indenfor nogle rammer hvor det er muligt at støtte og hjælpe den unge undervejs.

Den tætte voksenrelation

De fleste af de unge i afhandlingen har oplevet at være isolerede både i forhold til kammerater og voksne i grundskolen og til dels i forhold til forældrene. Og flere af de unge synes da også at have brug for særlig voksenstøtte undervejs for at kunne finde retning og holde fokus i overgangsprocesserne. Betydningen af en 'ordentlig voksen' er et centralt tema i megen mønsterbrudsforskning og forskning omkring udsatte unge (jf. f.eks. Elsborg m.fl., 1999; Gudmundsson & Rosendal Jensen, 2005), og som sagt, er det også et tema for flere af de unge i afhandlingen. I det følgende vil jeg derfor se nærmere på disse relationer, og på, hvad det er for kvaliteter ved relationerne, der tilsyneladende gør en forskel for de unge. Det er især pigerne, som fortæller mere udfoldet om betydningen af 'særlige' voksenrelationer, og det er deres fortællinger, jeg bruger som afsæt for denne tematik. Der er i øjeblikket stærkt politisk fokus på etableringen af støtteperson-ordninger i forsøget på at skabe uddannelsesmuligheder til flere unge. Det kan være i form af 'mentor-ordninger, street walkers, uddannelsesagenter, kontaktpersoner mv.. Fælles for disse er at formålet er, at støtte særligt op omkring unge, som af forskellige grunde har brug for det. Ikke mindst derfor er det interessant at se nærmere på, hvad de unge i afhandlingen fremhæver som betydningsfuldt ved disse *særlige* voksen-relationer.

En solidarisk voksen

Nogle af de unge beskriver hvordan nogle 'særlige' voksne har spillet en vigtig rolle for dem. Flere af dem fremhæver nogle af de samme kvaliteter, som de unge fremhæver omkring mødet med den gode lærer. Det handler for disse unge i høj grad om, at den voksne udviser respekt og forståelse for den unges perspektiv. Både Lene og Freja har haft tilknytning til en kontaktperson. Og selvom det er i lidt forskellige konstellationer, så er der flere elementer, der går igen i deres beskrivelser af kontaktpersonens betydning. For det første synes det at spille en rolle, at det er en voksen, som er til stede i de deres hverdagsliv – og dermed til rådighed med hjælp og støtte, når behovet opstår. At kontaktpersonen er til stede i hverdagslivet betyder samtidig, at de får et tættere kendskab til dele af de unges liv, der ikke kun knytter sig til uddannelse. Også her

fremhæver de unge altså vigtigheden af, at kontaktlæreren er tilgængelig – en tilgængelighed, der rækker ud over 'klasseværelset' og det institutionelle læringsrum. De understreger således vigtigheden af at kunne få hjælp og støtte – også udenfor 'kontortiden'.

Samtidig fremhæver de unge en række personlige egenskaber – eller kvaliteter - ved relationen, som har betydning, og som synes at være medvirkende til at der her er tale om en relation som 'gør en forskel'. Det kommer f.eks. tydeligt til udtryk i Frejas fortælling om sin tid på efterskole. Freja er igennem sin skolegang blevet mobbet, og hun har kæmpet med manglende selvværd. Hun fortæller at hun er meget 'stille' og indadvendt og har haft svært ved at etablere (nye) venskaber. Opholdet på efterskolen sætter gang i nogle processer, der gør, at hun oplever en massiv forandring på det personlige plan, og opholdet udgør således et markant vendepunkt i Frejas selvforståelse. Hun bliver mere åben og udadvendt: *'Jeg føler ligesom, at alle de ting jeg har gennemgået sidste år, der er jeg blevet mere moden på mig selv, mere glad. (...) Prøver at være mere åben for andre og nye mennesker'*, og samtidig oplever hun også at få mere styr på sine fremtidsperspektiver: *Jeg har ikke mere ondt i maven. Min selvtillid er blevet bedre – den er dårlig stadigvæk, men den er blevet bedre omkring skolen ikke. Nu ved jeg hvilket emne, jeg gerne vil ind på. Nu har jeg emnet, det er da en fordel.*

Disse gennembrud – og vendepunkter – i Frejas fortælling udspringer af flere forskellige elementer. Men ikke mindst synes relationen til kontaktlæreren³⁷ at have spillet en væsentlig rolle undervejs. Det har haft stor betydning for hende, at hun har kunnet tale med ham om de problemer hun kæmper med ikke mindst på det personlige plan. Her synes den tætte hverdagslige kontakt at danne et godt udgangspunkt for opbyggelsen af tillid og fortrolighed. Og samtidig fremhæver Freja det som væsentligt for relationen til kontaktlæreren, at han forstår hende, møder hende ligeværdigt – og ikke mindst tager hendes perspektiv alvorligt – står på hendes side f.eks. i forhold til hendes konfliktfyldte forhold til sin mor:

I: Hvordan var det at have sådan en kontaktlærer?

Det var meget dejligt. ...og det var meget rart, fordi han forstod mig. Han så ikke ned på mig. (...) Han snakkede mere som en person til person, hvor de andre måske har været lidt mere psykolog-agtige, pædagogiske... jamen, hvor de har sagt, 'nå, hvor er det synd for dig'. Hvor man måske har følt: 'nej, hold din hånd væk fra mig.' Jeg kunne nogle gange føle det som om, at de snakkede til mig som om jeg var en lille pige, der kom.

I: Og hvad gjorde kontaktlæreren, som var anderledes?

Han snakkede til mig som om jeg var et menneske. Ligeværdigt. (...) Jamen jeg følte han snakkede til mig på den alder, jeg var. Og ikke var en lille pige. Det synes jeg gør en stor forskel. Det er nemmere at snakke med en person, som ser en ligeværdigt i stedet for en, der ser ned på én aldersmæssigt. (int. 3, på læreplads)

(...)

I: Hvad synes du om at gå her [på efterskolen, red.] i forhold til, hvad du havde forventet?

Det var hårdt i starten, men jeg er rigtig glad for det. Og tænker bare: 'Fuck, hvorfor gik jeg på en grundskole...hvad lærte jeg'. Her er lærerne meget anderledes. De er ikke psykologer, men har også oplevet svære ting igennem deres uddannelse. Jeg har fået det meget bedre. Vi var til forældresamtaler, og læreren forstod godt, at det var min mor, der var langt ude nogle gange. På en grundskole, ville det være anderledes, og de ville bare sige: 'Tal pænt til din mor'. Selvom de ikke var gamle, så opførte de sig sådan, her er det omvendt. (int. 2, Freja, 10. klasse)

Frejas efterskoleforløb har ikke været uproblematisk. Ikke mindst i starten oplevede hun det som vanskeligt at skabe sociale kontakter, ligesom hun var ude for nogle ubehagelige oplevelser på en week end tur med nogle kammerater. Men Frejas gode forhold til (kontakt)lærerne gør, at hun undervejs har mulighed for at få vendt og bearbejdet de negative episoder, så hun oplever, at hun undervejs har lært meget om sig selv – er blevet 'mere moden og glad', og har fået mere tro på sig selv – både fagligt og personligt. '

Også Lene har haft en kontaktperson tilknyttet i de sidste år i grundskolen. Og hun fremhæver tilsvarende betydningen af, at kontaktpersonen, i hvert fald i udgangspunktet, står på hendes side. Begge unge fremhæver altså betydningen af solidariske voksne, der lytter og – i udgangspunktet – støtter dem og forstår deres perspektiv.

Som det fremgår af portrættet positionerer Lene sig i høj grad i modsætning til 'voksenverdenen', og hendes voksenrelationer er stærkt konfliktfyldte både i skolen og derhjemme. I stedet er vennerne i høj grad omdrejningspunktet i hendes liv. Hun hænger ud med en gruppe venner, der lever på kant med loven, og hvor rivalisering mellem forskellige ungegrupper fylder meget. Den eneste positive voksenrelation, Lene fremhæver, er kontaktpersonen, og her spiller det tilsyneladende en central rolle, at kontaktpersonen forsøger at forstå hendes perspektiv – og forstå hvorfor hun har 'lavet noget lort'. Samtidig understreger Lene betydningen af det gensidige i relationen:

Fordi, **en kontaktperson ikk'osse, de knytter sig meget til det barn de har, ikk'osse**. Så de er for det meste altid på den side, men de skal jo have hele sandheden, før de vurderer.

Men de er for det meste altid på den side som de [deres 'børn', red.] er.

I: Så du har oplevet at de er på din side, og hvis der sker noget..

C. Hvis jeg nu startede det ikke også, så står de i midten, men hvis jeg siger, at de kommer hen og gjorde det der ved mig, så ville de blive sure ikke også, for det skal de ikke gøre. De bliver meget knyttet, og det er ligesom en stedmor, føler man nogle gange. (int. 1, Lene, min fremhævning, red.)

Hun beskriver kontaktpersonen som en stedmor, og forklarer hvordan kontaktpersonen knytter sig meget til 'deres barn'. Der er altså tale om et ret stærkt følelsesmæssigt bånd, der sandsynligvis også vidner om, hvor lidt voksenkontakt og støtte Lene ellers har, og kontaktpersonen synes således i vid udstrækning at være *den* voksne, som har mulighed for at støtte op og hjælpe Lene med at få styr på de problematikker i hendes hverdagsliv, som i 9. klasse overskygger et fremadrettet (uddannelses)perspektiv. Kontaktpersonen er samtidig implicit med til at forme Lenes senere uddannelsesperspektiv; socialpædagog. Lene bibeholder i en vis udstrækning forbindelsen til kontaktpersonen, også efter at kontaktpersonen (mens Lene går i 10. klasse) flytter fra byen på grund af nyt arbejde. Og da Lene dropper ud af sosu-uddannelsen, flytter hun hen i nærheden af kontaktpersonen, som har skaffet hende en bolig. Her bor og arbejder hun i en periode, indtil hun vender tilbage for at starte på VUC. Kontaktpersonen fungerer i vid udstrækning som gennemgående voksen-figur i Lenes liv i løbet af den periode, jeg følger hende (om end kontakten gradvist bliver mindre) – og spiller tydeligvis en vigtig rolle ikke mindst i kraft af den tætte og langvarige relation. Men samtidig rejser eksemplet også nogle dilemmaer. For hvor langt skal kontaktpersonen involvere sig?

Og hvad sker der med den unge, når kontaktpersonen f.eks. får nyt arbejde, flytter eller lign.? Lenes fortælling sætter spot på disse problemstillinger, og peger også på det sårbare i den tætte og personbårne relation. Det kommer ikke mindst til udtryk i det sidste interview, hvor Lene – i tilbageblik - fortæller om sin kontaktperson:

I: Hvad har det betydet for dig at have kontakt til kontaktpersonen?

Jamen... hun er fin nok. Nu er jeg ikke sådan en person, der græder og siger, at jeg skal have hjælp. Men hvis hun spørger, så fortæller jeg hende, hvad det er. Men hun er ikke sådan en, jeg ringer til, hvis jeg er.. Hun ringer til mig en gang imellem, og hun kommer nogle gange herved og besøger en klubmedarbejder, og så ses vi lige og snakker lidt.

I: Men tidligere brugte du hende, hvis du havde problemer?

Jo, men jeg snakker jo ikke med hende mere. Det er bare en gang i mellem. Hvis du lige ringer eller lige har tid, så snakker vi bare lidt sammen.

I: men er det vigtigt, at hun er i dit liv?

Altså, det gør ikke den store forskel lige nu, og det ved hun også godt. Jge har også sagt til hende: jeg gider ikke ringe til hende. Hvis hun vil mig noget, så må hun ringe til mig. Fordi, jeg gider ikke blive ved med at ringe, og hun ikke tager telefonen, eller hun har travlt.

I: Så du har følt lidt, at hun har haft for travlt..?

Nej, det er ikke sådan noget, der sårer mig. Hvis hun har for travlt, så kan hun bare ringe til mig, når hun har tid. Jeg gider ikke blive ved med at ringe. Men hvis man sender hende en sms, så kan der gå flere uger, før hun svarer dig. Så gider man sgu da ikke skrive til hende, så kan man bare lade være. **Det er ikke noget, der har såret mig, det er fint.**

Hun skal også have sit liv. Nu er jeg altså også gammel nok til selv at kunne tage mig lidt sammen. Det var mere, da jeg var 14. (Lene, int. 3, på VUC, mine fremhævninger)

Udsnittet af interviewet her understreger, hvor sårbar en sådan relation samtidig er, når den bliver så 'personlig'. Under Lenes klare afvisning af, at det er sårende, at kontaktpersonen har for travlt til at ringe tilbage – får man alligevel en tydelig fornemmelse af, at det *har* berørt hende! Måske er det rigtigt, som Lene understreger, at hun nu er gammel nok til at klare sig selv – eller måske er hun heldig at andre voksne kan træde til og støtte i de perioder, hvor det er nødvendigt, men uddraget understreger dog et klart dilemma, der tegner sig for de voksne, som er involveret i arbejdet med udsatte unge som Lene. Som nævnt indledningsvis er der stærkt fokus på forskellige former for støtte-person-ordninger i uddannelses- og vejledningssystemet, og som eksemplerne her peger på, er der en del af

de unge, som kan drage nytte af en særlig tæt relation til en 'ordentlig voksen'. Men samtidig fordrer det god koordinering mellem de forskellige 'systemer' og 'tilbud', den unge er i kontakt med for at sikre kontinuitet – og ikke mindst for at sikre, at de unge ikke ryger ned i sprækkerne mellem de forskellige tilbud.

Når vejlederen gør en forskel

Vejledningsfeltet har gennem de senere år opnået en langt mere central position i det uddannelsespolitiske landskab end tidligere. 'Vejledning' nævnes over 100 gange i regeringens globaliseringsstrategi (2006), og vejledningen tilskrives en central rolle i forhold til at opfylde målet om, at 95 % af alle unge i 2015 skal have en ungdomsuddannelse. Det er bl.a. derfor interessant at se nærmere på, hvilken rolle og betydning de unge tilskriver vejledningen og vejlederen. Konklusionerne fra brobygningsundersøgelsen peger på, at det især er de fagligt udsatte unge og/eller unge fra en uddannelsesfremmed baggrund, som især fremhæver vejledningen (i grundskolen) som betydningsfuld for deres uddannelsesvalg (jf. Pless & Katznelson, 2007;97-98). Noget tyder altså på, at vejledningen generelt set 'rammer' målgruppen (jf. Lov om vejledning om uddannelse og erhverv: lov nr. 298 af 30. april 2003, stk. 2, kapitel 1). For de unge, som jeg følger i afhandlingen, er det dog markant, hvor *lidt* vejlederen/vejledningen fylder i de unges liv, *efter* de har forladt grundskolen. Nogle af de unge har haft sporadisk kontakt med vejledningssystemet efter de har forladt skolen, men for de fleste synes vejlederen ikke at have haft nogen nævneværdig betydning for deres uddannelsesforløb. Særligt synes de fleste af de unge, at forsvinde helt ud af vejledningssystemets radar, når de ikke er tilknyttet en uddannelsesinstitution, men er i arbejde. Ligeledes er det de færreste af de unge, der opsøger vejledningen af sig selv - og enkelte er ganske enkelt slet ikke klar over, hvor de kan henvende sig for hjælp og støtte i forbindelse med uddannelses- og erhvervsvalg. Det er tankevækkende, i betragtning af det massive fokus der er på vejledning som løftestang i forhold til ikke mindst 95 %-målsætningen. Det rejser spørgsmålet om, hvad der skal til, for at vejledningen (og vejlederen) kan nå - og fastholde - kontakten til disse unge?

For en enkelt af de unge, jeg har fulgt, har vejlederen (og vejledningen) dog spillet en vigtig rolle. Det gælder Anja. Og hendes fortælling om vejlederen kan ses som et eksemplarisk udtryk for, hvornår vejledningen – og især vejlederen – gør en forskel

(billedet Anja tegner af den gode vejleder, stemmer meget godt overens med det billede, der tegner sig i brobygningsundersøgelsen, Pless & Katznelson, 2007; 95), ligesom flere af elementerne går igen i forhold til de betydende voksne beskrevet ovenfor:

I: Hvad for en slags rolle spillede han (vejlederen, red.)?

Jamen han spillede jo den rolle, at man kom ind og snakkede med ham om uddannelse. Og hvad man ville have ud af sit liv og sådan noget. (...) Det er en *meget* stor rolle for mig, om hvad man vil med livet. Det har jeg altid syntes altså, det er jo livet du skal vælge til, når du går ud jo. (...) Det har betydet rigtig meget for os *alle sammen* har jeg fået et indtryk af. At han var en rigtig stor hjælp, for alle sammen. (...) Jamen, han tog sig tid til at snakke med os. Og hvis vi ikke kom ind og snakkede med ham, så kunne han godt komme over og prikke en på skulderen, om man havde lyst til at snakke eller et eller andet ... (...) Man fik faktisk rigtig meget ud af det, altså man fik lært noget om ungdomsuddannelser og om det egentlig var noget for én eller sådan noget, altså. (...) Jamen, altså det han gjorde, det var at han på en eller anden måde fik skabt et bånd til os, altså vi lærte ham at kende rigtig godt og sådan noget. Og sad vi og snakkede og øh om alt muligt og sådan. Og så kunne han så sige om man var moden eller om han syntes det og sådan give sin mening og det gav meget i den sidste ende, synes jeg. (...) **...det var sådan lidt at [vejlederen, red.], han var sådan en rigtig god ven overfor os, altså det var ikke med at, vi brugte ham ikke som vejleder på den måde, det var mere som sådan en god ven. Det var i hvert fald mange af os der havde det sådan.** (int. 2, Anja, min fremhævning, red.)

Anjas beskrivelse understreger, hvor vigtigt det er, at vejlederen er tilgængelig i de sammenhænge, hvor de unge færdes, og tager sig tid til at snakke – når de unge har behov. Samtidig er det interessant, at Anja fremhæver, at det netop er det, at han ikke er 'vejleder-agtig' men mere opleves som en 'ven', der synes at spille en stor rolle. Altså igen en understregning af, hvor vigtig oplevelsen af en dybde i relationen spiller for disse unge. Netop den personlige relation synes at være det, der gør, at Anja også senere (efter grundskolens afslutning) søger hjælp og støtte hos vejlederen. Hun har også haft kontakt til andre vejledere på de ungdomsuddannelser, hvor hun har været kortvarigt tilknyttet. Men her oplever hun ikke, at vejledningen i samme grad kan bruges – "...*det var lidt underligt at få vejledning af en, der ikke rigtigt kendte mig*", fortæller hun. For unge som Anja er det altså tilsyneladende særligt væsentligt, at vejlederen 'kender én'. Det synes både at handle om, at relationen til vejlederen er baseret på en tilknytning, der rækker ud over det snævert vejledningsfaglige – og at vejlederen kender den unges

styrker og svagheder og dermed kan give vejledning og modspil i forhold til drømme og idéer. Eksemplet her peger således på, at for de unge der ikke kan hente så meget hjælp og støtte i forhold til uddannelses- og erhvervsvalget derhjemme, spiller den nære kontakt og relation til vejlederen en særlig stor rolle, hvis vejledningen skal gøre en forskel i de unges forsøg på at finde vej i overgangen fra grundskolen og videre (et perspektiv, der også tegner sig i brobygningsundersøgelsen).

Vejlederen og vejledningen kan således fungere som en væsentlig hjælp og støtte i overgangsprocesserne, men samtidig peger de unges fortællinger på, at vejledning alene ikke kan gøre det. Det er følgende udsnit af interview med Freja et godt eksempel på:

I: Du siger, at I skulle skrive, hvad I var dygtige til - hvornår var det?

Altså, det var, når man skulle til de der møder der med hende der vejlederen. Så skulle man svare på sådan nogle spørgsmål, så hun kunne se på dem og snakke med eleverne om det.

Og der skulle man nævne tre ting, du er god til. Så er det bare sådan lidt: jeg ved ikke, hvad jeg er god til. Jeg skrev altid spørgsmålstejn.

I: Hvordan havde du det med de der vejleder-samtaler?

Jeg syntes, det var lidt pinligt på en eller anden måde, fordi der var en del af de der spørgsmål, man ikke kunne svare på. Og den her med om man laver sine lektier: "nej, det gør jeg ikke". Så er man selv skyld i det, fordi, jeg har aldrig lavet mine lektier. Og da jeg var mindre, havde min mor ikke tålmodigheden til at hjælpe mig, fordi jeg ikke var så god.. Så jeg havde bare opgivet det lidt i løbet af årene, og så have jeg slet ikke lavet mine lektier.

I: Syntes du, det var din egen skyld?

Ja, på en eller anden. Fordi, jeg har aldrig rigtig være god til at høre efter i timerne, jeg har ikke været god til at koncentrere mig om det. Og i de mindre klasser sagde forældrene selvfølgelig "nu skal du lave lektier" - og jeg sidder i sofaen. Men der syntes min mor, at jeg blev totalt umulig, så det opgav hun. (int. 3, Freja, mine fremhævninger, red.)

For Freja opleves vejledningsseancerne som 'pinlige', fordi hun har svært ved at svare på vejlederens spørgsmål. Hun kan ganske enkelt ikke formulere et bud på, hvad hun er god til! Citatet peger på flere interessante dilemmaer. Selvom afsættet for vejledningssamtalerne er et forsøg på at indkredse de unges oplevede kompetencefelter kan det være særdeles vanskeligt for vejlederen at få 'hul igennem' til mulige oplevelser af kompetencer og kunnen hos unge som Freja, fordi de indenfor rammerne af den

uddannelsesdiskurs, som er samtalerne omdrejningspunkt, positioneres som inkompetente. For disse unge handler det, som nævnt tidligere, ikke mindst om, at de involveres i (uddannelses)sammenhænge, som de oplever at kunne mestre og håndtere. Det synes at være en væsentlig forudsætning for, at de unge kan positionere sig som kompetente og duelige. Positioner, som kan danne afsæt for formulering af mulige fremtidsperspektiver.

Samtidig peger eksemplet på, at vejledningssamtalerne ikke kun opleves som en hjælp og støtte, men at de også manifesterer sig som kontrol og krav om at kunne svare rigtigt - om at kunne gøre skole på den rigtige måde, og her oplever Freja tydeligvis at falde igennem, ligesom hun oplever, at ansvaret er hendes alene. Det er en erfaring hun deler med flere af de udsatte og uafklarede unge i brobygningsundersøgelsen (jf. Pless & Katznelson, 2007;71 pp). For disse unge synes vejledningssamtalerne at konfrontere dem med alt det, de *ikke* mestrer; at være elev på den 'rigtige' måde og at kunne formulere fremadrettede svar og fremtidsperspektiver. Og det synes at medføre, at nogle af disse unge, på trods af at man kan sige, at de udgør en væsentlig del af vejledningens primære målgruppe, kan være svære at få i tale.

Opsamling

De unges fortællinger vidner om, hvor stor en rolle succesoplevelser og mestringserfaringer spiller i forhold til deres uddannelsesforløb. Det er i høj grad disse erfaringer og oplevelser af anerkendelse, som giver de unge tro på, at de kan lykkes med uddannelse, og dermed fungerer disse erfaringer som en vigtig positiv drivkraft i de unges livs- og uddannelsesforløb. For nogle unge sker disse vendepunkter i mødet med arbejdslivet, mens det for andre af de unge er mødet med anderledes undervisningsformer. På tværs af fortællingerne tegner der sig dog et mønster i forhold til hvornår og på hvilken måde de læringsmiljøer (både i skole- og arbejdssammenhænge), de unge indgår i, fungerer understøttende i forhold til deres uddannelsesforløb. Et af de træk, der træder tydeligt frem i de unges fortællinger, er betydningen af et overskueligt socialt læringsmiljø (klassen/arbejdsfællesskabet). Dette understreges som betydningsfuldt af flere grunde. Som nævnt tidligere er de unge præget af negative grundskoleerfaringer, og flere oplever det at deltage aktivt i undervisningssammenhænge som en overvindelse, fordi de tidligere har oplevet at blive

'hængt ud' i klassen som den 'dumme'. For disse unge synes en mindre social enhed, at være et vigtigt element i forhold til at skabe et trygt læringsrum – et praksisfællesskab. Samtidig synes de mindre klassestørrelser (eller arbejdsfællesskaber) at betyde, at der er kortere afstand til lærere og andre voksne, hvilket gør det lettere at få hjælp og støtte, hvis man støder på problemer og vanskeligheder i relation til undervisningen. Og da flere af disse unge netop har flere fagligt svage 'punkter' og generelt er præget af usikkerhed og manglende selvtillid i forhold til deres faglige kunnen, har en del brug for særlig hjælp og støtte i undervisningen/på praktikpladsen, ellers er der risiko for, at de bekræftes i, at uddannelse ikke er for dem, og derfor dropper ud af ungdomsuddannelsen. Sideløbende med betydningen af praksisfællesskaber og de sociale relationer til kammeraterne fremhæver de unge således samtidig læreren/den voksne som en vigtig figur i mødet med ungdomsuddannelse og arbejde. Også her er der tydelige overlap til andre uddannelsesundersøgelser. De unges beskrivelser af den gode lærer stemmer meget godt overens med det billede der tegner sig mere generelt i brobygningsundersøgelsen og i anden forskning af unge på ungdomsuddannelserne. Også i disse undersøgelser fremhæves lærerens evne til at skabe et trygt og engageret læringsmiljø, at læreren tager ansvar for at skabe arbejdsro og klare rammer om undervisningen, ligesom det fremhæves at læreren både udviser interesse for sit fag og interesse for elevernes livssituation og deltagerforudsætninger, og for at formidle det til eleverne på en måde så de forstår det. De unges fortællinger peger således på en række betydningsfulde træk ved de undervisnings- og læringssammenhænge, de indgår i. Der er tale om elementer, som ikke kun synes at knytte sig til en gruppe særligt udsatte unge, men som har væsentlige overlap med de perspektiver, der generelt tegner sig i klasserums- og pædagogisk forskning (jf. f.eks. Fibæk Laursen, 2006; Ulriksen m.fl. 2009; Wenger, 1998). Nogle af de unge synes dog også at have brug for ekstra voksenstøtte undervejs i overgangsprocesserne og i mødet med nye uddannelses- og arbejdssammenhænge f.eks. i form af kontaktpersoner, mentorer, vejledere osv., hvilket synes at hænge sammen med, at flere af de unge har konfliktfyldte forhold til forældre og andre af de voksne, der omgiver dem, og de står således relativt alene med at finde vej efter grundskolen. De unges relationer til disse 'betydende voksne' antager ret forskellig karakter. For en ung som Anja synes det først og fremmest at handle om at få hjælp til at finde retning og perspektiv i overvejelserne omkring uddannelse og arbejde,

mens det for unge som Freja og Lene i første omgang synes at handle om at få styr på et kaotisk og svært hverdagsliv præget af konflikter med forældre, lærere og kammerater. På trods af disse forskelligheder, der indikerer, hvor bredt et spekter mentor- og kontaktpersonordninger udgør, fremhæves dog også fællestræk. De unge understreger vigtigheden af, at der er tale om en tæt relation baseret på tillid, ligesom det tilsyneladende også spiller en central rolle, at der er tale om en solidarisk voksen, der lytter og forstår de unges perspektiv, men som også kan give modspil undervejs.

Kapitel 7. Konkluderende diskussioner

Med dette konkluderende kapitel samler jeg op på afhandlingens overordnede spørgsmål: Hvordan foregår de unges overgange fra grundskolen og videre frem? Hvilke positioner er tilgængelige for de unge i de uddannelses- og arbejdssammenhænge, de indgår i? Og hvad virker fremmende og hæmmende for, at de unge kan indtage mere inkluderende positioner i de institutionelle rammer, de færdes i? Jeg samler op på hvordan min afhandling, med udgangspunkt i det teoretiske perspektiv der tegner sig i transitionsforskningen, kan bidrage til forståelsen af unges overgangsprocesser, og trækker tråde til aktuelle diskussioner om moderne ungdomsliv i dansk ungdoms- og uddannelsesforskning. Afslutningsvis vil jeg på baggrund af afhandlingens konklusioner give nogle forsøgsvis bud på udfordringer og mulige fremadrettede perspektiver i relation til den aktuelle uddannelsespolitik.

Mulige og umulige positioner i grundskolen

Brobygningsundersøgelsen peger på, at de unges skoletrivsel grundlægges tidligt, og betydningen af skoletrivsel tegner sig ligeledes som perspektiv i flere af de forskningsmæssige bidrag, der sætter fokus på udsatte unge i uddannelsessystemet jf. kapitel 1 (f.eks Andersen, 2005; Mehlbye m.fl., 2000). I afhandlingen har jeg derfor ønsket at følge nogle af de unge, som har oplevet tiden i grundskolen som vanskelig for at se på, hvordan deres videre forløb tegner sig. Samtidig har jeg været interesseret i at opnå indsigt i, hvad der producerer denne mistrivsel i skolen. Inspireret af et poststrukturalistisk fokus på, hvordan subjekter konstitueres gennem diskursive positioneringer, undersøger jeg hvilke positioneringsmuligheder og storylines, der er til rådighed for de unge, når de skal fortælle om (sig selv i) uddannelse. De unges fortællinger om skoleliv er stærkt præget af nederlagserfaringer og mobning. De har svært ved at gøre skole 'rigtigt', udgrænses i skolelivet, og positioneres og positionerer sig således i høj grad som skolens 'Andet', som det der falder ved siden af og er forkert. Det synes ikke mindst at hænge sammen med, at de knytter an til storylines, der betoner skole og læring som noget, der er snævert knyttet til boglig viden, til at kunne stave

rigtigt og til at kunne sidde stille i klassen og lytte til læreren. Det er læringsformer, de har svært ved at mestre, og derved ekskluderes de fra at kunne indtage subjektpositionen 'den gode elev'. Både socialt og fagligt fremhæver de deres egen anderledeshed og manglende evne til at mestre positionen som kompetent elev som grunden til, at de ikke trives i skolen.. Disse positioneringer synes at indlejres som en mere blivende del af de unges selvforståelse, der dermed også præger deres erfaringer senere hen i uddannelsessystemet. Samtidig er det bemærkelsesværdigt, i hvor høj grad de unge italesætter deres skolevanskeligheder som individuelle problemer, de selv må finde løsningen på. De har tilsyneladende ingen kollektive forklaringsmodeller til rådighed, og de unges fortællinger peger således på, i hvor høj grad individualiseringen har sat sig igennem som præmis og ramme for de unges selvforståelse og handlemuligheder

Unges overgangsprocesser

Et helt centralt fokus i afhandlingen har været et ønske om at opnå større viden om, hvordan de unges overgangsprocesser former sig, og hvad der præger dem. Som det er fremgået af mine analyser, er de overgangsprocesser, som de unge i afhandlingen gennemlever langt fra *smooth operations*. Deres uddannelses- og livsforløb er i høj grad præget af afbrud og kringlede forløb og afviger således fra det uddannelsespolitiske ideal om lineære, målrettede og ubrudte uddannelsesforløb (normal-overgangen). Afhandlingens unge bevæger sig ind og ud af uddannelsesforløb, og deres forløb veksler mellem perioder med arbejde og uddannelse, ligesom flere af de unge flytter hjemmefra for senere at flytte hjem igen – for en periode. Der er altså ingen entydig fremadrettet og lineær bevægelse i de unges overgangsprocesser. De zigzag bevægelser, der på mange måder kendetegner deres liv i den periode, jeg følger dem, kan således ses som et udtryk for en bevægelse i retning af (påtvungne) yoyo-overgange. Hvorvidt de unges videre forløb vil fortsætte med disse pendul-lignende bevægelser og dermed i stigende grad nedbryde grænserne mellem de forskellige livsfaser, er svært at sige på dette tidspunkt. Det vil kræve forskning, som følger unge over et længere livsforløb.

Hvad former og præger de unges uddannelsesforløb?

I afhandlingen tegner der sig en række fællestræk, der synes at præge de unges overgangsprocesser. Her spiller deres *grundskoleerfaringer* en væsentlig rolle. De unges skolefortællinger er som nævnt præget af nederlagserfaringer og oplevelser af

udgrænsning, og det synes at spille en væsentlig rolle for deres senere uddannelsesforløb. Dels som vanskeligheder ved at øjne muligheder videre frem i uddannelsessystemet, dels fordi de negative erfaringer synes at skabe en lav grad af *self-efficacy* i relation til uddannelse, hvilket bl.a. giver sig udslag i en manglende vedholdenhed, hvis og når de unge støder på problemer og vanskeligheder på ungdomsuddannelserne. Samtidig synes de unges *familiemæssige baggrunde og erfaringer* også at spille en rolle i forhold til deres overgangsprocesser. Det viser sig bl.a. ved, at forældrene ikke synes at have de ressourcer der skal til for i særligt udstrakt grad at støtte og hjælpe de unge undervejs i deres overgangsprocesser. Ligeledes har flere af de unge et temmelig konfliktfyldt forhold til forældrene, hvilket synes at forstærke de unges oplevelse af at stå alene med at finde ud af, hvilken vej de skal slå ind på efter grundskolen. De unge oplever således i større udstrækning end hovedparten af de unge i brobygningsundersøgelsen at stå meget alene med uddannelsesvalget og det videre forløb. Det gør det endnu vanskelige for dem at overskue og tackle overgangsprocesserne og valgene.

Der er desuden en række ydre og indre rammer i mødet med ungdomsuddannelserne, som har indflydelse på den måde, de unges uddannelsesforløb former sig på. Således spiller *praktikpladsmuligheder* en rolle for flere af de unge. Dels fordi praktikpladsen fastholder perspektivet på arbejdslivet/faget undervejs i uddannelsen, som for flere (af især drengene) er den væsentligste uddannelsesmotivation, og dels fordi praktikpladsen fungerer som adgangsbillet til erhvervsuddannelsernes hovedforløb. Nogle af de unge formår selv at skaffe sig adgang til en praktikplads, men for flere af de andre unge synes det at søge en praktikplads at være en vanskelig udfordring, fordi de er usikre på sig selv og deres kunnen og dermed er tøvende og tilbageholdende i forhold til at tage kontakt til en mulig praktikplads. De synes således at have brug for hjælp og støtte til at få etableret denne kontakt. Også *tilknytningen til lokalområdet* spiller en rolle for de unges oplevelse af uddannelsesmuligheder – ikke mindst for de drenge der er bosat i udkantsområder. Disse drenge giver udtryk for en stærk modvilje mod at flytte fra lokalområdet i forbindelse med uddannelse. Det synes dels at handle om at lokalområdet repræsenterer noget trygt og genkendeligt for de mere sårbare og usikre drenge, ligesom netværk og tilknytning til det lokale arbejdsmarked knytter andre af

drengene til lokalområdet. Et sidste helt centralt perspektiv, der præger og former de unges uddannelsesforløb og -perspektiv, er mødet med *læringsmiljøer, der giver adgang til anerkendelse og mestringserfaringer*. For de unge synes mødet med sådanne læringsmiljøer at være stærkt medvirkende til, at de afklares omkring fremtidige arbejds- og uddannelsesmuligheder, og – ikke mindst - får mod på mere uddannelse. Det er et perspektiv, jeg uddyber i de mere uddannelsespolitiske diskussioner, der følger sidst i kapitlet. Her skal dog blot fremhæves vigtigheden af også at have blik for betydningen af de ydre rammer i relation til de unges uddannelsesmuligheder. Her synes ikke mindst tilgængeligheden af både praktikpladser og uddannelsesinstitutioner eller -tilbud i lokalområderne at spille en vigtig rolle for at især de unge drenge forfølger et muligt uddannelsesperspektiv.

Normal – eller valgbiografi?

Et af de mest iøjnefaldende mønstre, der tegner sig i de unges uddannelsesforløb og overgangsprocesser er, at kønnet synes at træde frem som en vigtig social strukturering af de unges uddannelsesvalg og -forløb. For drengene fremstår uddannelses – og især erhvervsvalget i første omgang lige til. De har en klar forestilling om et fremtidigt job, som for de fleste er umiddelbart inspireret af fædre eller anden familie – og det peger således i retning af, at normal- og klassebiografien i høj grad fortsat er med til at strukturere disse unge drenges forløb. Det tegner sig tydeligst for drenge som Erik og Rasmus. De har begge vanskeligheder med at leve op til de krav, der stilles i skolesystemet, men samtidig synes deres traditionelle lønarbejderorientering at udgøre en væsentlig ressource i forhold til at få retning på deres overgangsprocesser, og ikke mindst for Rasmus synes arbejdspektivet at fungere som en væsentligt motiverende horisont og fastholdende faktor i et individualiseret uddannelsesforløb. Det peger således på, at det er problematisk entydigt at afskrive traditionelle klassebiografier som usamtidige, som det tegner sig i den teoretiske diskussion hos Beck. Hos disse drenge viser klassebiografien sig således som en tidssvarende ressource, der gør, at de kan agere handlekraftigt og fleksibelt i forhold til de muligheder der tegner sig for dem i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Omvendt er der flere af de andre unge drenge, hvis umiddelbare traditionelle arbejdsorientering udfordres og kommer til kort undervejs i forløbet, og som ikke formår at leve deres forestillinger om en normal-

biografi med fast arbejde og familie ud, som det ses hos drenge som Jens og Morten. For disse drenge fører det til zigzag-forløb mellem uddannelse og arbejde, ligesom deres klare planer for fremtiden efterhånden afløses af en mere ad hoc-agtig forholden sig, og her synes valgbiografien *'det er det jeg vil – lige nu'* eller interessediskursen *'det var alligevel ikke noget for mig'*, at træde i stedet som mulige storylines, der måske også kan fungere som en afskærmning mod nederlags- og eksklusionserfaringer.

For pigerne i afhandlingen synes uddannelse og arbejde at trænge sig på som valgarenaer langt mere markant end hos drengene. De oplever uddannelsesvalget som overvældende og svært. Enten fordi de har svært ved at øjne mulige fremtidsperspektiver, som det kan iagttages hos piger som Freja og Trine, eller fordi den tilsyneladende overflod af valgmuligheder er svært at orientere sig i, som det tegner sig for piger som Susanne og Anja. Flere af pigerne understreger vigtigheden af at finde et uddannelses- og jobperspektiv *'for livet'*, men har svært ved at formulere klare (uddannelses)interesser, måske fordi deres skoleerfaringer er så udpræget negative. Samtidig har de ikke i samme grad som drengene adgang til positive (kvindelige) identifikationspositioner på arbejdsmarkedet, hvorfor de heller ikke umiddelbart herigennem kan formulere mulige fremtidsperspektiver. I stedet kredser deres fortællinger om voksenlivet især i starten i høj grad om *'den lykkelige kernefamilie'*, måske fordi rollen som mor og livet som familie er den mest tilgængelige, positive og *'sikre'* position at orientere sig imod, når de dele af tilværelsen der handler om uddannelse og arbejde er svære at overskue. Uddannelsesperspektivet er dog hele tiden også til stede som uomgængeligt krav. For pigerne synes valgbiografien altså i høj grad til stede som vilkår i relation til uddannelses- og erhvervsvalget. Her er ingen åbenlyse spor at følge. De ønsker at distancere sig fra de magtesløse kønspositioner, som de oplever præger mødrenes (arbejds)liv indenfor omsorgsfagene, og vælger i udgangspunktet andre (om end også kønstraditionelle) veje. Men på trods af at f.eks. omsorgsfagene i første omgang afvises af flere af pigerne, bevæger nogle af pigerne sig alligevel i den retning senere. I takt med at flere af pigerne erfarer vanskeligheder med at finde den *'rette'* uddannelse, synes der således at ske en afstemning af drømme og ønsker i forhold til de konkrete muligheder på arbejdsmarkedet. De unge pigers forløb kan ses som et udtryk for, hvordan valget på én gang opleves som individuelt og

påtrængende, men hvor den 'praktiske sans' og 'sociale nødvendighed' samtidig sætter sig konkret og formende igennem undervejs i deres valgprocesser.

Mine analyser peger på, at valgbiografien sætter sig igennem i de unges uddannelsesforløb, men det er dog samtidig tydeligt, at der i høj grad er tale om socialt strukturerede valgbiografier, der tager form indenfor bestemte valghorisonter. Det er således vanskeligt entydigt at konkludere, at valgbiografien har opløst normalbiografien som figur i de unges overgangsprocesser. Der er træk ved de unge pigers orienteringer, der peger i retning af nybrud (uddannelse som uomgængeligt fremtidsperspektiv, der fordrer valgovervejelser og refleksivitet) men også kontinuitet (parforholdet og kernefamilien som omdrejningspunkt i tilværelsen og i form af de uddannelsesvalg flere efterhånden sporer sig ind på). Også for drengene trænger valgbiografien sig på undervejs i forløbet, hvor de tvinges til at stoppe op og overveje hvilken retning, deres uddannelses- og jobforløb skal bevæge sig. For nogle af de unge synes det at skabe en tiltagende individualiseret orienteringsløshed, og de får undervejs sværere ved at overskue overgangsprocesserne, fordi deres umiddelbare orienteringer og planer støder på grund. For andre af især drengene synes traditionelle arbejdsorienteringer at kunne fungere som tidssvarende modsvar og pejlemærke i forhold til de individualiserede forløb, der tegner sig som vilkår i deres overgangsprocesser.

Moderne eller traditionelle unge? Koblinger til danske diskussioner af moderne ungdomsliv

Som tidligere nævnt er transition (overgang) som teoretisk begreb ikke særlig udbredt indenfor dansk ungdomsforskning. Alligevel er der klare paralleller mellem de diskussioner, der tegner sig indenfor transitionsforskningen i relation til en forståelse af overgangsprocesser i det senmoderne ungdomsliv og fremtrædende diskussioner indenfor dansk ungdoms- og uddannelsesforskning. De danske diskussioner har i vid udstrækning handlet om, hvorvidt man kan betegne de unge som 'traditionelle' eller 'moderne', og her har ikke mindst spørgsmålet om 'individualisering' været omdiskuteret. I det følgende vil jeg kort skitsere nogle af de positioner, der tegner sig i disse diskussioner og relatere dem til de perspektiver, der tegner sig i mine analyser. Da de unge i min afhandling hovedsagelig orienterer sig mod erhvervsuddannelserne, har

jeg valgt at inddrage aktuelle undersøgelser indenfor dette felt, ikke mindst fordi de eksplicit tematiserer individualiseringsspørgsmålet, selvom disse undersøgelser sætter spot på disse uddannelser bredt set, og altså ikke har fokus på udsatte unge.

Et centralt perspektiv på ungdomsliv og unges uddannelsesvalg og veje tegner sig i Illeris m.fl. (2002). Her forstås unges uddannelsesvalg i høj grad indenfor et modernitetsteoretisk perspektiv, der på mange måder ligger i forlængelse af den optik, der præger megen transitionsforskning. Forskerne peger på, at udviklingen i det moderne samfund har medført en stigende 'kulturel frisættelse', som betyder at individet tendentielt løsriver sig fra stedbundne normer og traditioner. De peger på, at denne frisættelse især sætter sig igennem på det bevidsthedsmæssige plan og bevirker, at det moderne individ i stigende grad oplever at kunne og skulle 'vælge' sit eget liv. Forskerne peger samtidig på tendenser i retning af individualisering blandt (i hvert fald nogle) unge i form af et stigende fokus på selvrealisering i relation til uddannelse og arbejde (Illeris m.fl, 2002;115), og en selvorientering der slår igennem i relation til uddannelse og arbejde ved at de "...unge møder enhver aktivitet ud fra spørgsmålene: *hvad betyder den for mig, hvordan indgår den i min selvorientering, hvad kan jeg bruge den til i mit aktuelle selvudviklingsprojekt?*" (ibid.;60). Samtidig peger forskerne dog på, at individualiseringen også sætter sig igennem som institutionel individualiseringstvang og -krav, der ikke mindst rammer udsatte unge. Forskerne peger således på, at individuelle tilbud og fleksibilitet i uddannelsessystemet på den ene side har skabt et øget mulighedsrum for udsatte unge i uddannelsessystemet, men understreger samtidig at individualiseringen også i stigende grad opleves som et indre og ydre krav, de unge har svært ved at leve op til.

To nyere phd-afhandlinger, der beskæftiger sig med unge på erhvervsuddannelserne skriver sig eksplicit op imod de forståelser af ungdomsliv, jeg har skitseret ovenfor; Koudahl (2004) og Juul (2005). I det følgende vil jeg derfor kort skitsere deres konklusioner. Koudahl (2004) retter en skarp kritik mod forståelsen af unge som individualiserede: "*Et af problemerne er at den individualisering af erhvervsuddannelserne, der finder sin begrundelse i mangelfuldt og overfladisk begreb om "de unge", på sin egen paradoksale facon kommer til at gøre alle elever ens. De er*

nemlig alle individualister og hvis det alligevel ikke er tilfældet, skal erhvervsuddannelserne medvirke til, at de bliver det: Den personlige uddannelsesplan, undervisningen og eksaminationen i traditionelle skolefag, grundforløbet, kontaktlærerordningen, refleksionen over egne stærke og svage sider, selvevalueringen og forberedelse til livslang læring er ikke et tilbud til eleverne. Det er krav, som eleverne ikke kan undslippe...” (Koudahl, 2004;109). Koudahls undersøgelse peger på, at en stor andel af eleverne på erhvervsuddannelserne er orienteret mod arbejde snarere end uddannelse, og at forældrene for mange fungerer som inspiration i forhold til erhvervsvalg, både når man spørger de unge selv og når man ser statistisk på sammenhængen mellem forældrenes uddannelsesmæssige baggrund og de unges. Her viser der sig også meget stor ’intergenerationel uddannelsesmæssig reproduktion’ (ibid.;238). Koudahl mener således, at forestillingen om, at de unge er kulturelt frisatte og identitetssøgende ’uddannelseszappere’, hvilket han i afhandlingen argumenterer for ligger til grund for den seneste uddannelsesreform på erhvervsuddannelsesområdet (Reform 2000), er behæftet med alvorlige problemer (Koudahl, 2004;238). Ifølge Koudahls undersøgelse vælger det store flertal blandt eleverne erhvervsuddannelsen, fordi den til forskel fra andre ungdomsuddannelser kvalificerer direkte til et job. Erhvervsuddannelsen giver dermed mulighed for at realisere et voksenliv, som eleverne kender fra deres forældre med mand eller kone, børn, hus og bil. Eleverne har foretaget et aktivt tilvalg af en praktisk orienteret uddannelse og et aktivt fravalg af det, som de kender fra grundskolen; traditionel skoleundervisning og tilhørende logikker (Koudahl, 2005a). En lignende problematik rejses af Juul (2005). Hun stiller i sin afhandling spørgsmålet om klassebaserede studier af unges arbejds- og livsorienteringer (som Willis’ studie af arbejderklassedrengene fra 1977) stadig vil have relevans i dag: ”Eller er der snarere, som bl.a. Ziehe og Beck hævder, tale om en udvikling hvor unge i stigende grad frisættes fra de tidligere klassebaserede kulturer?” (Juul, 2005;135) På baggrund af afhandlingen konkluderer Juul bl.a., at billedet, der tegner sig i forskningen i erhvervsuddannelserne er, at de unge på erhvervsuddannelserne i dag ikke adskiller sig markant fra de unge, der startede på en erhvervsuddannelse i 1970’erne (ibid.;139). Koudahl og Juul skriver sig således markant op imod en begrebssætning af ’moderne ungdom’ som frisat og individualiseret, og som ifølge deres mening har haft alt for stor gennemslagskraft, ikke mindst i forhold den konkrete

uddannelsesorganisering på erhvervsuddannelserne (særligt efter Reform 2000). Forskerne sætter spot på en central problematik, nemlig risikoen for at samfundsmæssige og ungdomskulturelle tendenser som f.eks. individualisering oversættes til *entydige* forståelser af moderne ungdomsliv. Problemet er dog, at Koudahl og Juul i deres kritik af 'modernitetsforståelsen' som rammeforståelse af de unge på erhvervsuddannelserne risikerer at fremskrive et lige så entydigt billede af de unge, som det de opponerer mod – blot med modsat fortegn. De unge på erhvervsuddannelserne fremskrives i deres optik som (næsten) alle 'traditionelle', ligesom det fremhæves, at de gennemgående orienterer sig på samme måde, som unge gjorde før i tiden. Som det fremgår af ovenstående peger min analyse dog i andre retninger. Det er ikke muligt entydigt at placere (alle) de unges orienteringer og praksis som styret af 'traditionelle' eller 'moderne' værdier. De unge griber og knytter an til forskellige forestillinger og positioner i forskellige sammenhænge. Positionerne væver sig ind og ud af hinanden og forandrer sig over tid og afhængig af social kontekst. Der kan således være langt fra de drømme og forestillinger, de unge taler frem i 9. klasse på kanten af ungdomslivet og de konkrete erfaringer, de har mulighed for at leve ud undervejs i deres overgangsprocesser og i mødet med uddannelses- og arbejdssammenhænge, hvilket kommer særligt stærkt til udtryk i en dreng som Jens' forløb, men også flere af pigernes orienteringer er præget af både 'moderne' og 'traditionelle' træk. Hermed understreges de styrker, der ligger i transitionsforskningens blik på unges uddannelsesvalg og orienteringer som en proces, og med det longitudinelle fokus skaber mulighed for både at sætte fokus på det dynamiske og bevægelige i disse orienteringer og have blik for sociale struktureringer og trægheder.

Som nævnt mener jeg, at det er svært at se bort fra de tendenser til individualisering, der præger den samfundsmæssige udvikling, og som også – på forskellig vis - sætter sig igennem i de unges orienteringer. Spørgsmålet er dog, som både Illeris m.fl, Koudahl og Juul tematiserer, om den generelle tendens til individualisering skal modsvares af individualisering i uddannelsessystemet, sådan som det tegner sig som generel tendens i uddannelsespolitikken? Eller om det snarere burde være det omvendte, at der må etableres mulighed for erfaring med (lærings)fællesskaber som ramme om udviklingen af faglig og personlig identitet i en stadig mere fragmenteret verden (jf. også Andersen,

2003)? Med afsæt i dette spørgsmål, vil jeg i det følgende sætte fokus på de perspektiver, der tegner sig i afhandlingen omkring de unges konkrete møder med uddannelse og arbejde. Jeg vil her koble til aktuelle uddannelsespolitiske diskussioner og trække tråde tilbage til de aktuelle uddannelsespolitiske tendenser, som jeg skitserede i kapitel 1.

Uddannelse til alle? Politiske replikker

”Der vil altid være en andel af de unge uden uddannelse, som klarer sig på arbejdsmarkedet som ufaglært arbejdskraft. For en del af disse unge er en uddannelse muligvis ikke det rette svar. På længere sigt er denne gruppe dog formentligt i risiko for at miste deres jobs bl.a. pga. udflytning af arbejdspladser til lavtlønsområder.” (Kommunernes Landsforening, 2005;9)

.....

”Altså jeg tænker bare...jeg skal bare have en uddannelse så hurtigt som muligt, så det ikke går galt. Fordi hvis jeg først ikke får en uddannelse, så går det jo først galt, fordi så er det rigtig svært at finde arbejde, og så til sidst så gider man ikke...(...) ...og så bliver man bare sådan en, der sidder og dovner den derhjemme.” (Jens, 9. klasse)

Jeg **hader** skole. Jeg hader faglige ting! Fordi at det synes jeg ik', at jeg lærer noget af. Man kan jo sagtens klare sig, som sådan, ved at lære tingene ved at gøre dem. Fordi at man lærer bedst, hvis man udfører en opgave. Synes jeg! (Jens, efter frafald på Erhvervsuddannelse)

Citaterne ovenfor sætter, fra forskelligt perspektiv, spot på den samme problematik. Hvad stiller man op, når uddannelse synes nærmest uomgængeligt for at klare sig på arbejdsmarkedet i dag, men skole samtidig ikke synes at være en mulighed? Det er et dilemma og en ambivalens, som de unge i afhandlingen i høj grad lever i og med, og som givetvis er en vægtig grund til, at disse unge har så vanskeligt ved at finde et holdbart ståsted i uddannelsessystemet. I det følgende sætter jeg fokus på de unges skole-, uddannelses- og arbejdserfaringer, og vil herigennem pege på mulige veje ud af dette dilemma.

Ikke kun et spørgsmål om overgange – fokus på grundskolens rolle

De unge i afhandlingen er alle skoletrætte. Det er en erfaring de, overfladisk set, deler med mange unge i de sidste år i grundskolen. Går man tættere på, tegner der sig dog en række forskelle på, hvor dybt skoletrætheden stikker. For de fleste unge, som det bl.a. kommer til udtryk i brobygningsundersøgelsen, handler skoletræthed om at lektier og lærere indimellem kan være trættende og skolen opleves kedelig. De er grundskole-’mætte’ og glæder sig til at komme videre til nye uddannelsessammenhænge. Her er der altså tale om skoletræthed som et flygtigt fænomen, der relativt let kan overvindes og ikke påvirker deres selvforståelse og fremtidige livsperspektiver synderligt. For de unge i afhandlingen er skoletræthed en langt mere grundlæggende erfaring, som gennemsyrrer hele deres skoleliv og præger hele deres selvforståelse og oplevelse af handlemuligheder. De negative skoleerfaringer skaber vanskeligheder i relation til valg af – og i mødet med – ungdomsuddannelse som tidligere nævnt. De unges grundskoleerfaringer spiller således en central rolle for deres videre færd i uddannelsessystemet, og det er derfor vigtigt at sætte fokus på, hvordan vi indretter uddannelsessystemet (grundskolen), så også unge som disse får adgang til positive positioneringsmuligheder og erfaringer med mestring og anerkendelse.

I øjeblikket er uddannelsespolitikken i høj grad præget af et fokus på individuelle støttetiltag og særordninger rettet mod udsatte unge. I den aktuelle uddannelsespolitiske debat kommer dette bl.a. til udtryk i diskussioner om, hvad man skal stille op i relation til netop skoletrætte unge, og her kredser debatten ikke mindst om muligheden for på de ældste klassetrin at opdele eleverne i forskellige hold eller klasser (jf. f.eks. Politiken, 2009/2009a). Det kommer f.eks. til udtryk i de forsøg med erhvervsklasser, som jeg har refereret tidligere, men også flere andre steder arbejder man med særlige hold-delinger. På en skole i Valby har man således opdelt eleverne i 8. klasse, efter ”...indsats og engagement.” (jf. Politiken, 2009a). Eleverne vælger selv, hvilket hold de vil på. På det ene hold skal der laves mange lektier, mens der ikke er lektiearbejde på det andet hold, hvor fokus i høj grad er på at hygge sig i skolen, og i artiklen refereres de to hold som ’strammer’- og ’slapper’holdet. Forsøget betegnes som en succes af skolens ledelse, der påpeger, at en del skoletrætte unge igennem forsøget har fået en langt mere positiv indstilling til skolelivet. Samtidig rejser disse forsøg dog en række spørgsmål.

Grundskoleforskeren Frans Ørsted Andersen peger således i ovennævnte artikel på faren for at holddelingen skaber en form for skjult 'taberordning', for spørgsmålet er om man gør de unge en tjeneste på længere sigt ved at gøre skolen til et 'hyggested', hvis det samtidig indebærer, at de ikke opnår de faglige kundskaber der skal til for at de kan klare sig senere hen i uddannelsessystemet? At gøre skolen til et 'hyggested' kan måske gøre skolelivet nu og her mindre konfliktfyldt for elever og lærere, men samtidig risikerer det også at fjerne fokus fra skolens ansvar, for – tidligere i skoleforløbet - at udvikle undervisningsformer og tilbud, der i højere grad inkluderer de unges perspektiv og skaber mulighed for mestringserfaringer og succesoplevelser gennem f.eks. at arbejde mere eksplicit med forskellige læringsformer. Samtidig risikerer holddelinger foretaget på baggrund af spørgsmål om indsats og engagement yderligere at bidrage til den individualisering af skolevanskeligheder, som jeg tidligere har påpeget er et af de problemer, de unge i afhandlingen kæmper med, og hermed risikerer man at underbetone et fokus på skolesystemets ansvar som medproducent af de positioneringsmuligheder, der er til rådighed for de unge i skolerummet.

Praksisfællesskaber som udgangspunkt for 'gode læringsmiljøer'

Et af de træk, der træder tydeligt frem på tværs af de unges fortællinger om det gode læringsmiljø, er betydningen af at være en del af et praksisfællesskab. Både i skole- og arbejdspladssammenhænge synes dette at være et vigtigt fundament for de unges motivation og læring, og det understreger således, hvordan læring i høj grad må forstås som social deltagelse, som noget, der finder sted i samspil med andre i konkrete praksissituationer (jf. Wenger, 1998). Det er i høj grad involveringen i praksisfællesskaber, der skaber mulighed for at de unge kan overskride de marginale uddannelsespositioner, der præger deres skoleerfaringer. Det synes dels at handle om, at de unge her oplever at blive set og anerkendt som kompetente elever/kollegaer, men samtidig også at det tætte læringsmiljø synes at gøre det lettere at få hjælp og støtte undervejs, når og hvis der er brug for det. Her fremhæves ikke mindst lærerens rolle som central i forhold til at skabe et trygt læringsmiljø, men også arbejdsro og klare og tydelige rammer om undervisningen. Samtidig er det tankevækkende, at de uddannelsessammenhænge, de unge fremhæver som positive, og hvor de engageres og oplever at lære noget er sammenhænge, hvor læringen foregår i mindre og overskuelige

klasse-enheder. De unges fortællinger peger således på en række betydningsfulde træk ved de undervisnings- og læringssammenhænge, de indgår i. Elementer, som ikke kun synes at knytte sig til en gruppe særligt udsatte unge, men som har væsentlige overlap med de perspektiver, der mere generelt tegner sig i klasserums- og pædagogisk forskning (jf. f.eks. Fibæk Laursen, 2006; Ulriksen m.fl. 2009; Wenger, 1998). Det flytter således fokus fra at forstå de unges problemer med at slå rødder i uddannelsessammenhænge, som noget der udelukkende udspringer af individuelle mangler og sårbarheder hos de unge, og derved som noget der skal løses ved kompensatoriske tiltag, der retter sig særligt mod at klæde de unge bedre på til at indfri uddannelsessystemets krav, et perspektiv, der i høj grad præger uddannelsespolitikken i dag. De unges fortællinger om og erfaringer med gennembrud og sammenbrud i deres uddannelsesbaner peger således på vigtigheden af *også* at sætte fokus på de muligheder og begrænsninger, der ligger i ungdomsuddannelsernes *generelle* organisatoriske rammer og ikke mindst i relation til uddannelsernes grundydelse: *undervisningen*. Her synes mindre klassestørrelser og nærværende lærere, der sætter klare rammer omkring undervisningen og er til rådighed med hjælp og støtte undervejs, at være centrale, hvis det overhovedet skal være realistisk at komme i nærheden af 95 %-målsætningen!

Er arbejdsmarkedsorientering og praksislæring svaret?

Som jeg har vist i min gennemgang af den aktuelle uddannelsespolitik, er der her et stærkt fokus på arbejdsmarkedet. Både i forhold til at målrette uddannelser mod arbejdsmarkedets behov, men også som en måde at skabe flere uddannelsesmuligheder for unge. Det ses bl.a. i etableringen af 'ny mesterlære' som en arbejdsmarkedsrettet indgang til uddannelse, og ikke mindst gennem den stærkere kobling mellem produktionsskoler og erhvervsuddannelser, hvor produktionsskolernes kvalificeringsfunktion opprioriteres, som de seneste lovtiltag på produktionsskoleområdet lægger op til. Umiddelbart kan de erfaringer, afhandlingens unge gør sig i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet tolkes som et udtryk for, at det er den rette vej at gå i uddannelsessystemet. Og det er tydeligt, at arbejdsperspektivet for flere af de unge i høj grad er det, der giver uddannelsesperspektivet mening – mest markant ses det hos drenge som Erik og

Rasmus. Men samtidig peger nogle af de unges erfaringer i andre retninger. Det gælder ikke mindst en dreng som Jens. Selvom han taler arbejds- og praksisperspektivet frem som centralt og vigtigt i forhold til at skabe mening og engagement i uddannelsessammenhænge, formår han ikke at fastholde sit engagement i de forskellige uddannelsessammenhænge, han indgår i. Heller ikke de sammenhænge, hvor det praktiske spiller en hovedrolle. For drenge som Jens er der tilsyneladende brug for en mere grundlæggende afklaring omkring livsperspektiver og -planer, som indebærer andet og mere end blot at komme ud at arbejde. Og her kan man stille spørgsmålet, om ikke den mere direkte kvalificeringsfunktion der tiltænkes produktionsskolerne risikerer at medføre en traditionalisering af det faglige indhold på produktionsskolerne, og dermed mindske muligheden for at give unge en anden tilgang til læring, end den de kender i forvejen, og som de ofte har negative erfaringer med (jf. også Larsen, 2003).

Andre mulige veje efter grundskolen?

De unge har taget uddannelsestanken til sig! Alle de unge i afhandlingen giver udtryk for, at de ser uddannelse som en uomgængelig del af deres fremtidsperspektiver. At sige, at man ikke vil uddannelse, er således tilsyneladende nærmest en umulighed og peger således i retning af, at kravet/tilbuddet om uddannelse er blevet sværere at undslå sig i dag end tidligere. For disse unge manifesterer uddannelse sig som en afvægring af risici. Det handler om at komme hurtigt i gang, ellers går man i stå, og uden uddannelse er det sværere at få (fast) arbejde. Man risikerer arbejdsløshed, dårlige arbejdsforhold og social deroute. Samtidig giver flere af de unge dog, som beskrevet, udtryk for stærk modstand mod skolelivet, og de fleste af fortællingerne bærer således præg af en stærk ambivalens; jeg hader skolen, men uddannelse er nødvendig. Enkelte af de unge giver udtryk for ønsker om 'noget andet' end ungdomsuddannelse, men ser ikke andre reelle muligheder. De alternative uddannelsesmuligheder, der er til rådighed (f.eks. produktionsskolen) opleves som 'taber-agtige', og er ikke – i udgangspunktet – attraktive set i disse unges perspektiv. Afhandlingen peger således på, at selvom der tegner sig en række muligheder for de unge, som ikke umiddelbart er klar til en ungdomsuddannelse efter 9. klasse, så er mulighederne begrænsede, hvis man vil opretholde en position som kompetent subjekt. Hermed understreges således det

problematiske i et snævert fokus på den 'rigtige' og lige vej igennem uddannelsessystemet – og til voksenlivet (normal-overgangen). Når idealet er, at alle skal igennem uddannelsessystemet hurtigst muligt, bliver det i stigende grad set som 'taber-agtigt', når man ikke kan leve op til denne forestilling, og det medvirker potentielt til en yderligere marginalisering af unge, som dem jeg følger i afhandlingen, der ikke kan (eller vil) leve op til denne forestilling.

De samfundsmæssige diskurser, der præger uddannelsesdebatten og -politikken er altså meget nærværende i de unges fortællinger. Normal-overgangen fungerer langt hen ad vejen som ideal for de unges fortællinger om deres uddannelsesforløb, når de fortælles på kanten af grundskolen – med udsigt til ungdomsliv, uddannelse og arbejde. Men deres konkrete uddannelses- og arbejdsforløb modsiger dog denne logik. For flere af de unge synes en pause fra uddannelsessystemet, og positive erfaringer i andre sammenhænge, at være væsentligt medvirkende til, at de bliver mere afklarede omkring deres uddannelses- og jobperspektiver, og (gen)finder lysten til uddannelse, hvilket både unge som Susannes og Anjas og til dels Jens' fortællinger vidner om. Det er dog ikke arbejdslivet eller mødet med praksis som sådan, der gør det muligt for de unge at indtage andre positioner i relation til uddannelse, men i højere grad anerkendelse og mestringserfaringer der skaber forandringerne. Dog er det for disse unge oftere i relation til praksis at disse anerkendelseserfaringer opstår, end i relation til mere boglige læringsammenhænge.

Megen forskning peger dog samtidig på, at der er en væsentlig risiko for, at unge, der ikke relativt hurtigt kommer i gang med ungdomsuddannelse efter grundskolen, har større risiko for slet ikke at gennemføre uddannelse (jf. Andersen m.fl. 2008). Det sætter således fokus på vigtigheden af, at unge, som har perioder med arbejde mellem grundskole og ungdoms- eller efteruddannelse, følges tæt af Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU-vejledningen). Med vejledningsreformen i 2004 lægges der netop op til en øget kontinuitet i vejledningsindsatsen, bl.a. i kraft af, at man nu, i UU-regi, skal følge de unge indtil de er 25 år. I den forbindelse er det dog tankevækkende, at stort set ingen af de unge i afhandlingen har (nævneværdig) kontakt med vejledningssystemet efter de forlader grundskolen, og enkelte synes slet ikke at være

opmærksomme på de vejledningsmuligheder, der er til rådighed. Det sætter således spot på vigtigheden af at udvikle vejledningstilbud og -metoder, der gør det muligt at fastholde en *reel* kontakt til unge som disse, og her peger en ung som Anjas historie på, at en væsentlig faktor, hvis der skal skabes en mere kontinuerlig kontakt til vejlederen på tværs af institutionelle grænser mm. er, at der i grundskolen etableres en personlig relation mellem den unge og vejlederen, der gør, at relationen kan bære videre også når den unge bevæger sig videre i andre arbejds- og uddannelsesmæssige sammenhænge.

Videre forskningsperspektiver

I denne afhandling har jeg sat fokus på udsatte unges fortællinger om overgangsprocesser og møder med uddannelse og arbejde. Afhandlingen understreger det frugtbare i et longitudinelt og processuelt blik på unges overgangsprocesser, fordi det skaber mulighed for at indfange dynamikken og foranderligheden i de unges bevægelser, ligesom det sætter fokus på, hvordan de unges forløb og orienteringer i høj grad formes i et samspil med de sociale og institutionelle sammenhænge, de indgår i. Undersøgelsen har dog især haft fokus på de unges *perspektiv*. Et videre forskningsperspektiv ville således oplagt være studier, der i højere grad sætter fokus på de unges konkrete møder med læringsmiljøer på ungdomsuddannelserne og på arbejdspladserne. Ligeledes tegner der sig et behov for yderligere viden om, hvordan og hvornår vejledningen gør en forskel i relation til udsatte unge, og ikke mindst i relation til hvordan man i vejledningen kan skabe den kontinuitet i vejledningsindsatsen, som vejledningsreformen lægger op til.

Undersøgelsen peger dog samtidig på, at væsentlige dele af det som fylder og har betydning i de unges liv ligger udenfor uddannelsesinstitutionerne. Det sætter således spot på vigtigheden af bredere forskningsperspektiver, der følger de unge på tværs af de sammenhænge, de indgår i, for at få indblik i forskellige dele af ungdomslivet, og ikke mindst viden om hvordan disse sammenhænge spiller sammen med de unges uddannelses- og joborienteringer og konkrete bevægelser.

Resumé

Unge uddannelsesvalg står højt på den politiske dagsorden. Regeringen har pustet nyt liv i målsætningen om 'uddannelse til alle'. Målet er, at 95 % af en ungdomsårgang i 2015 skal have gennemført en ungdomsuddannelse – og i kølvandet har fulgt en lang række initiativer, som skal medvirke til at målet nås. Uddannelsesniveaet er da også steget i løbet af de sidste 20 år. Men på trods af massivt politisk fokus eksisterer der fortsat en relativ stor gruppe unge, som ikke klarer sig igennem uddannelsessystemet – og ikke får en ungdomsuddannelse, og samtidig peger nye undersøgelser i retning af en øget uddannelsesmæssig polarisering.

Men hvad er det, der går galt? Hvorfor virker det massive politiske fokus på uddannelse til alle tilsyneladende ikke? Hvad er det, der gør, at så mange unge tilsyneladende har svært ved at finde fodfæste i uddannelsessystemet og falder fra ungdomsuddannelserne – på trods af utallige indsatser og tiltag, hvis målsætning netop er (og var) at fastholde dem på uddannelserne og hindre frafald? Det er disse spørgsmål og paradokser, som danner afsæt og udgangspunkt for denne afhandling. Afhandlingens overordnede spørgsmål formuleres således: Hvordan foregår de unges overgange fra grundskolen og videre frem? Hvilke positioner er tilgængelige for de unge i de uddannelses- og arbejdssammenhænge de indgår i? Og hvordan udvikler disse positionsmuligheder sig undervejs i mødet med ungdomsuddannelse og arbejdsliv?

Konkret følger jeg i afhandlingen en gruppe uddannelsesmæssigt udsatte unge (nedenfor beskrives nærmere på hvilken måde de kan siges at være udsatte) i deres overgange fra grundskolen og videre; ind og ud af ungdomsuddannelserne, i deres første erfaringer med lønarbejde, med at flytte hjemmefra osv.. Det er disse unges fortællinger, der udgør det centrale empiriske grundlag for afhandlingens analyser. Men samtidig trækker jeg i afhandlingen på et bredere videngrundlag, idet afhandlingen udspringer af og bygger videre på en større forløbsundersøgelse om unges overgang fra grundskole til

ungdomsuddannelse (brobygningsundersøgelsen), som jeg (i samarbejde med Noemi Katznelson) har foretaget for Undervisningsministeriet (afsluttet december 2006). Brobygningsundersøgelsen udgør en solid vidensbase i relation til at forstå unges uddannelsesvalg og overgangsprocesser – generelt set. Og undersøgelsen fungerer således både som afsæt og baggrundstæppe for de perspektiver og problematikker, jeg forfølger i afhandlingen.

Jeg har i afhandlingen fulgt 9 unge fra de gik i 9. klasse og 3-4 år frem til de er 19-20 år og har gjort sig en række erfaringer med ungdomsuddannelse og arbejde. Undervejs er de unge interviewet 3 gange (enkelte af de unge dog kun 2 gange). Alle interviews er blevet gennemført som semistrukturerede forskningsinterviews, og jeg har tilstræbt at skabe rum for de unges egne perspektiver på uddannelse, skole- og hverdagsliv, samtidig med at jeg har forfulgt en række forud definerede tematikker undervejs i interviewene (tanker om uddannelsesvalg, mødet med ungdomsuddannelse, vejledning, udskoling osv.).

De unge er udvalgt ud fra et ønske om både at kunne indfange fællestræk og forskelligheder. Jeg har valgt at følge unge, der er præget af en række træk der gør, at man kan sige, at de *statistisk set* er i risikozonen for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse. Således har de unge jeg følger i skolen alle haft faglige og sociale vanskeligheder i skolen. Et andet fællestræk ved de unge var, at de alle kommer fra en uddannelsesfremmed baggrund. Ligeledes indtager flere af de unges forældre en relativ marginal position på arbejdsmarkedet. Samtidig har jeg dog også ønsket at skabe mulighed for indblik i social variation i det empiriske materiale. Således har jeg valgt at følge unge fra forskellige dele af landet. Der er både unge, der bor i større provinsbyer, og unge, som bor i udkantsområder. Og jeg har valgt at interviewe 4 drenge og 5 piger for at få en kønsmæssig spredning, og dermed også få mulighed for at få indblik i mulige kønsmæssige perspektiver, der kan spille en rolle i relation til de unges overgangsprocesser.

Afhandlingen tager udgangspunkt i de unges perspektiv og i deres individuelle fortællinger. Jeg ønsker således at sætte fokus på deres meningsskabelse og de betydningstilskrivninger, de tillægger deres uddannelsesforløb og overgangsprocesser.

Fortællingerne rækker dog udover det individuelle perspektiv. De viser også tilbage til den sociale virkelighed, og de modsætningsforhold der præger den. En væsentlig erkendelsesinteresse i afhandlingen har således været at undersøge, hvordan de unges fortællinger er præget af bredere uddannelsesdiskurser omkring skole og uddannelse, og ikke mindst på hvilken betydning dominerende uddannelsesdiskurser har for de unges positionsmuligheder i skolen (og deres videre forløb). Jeg trækker her på diskursanalytiske og poststrukturalistiske perspektiver. En grundpræmis i poststrukturalistisk tænkning er et opgør med forestillingen om mennesket som autonomt og udstyret med et stabilt kerne-selv. Identiteter konstrueres i interaktionen mellem enkeltindviders anvendelse af tilbudte diskurser, og diskursernes tilegnelse af enkeltindvidet. Dette blik sætter fokus på, hvordan individer subjektiveres indenfor de diskurser, der er til rådighed, og hvordan vi således i høj grad *bliver* de subjekter, vi bliver set og italesat som. Hermed sættes fokus på, hvordan sociale positioner ikke er noget, den enkelte frit kan vælge. Hvem vi 'er' afhænger af, hvilke positioneringer vi tilbydes og griber indenfor forskellige diskursive praksisser. Og dette perspektiv har i høj grad været min indgangsvinkel til at søge, at forstå og forklare de positioner, de unge indtager – og de selvforståelser der præger deres fortællinger i (primært) de forskellige skole- og uddannelsessammenhænge, de indgår i.

Analyserne af de unges skoleliv og skoleerfaringer (kapitel 3) peger på, at de unge i vid udstrækning har taget uddannelsestænkningen til sig. De understreger alle, at uddannelse er vigtigt for at klare sig, men samtidig har flere vanskeligheder ved at øjne muligheder videre frem i uddannelsessystemet, hvilket ikke mindst synes at hænge sammen med deres grundskoleerfaringer. De unge har tydeligvis svært ved at gøre skole 'rigtigt'. De har svært ved at indtage positioner som kompetente elever, og positionerer sig i høj grad som skolens 'Andet', som det der falder ved siden af og er forkert. Både socialt og fagligt fremhæver de deres egen anderledeshed som grunden til, at de ikke trives i skolen. Og fortællingerne er fulde af selvfremstillinger som klam, dum, doven og ikke-klog i relation til skolen. Disse positioneringer synes at indlejres som en mere blivende del af de unges selvforståelse, der også præger deres erfaringer senere hen i uddannelsessystemet, hvilket bl.a. kommer til udtryk gennem manglende vedholdenhed, hvis og når de støder på problemer og vanskeligheder i skolesammenhænge, om end

flere af de unges forløb også er præget af vendepunkter, der skaber mulighed for at de kan overskride deres marginale positioner og indtage mere inkluderende positioner i skolerummet. Samtidig er det bemærkelsesværdigt, i hvor høj grad de unge italesætter deres skolevanskeligheder som individuelle problemer, de selv må finde løsningen på. De har tilsyneladende ingen kollektive forklaringsmodeller til rådighed, og de unges fortællinger peger således på i hvor høj grad individualiseringen har sat sig igennem som præmis og ramme for de unges selvforståelse og positioneringsmuligheder.

Et andet spor jeg forfølger i afhandlingen udspringer af et ønske om at få indblik i de unges *konkrete* overgangsprocesser og på, hvordan deres uddannelsesforløb formes i et samspil med deres møder med uddannelse og arbejde. Dette perspektiv udspringer af – og bygger videre på – brobygningsundersøgelsen. Gennem analyser af de unges erfaringer (som de fortælles frem af de unge) knytter jeg an til praksis-diskussioner og spørgsmål om de mulighedsbetingelser og rammer, der tegner sig i uddannelsessystemet. Samtidig ønsker jeg gennem dette analytiske perspektiv at se nærmere på, hvilke samfundsmæssige tendenser, der indrammer og præger disse overgange og uddannelsesforløb. Her trækker jeg især på den del af ungdomsforskningen, der betegnes som 'transitionsforskning' (kapitel 4). En central diskussion inden for transitionsforskningen er, hvordan unges overgangsprocesser kan forstås i et senmoderne samfund, der karakteriseres ved, at overgangsprocesserne fra barn til ung til voksen i stigende grad spreder sig ud over en meget mere vidtstrakt tidsramme end tidligere, og hvor valgmulighederne og de tilgængelige 'voksendomme' tilsyneladende i stigende grad pluraliseres. En central pointe i dette perspektiv er således, at det er nødvendigt med nye forståelser af unges overgangsprocesser. Og i afhandlingen undersøger jeg i hvor høj grad disse nybrud og forandringer kan spores i de unges fortællinger og de konkrete overgangsprocesser, de gennemgår.

I kapitel 5 undersøger jeg, hvad der præger og former de unges overgangsprocesser. Analyserne peger på, at de unges livsudkast i høj grad er socialt struktureret. Det gælder ikke mindst kønsperspektivet, som slår tydeligt igennem i de unges drømme og uddannelsesforløb. Kønsvinklen illustrerer dobbeltheden og kompleksiteten i forholdet mellem normalbiografi og valgbiografi, fordi det både omfatter 'det normale' i de unges forestillinger, og i en vis grad i de valg de unge ender med at træffe. Og valgbiografien,

fordi de ikke kan opfylde – eller leve op til – drømmen om normalbiografien, eller fordi forestillingen om, hvad man potentielt kan blive (hos nogle af pigerne) bliver overvældende. Kontinuiteten viser sig i de mønstre og modeller de unge piger og drenge har til rådighed som pejlepunkter. Men det er især pigerne, som giver udtryk for ønske om at bryde med disse mønstre og afsøge nye veje til voksenlivet.

I det sidste analysekapitel, går jeg tættere på de unges konkrete møder med uddannelse og arbejde (kapitel 6). De unges fortællinger vidner om, hvor stor en rolle succesoplevelser og mestringserfaringer spiller i forhold til deres uddannelsesforløb. Det er i høj grad disse erfaringer og oplevelser af anerkendelse, som giver de unge tro på, at de kan lykkes med uddannelse, og dermed fungerer disse erfaringer som en vigtig positiv drivkraft i de unges livs- og uddannelsesforløb. For nogle unge sker disse vendepunkter i mødet med arbejdslivet, mens det for andre af de unge er mødet med anderledes undervisningsformer. På tværs af fortællingerne tegner der sig dog et mønster i forhold til hvornår og på hvilken måde de læringsmiljøer (både i skole- og arbejdssammenhænge) de unge indgår i, fungerer understøttende i forhold til deres uddannelsesforløb. Et af de træk, der træder tydeligt frem i de unges fortællinger, er betydningen af et overskueligt socialt læringsmiljø (klassen/arbejdsfællesskabet). Sideløbende hermed fremhæves samtidig læreren/den voksne som en vigtig figur i mødet med ungdomsuddannelse og arbejde. Nogle af de unge synes dog også at have brug for ekstra voksenstøtte undervejs i overgangsprocesserne og i mødet med nye uddannelses- og arbejdssammenhænge, f.eks. i form af kontaktpersoner, mentorer, vejledere osv.. De unges fortællinger peger på en række betydningsfulde træk ved de undervisnings- og læringssammenhænge, de indgår i. Tilsammen tegner der sig et billede af en række elementer, som ikke kun synes at knytte sig til en gruppe særligt udsatte unge, men har væsentlige overlap med de perspektiver, der generelt tegner sig i klasserums- og pædagogisk forskning. Det flytter således fokus fra at forstå de unges problemer med at slå rødder i uddannelsessammenhænge, som noget der udelukkende udspringer af individuelle mangler og sårbarheder hos de unge, og derved som noget, der skal løses ved kompensatoriske tiltag, der retter sig særligt mod at klæde de unge bedre på til at indfri uddannelsessystemets krav, et perspektiv, der i høj grad præger uddannelsespolitikken i dag. Alt i alt peger afhandlingens konklusioner på vigtigheden

af *også* at sætte fokus på de muligheder og begrænsninger, der ligger i ungdomsuddannelsernes *generelle* organisatoriske rammer ikke mindst i relation til uddannelsernes grundydelse: undervisningen, hvis målet er at skabe uddannelsesmuligheder til flere unge.

Abstract – English Version

Young adults' choice of education is high on the political agenda. The Danish government has re-iterated a strong focus on 'education for all' – a political aim that has characterized educational politics for almost 30 years. The aim, as it is formulated under the present government, is to ensure, that 95% of a youth generation by 2015 have completed youth education.

The educational level has generally risen in Denmark over the past 20 years. There is, however, still a relatively large group of young adults who doesn't seem to benefit from this development. Although almost all young adults in Denmark start youth education (Regeringen, 2006), about 18% of a youth generation does not complete. This is a figure that has been relative stable over the past 10-15 years. Furthermore, there are clear social patterns in regard to which social groups have good chances of performing well in regard to education, and who's at risk. All in all, this indicates a tendency towards increasing polarization in the educational system in Denmark.

So what goes wrong? Why doesn't the massive political focus on 'education for all' seem to work the way it's intended? How come a relative large group of young adults find difficulties in completing youth education, despite political programmes and numerous attempts at exactly preventing and reducing drop-out? It is these questions and paradoxes, that form the outset of this thesis. Central research questions are:

- How do the young adults' pathways into education and work, form in the years after secondary school? And what influences their trajectories?
- Which positions are available for the young adults in the (educational) contexts they are part of? And how do possible subjectpositions develop in encounters with education ad work?

My phd-project builds upon a study of young adults' transitions from secondary school

to youth education that I have conducted for the Ministry of Education. The dissertation is thus partly based on the empirical material produced in relation to the study – and is supplemented by further interviews conducted after the study was completed. This way I have access to a large questionnaire (involving 1200 pupils in 8th grade and again 2 years later), and qualitative interviews with pupils and with parents and career counsellors. This material form the backcloth of my dissertation, and the findings has been central in forming the research questions.

The main focus in the thesis is analysis of interviews with 9 young people, that I followed from their 9th grade (when compulsory schooling finishes), and 4 years onwards (from 2004-2008). I've interviewed them 3 times different stages in the transition from secondary school and onwards. This way, I've been able to follow these young adults' different educational pathways and the development of their educational narratives. The young adults in the study have been selected in order to both capture common traits and differences. They are all characterised by elements, that *statistically* place them at risk of not completing youth education; they have all experienced difficulties in school, and all come from family backgrounds with little or none tradition of education, and many of their parents' occupy marginal positions in the workmarket (Glavind, 2005). At the same time, I have also tried to allow for social variation in the empirical material. I have thus both interviewed young adults who live in larger urban settings, and young people in rural areas. And I have chosen to interview 4 boys and 5 girls, in order to maintain a focus on possible gender perspectives in regards to the transitions of the young adults.

A main part of my analysis takes it point of departure in the perspective of the young adults. I examine how they make sense of their educational and work encounters as well as their transition-processes. I do however take the analysis further, and focus on how the young adults' narratives are influenced by broader storylines of school and education, and how these storylines affect the possible subject positions available to the young people. The theoretical perspective I apply in regards to these questions is inspired by discourse analysis and post-structural perspectives. A founding feature of post-structural thinking is a rejection of the notion of human beings as autonomous and

with a stable inner-core. Instead focus is on how subjectpositions are discursively constituted. This perspective thus underlines how identity and social positions are not something individuals are free to choose. Who we 'are' depends on which positionings we are offered and take up within different discursive practices. And this perspective has formed a key inspiration in my aim to understand and explain the positions the young adults take up in different educational and work settings.

The analysis of the young adults' previous school experiences and their views on education, points to that fact that they have adopted the notion of education as a necessity to do well in adult life. At the same time however many have difficulties in envisaging future possibilities for themselves in the educational system. This seems to be connected to their previous school experiences. They struggle to do school 'right' and often find themselves failing. They find it difficult to position themselves as competent pupils, and are positioned and position themselves as the school's 'other', as that which is wrong, and do not fit in. Both socially and in regards to the scientific subjects, they accentuate their 'otherness' as the reason for their negative school experiences. These positionings seem to become a more stable part of the self-understanding of the young adults, also affecting their later experiences in the educational system and at work, resulting, for example, in a weakened perseverance if and when they face problems and difficulties in educational settings.

Another main analytical interest and focus, is concerned with the actual transitions of the young people in the study, and not least how the educational and work trajectories develop in interaction with their work and educational encounters. At the same time, I explore how social changes and structures frame and influence these transitions in different ways. The main theoretical perspective in these analyses, stems from the tradition of transition-research. A main perspective within this line of thinking, is a focus on how late modernity creates profoundly new conditions of transitions. A main view is that transitions increasingly spread out and that possibilities of choice in regard to adult life is increasing, thus demanding new understandings of youth transitions; that the 'normal-biography' increasingly is being replaced by 'choice-biography'. In the

thesis I investigate how and if these alleged changes can be traced in the narratives and the transitions of the young adults in focus.

My analyses show, that the young adults' transitions to a large extent are socially structured. Especially gender differences clearly shows in the dreams and trajectories of the young adults. The gender perspective illuminates the complexity of the relationship between normal-biography and choice-biography, as it encompasses the 'normality' of the young adults' aspirations, and to a certain extent of the choices, they end up making. And the choice-biography as they cannot fulfill their initial dreams and conceptions - or because the conceptions of what one potentially can aspire to become, overwhelms some of the young (girls). The continuity shows in the patterns and role models, which are available to the young girls and boys. But it is especially the young girls who voice a wish to break with these patterns and seek new routes towards adulthood – especially in regards to education and work.

A final analytical chapter focuses on the young adults' encounters with education and work. The narratives of the young adults' clearly shows the importance of experiences of success and mastery in relation to their educational trajectories. These experiences help create 'self efficacy', and thus fuels the educational trajectories of the young adults. For some of the young adults this results in turning points in encounters with work life, for others when they encounter alternative educational settings. A common pattern is however, the importance of a social learning environment, that allows for the development of communities of practice. Furthermore, the teacher/the adults play a pivotal role in the encounters of youth education and work. Some of the young adults, seems to need extra adult support during the transition processes, in the shape of for example mentors, career counsellors etc.

The thesis thus shows both examples of social reproduction and change in regard to the young peoples trajectories and aspirations. Positions change over time and in encounters with different educational and work settings. The study thus shows the force of transitional studies, that focus on the processual and longitudinal perspective of young adults' aspirations, as it allows for a view on the dynamics and change, that occur along

the way, and not least as it shifts the focus from choice of education and youth trajectories as solely an individual endeavour, but that it to a large extent develops in interaction with societal institutions and settings.

Litteraturliste

Alheit, Peter (2000): Biografisk læring. Teoretisk skitse, udfordringer og modsætninger i en ny tilgang til voksenuddannelse. I Illeris, Knud: *Tekster om læring*, Roskilde Universitetsforlag

Andersen, Anders Siig & Finn M. Sommer (2003): Reform på reform – voksen-, erhvervsrettet- og professionsrettet uddannelse, I Andersen, Anders Siig og Finn M. Sommer (red.) *Uddannelsesreformer og levende mennesker. Uddannelsernes erhvervsretning i livshistorisk perspektiv*, Roskilde Universitets Forlag

Andersen, Anders Siig (2002): *Mellem velstand og velfærd – uddannelsesreformer i et risikoperspektiv*. Småskrift nr. 15. Livshistorieprojektet, RUC

Andersen, Dines (2005): *4 år efter grundskolen. 19 årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*, AKF-Forlaget

Andersen, Dines (1997): *Uddannelsesvalg efter 9. klasse*. Delprojekt under forskningsprogrammet Uddannelse til alle, 1997:3, SFI

Andersen, Lars m.fl. (red.) (2007): *Økonomiske Tendenser*, Arbejderbevægelsens Erhvervsråd

Andersen, Lars m.fl. (red) (2008): *Økonomiske Tendenser*, Arbejderbevægelsens Erhvervsråd

Andersen Nexø, Sniff & Lene Koch (2007): *Diskursanalyse*, I Vallgård, Signild & Lene Koch (red.): *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*, Munksgaard

Ball, Stephen J., Meg Maguire, Sheila Macrae (2000): *Choice, Pathways and Transitions Post-16. New Youth, new economies in the global city*, RoutledgeFalmer

- Balvig, Flemming (2006): *Den Ungdom! – om den stadig mere omsiggribende lovlighed blandt unge i Danmark*, det Kriminalpræventive Råd
- Beck, Ulrich (1992): *Risk Society. Towards a New Modernity*, Sage Publications
- Beck, Ulrich & Elisabeth Beck-Gernsheim (2001): *Individualization*, Sage
- Beldo Klausen, Trond (2007): *Et spørgsmål om klasse?*, Phd. Afhandling, Ålborg Universitet
- Benjaminsen, Lars (2006): *Chanceulighed i Danmark i det 20. århundrede. Udviklingen i intergenerationelle uddannelses- og erhvervschancer*, Ph.D., Sociologi, Københavns Universitet
- Birch Andreasen, Lars, m.fl (1997): *Unge uden uddannelse*, delprojekt under forskningsprogrammet ”Uddannelse til alle”, AKF-Forlaget
- Bourdieu, Pierre (1997/2004): *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*. Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, Pierre & Loïc J. D. Wacquant (1992): *An invitation to Reflexive Sociology*. Polity Press
- Bourdieu, Pierre et al. (1999): *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*, Polity Press
- Bourdieu, Pierre & Loïc J.D. Wacquant (1996): *Refleksiv sociologi – mål og midler*. Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, Pierre (1994): Socialt rum og symbolsk magt, pp 52-69 i 8. udgave af Callewaert m.fl. (red.): *Centrale tekster indenfor sociologi og kulturteori*. Akademisk forlag

Bourdieu, Pierre (1990): *The Logic of Practice*, Book I, Polity Press

Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1977/1990b): *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage Publications Ltd.

Bottrell, Dorothy & Derrick Armstrong (2007): Changes and Exchanges in Marginal Youth Transitions, I *Journal of Youth Studies*, vol. 10, no. 3, pp. 353-371

Brannen, Julia & Ann Nilsen (2002): Young People's Time Perspectives: From Youth to Adulthood, I *Sociology* 2002; vol. 36 (3); 513-537, online version:

<http://soc.sagepub.com/cgi/content/abstract/36/3/513>

Bruner, Jerome (2004 (1987)): Life as Narrative, I *Social Research* vol. 71, no. 3 (genoptryk af artikel fra *Social Research* vol. 54, no. 1, 1987)

Chase, Susan E. (1993): Taking narrative seriously. Consequences for Method and Theory in Interview Studies. I: Josselson, Ruthellen & Amia Lieblich (eds.): *Interpreting Experience: The Narrative Study of Lives*, vol. 3, Sage Publications

Cohen, Phil & Pat Ainley (2000): In the country of the blind?: Youth Studies and Cultural studies in Britain, I *Journal of Youth Studies*, vol. 3, no. 1, 79-95. Taylor & Francis

Conrad, Joan (1998): Uddannelsespolitik og -planlægning, I Bjerg, Jens (red.): *Pædagogik - en grundbog til et fag*. Hans Reitzels Forlag

Christensen, Finn m.fl. (2000): *Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000*, Undervisningsministeriet

Davies, Bronwyn (2006): Subjectification: the relevance of Butler's analysis for education, I *British Journal of Sociology of Education*, vol. 27, no. 4, pp. 425-438

Davies, Bronwyn , Susy Dormer, Sue Cannon, Cath Laws, Sharn Rocco, Hillevi Lenz Taguchi, Helen Mccann (2001): Becoming Schoolgirls: the ambivalent project of subjectification, *Gender and Education*, Vol. 13, No.2, pp.167-182, Taylor & Francis Ltd.

Davies, Bronwyn (2000): *A Body of Writing 1990-1999*, AltaMira Press

Du Bois-Reymond, Manuela & Andreau López Blasco (2003): Yo-yo transitions and misleading trajectories: towards Integrated Transition Policies for young adults in Europe, in López Blasco, Andreau et al (eds.): *Young People and contradictions of inclusion. Towards Integrated Transition Policies in Europe*, The Policy Press, University of Bristol

Du Bois-Reymond, Manuela (1998): “I don’t want to commit myself yet.” Young people’s life-concepts, *Journal of Youth Studies*, Vol. 1, no. 1, pp.63-79

Dwyer, Peter & Johanna Wyn (2001): *Youth, Education and Risk*, RoutledgeFalmer

Ejrnæs, Morten m.fl. (2005): *Social opdrift, social arv*, Akademisk Forlag.

Ekspertgruppen om Social arv (1999): *Social arv – en oversigt over foreliggende forskningsbaseret viden*, 99:9, SFI

Elsborg, Steen m.fl. (2006): *Udvikling og forskning i samspil. Mønsterbryderperspektiver på de gymnasiale uddannelser*. Rapport 3, Syddansk Universitetsforlag

Fairclough, Norman (1992): *Discourse and Social Change*, Polity Press

Fergusson, R. et al (2000): Normalized dislocation and new subjectivities in post-16 markets for education and work, I *Critical Social Policy*, vo. 20 (3), Sage Publications

Finansministeriet (2006): *Aftale om fremtidens velstand og velfærd og investeringer i fremtiden. Aftale om fremtidig indvandring*,
<http://www.fm.dk/db/filarkiv/15159/velfaerdsaftale.pdf>

Frønes, Ivar (2001): *Revolution without rebels: gender, generation and social change*. I Furlong, Andy og Irena Guidikova (eds.): *Transitions of youth citizenship in Europe. Culture, subculture and identity*. Council of Europe Publishing.

Frønes, Ivar og Ragnhild Brusdal (2000): *På sporet av den nye tid. Kulturelle varsler for en nær fremtid*. Fakkbokforlaget

Furlong, Andy et al (2006): *Social class in an 'individualised' society*, *Sociology Review*, vol. 15, no. 4

Gilliam, Laura (2006): *De umulige børn og det ordentlige menneske. Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk grundskole*. Phd-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet

Gilliam, Laura (2005): "Det er os, der laver ballade": Etniske minoritetsbørns erfaringer i en københavnsk grundskole. I Gilliam, Laura m.fl. (red.): *Lokale liv, fjerne forbindelser. Studier af børn, unge og migration*, Hans Reitzels Forlag.

Glavind, Niels (2005): *Lighed gennem uddannelse. Hvordan er det gået?*, AE-rådet

Glavind, Niels (2005a): *Skoler og karakterer. Effektivitet og klassekammerateffekt*, AE-rådet

Gudmundsson, Gestur & Niels Rosendahl Jensen (2005): *Pædagogik for unge med særlige behov – en forskningsbaseret udredning om, 'hvad der virker'*, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Gudmundsson, Gestur (2000): Youth Research at Crossroads: Sociological and Interdisciplinary Youth research in the Nordic Countries. *Journal of Youth Studies*, vol 3, nr. 2. pp. 127-145

Fibæk Laursen, Per (2006): Den gode og autentiske lærer, I Hansen, Bjarne Gorm & Annalisa Tams (red.): *Almen didaktik. Relationer mellem undervisning og læring*, Billesøe & Baltzer

Hackett, Gail (1995): Self-efficacy in career choice and development, I Bandura, Albert (ed.): *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

Hansen, Erik Jørgen (2005): Køn og uddannelse, I *Køn, karakterer og karriere. Drenges og pigers præstationer i uddannelse*. Danmarks Evalueringsinstitut

Hansen, Erik Jørgen (2003): *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*, Hans Reitzels Forlag

Haarder, Bertel (2007): *Vi kan skabe velfærdshistorie*, Kronik i Jyllandsposten d. 7. august

Henderson, Sheila; Janet Holland, Sheena McGrellis, Sue Sharpe and Rachel Thomson (2007): *Inventing Adulthoods. A biographical approach to youth transitions*, Sage Publications

Hodkinson, Phil og Andrew C. Sparkes (1997): Careership: a sociological theory of career decision making. I *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 18. No. 1.

Holm, Anders & Jæger, Mads Meier (2004): Social arv og mønsterbrydere: Hvem er de, og hvilke opvækstfaktorer gør en forskel? I Ploug, Niels: *Social arv og social ulighed*, Gyldendal

Horsdal, Marianne (1999): *Livets fortællinger*, Borgens Forlag

Hutters, Camilla (2004): *Mellem lyst og nødvendighed – en analyse af unges valg af videregående uddannelse*. Phd-afhandling. Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter

Illeris, Knud, Noemi Katznelson, Jens Christian Nielsen, Birgitte Simonsen, Niels Ulrik Sørensen (2009): *Ungdomsliv. Mellem individualisering og standardisering*, Samfundslitteratur

Illeris, Knud m.fl. (2002): *Ungdom, identitet og uddannelse*, Center for Ungdomsforskning, Roskilde Universitetsforlag

Integrationsministeriet (2005): *En ny chance til alle – Regeringens integrationsplan*, Integrationsministeriet

Integrationsministeriet (2004): *Udlændinges vej gennem uddannelsessystemet*. Tænk tanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark i samarbejde med Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, Integrationsministeriet

Järvinen, Margareta & Nanna Mik-Meyer (red.) (2005): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*, Hans Reitzels Forlag

Jensen, Ole Vig (1993): *Uddannelse til alle – 90'ernes udfordring*, i Berlingske Tidende 8. august 1993

Jensen, Signe Mette (2008): *Mellem rum. Om unges identiteter og fællesskaber i og udenfor skolen – i forstaden og i byen*, Phd.-afhandling, Forskerskolen i livslang læring

Jensen, Signe Mette og Mette Pless-Jørgensen (1999): *På kanten af arbejdsmarkedet. Om marginalisering, individualisering og aktivering i det moderne samfund*. Særnummer af Social Kritik

Jensen, Torben Pilegaard m.fl. (1997): *Valg og veje i ungdomsuddannelserne*.
Delprojekt under forskningsprogrammet Uddannelse til Alle (UTA), AKF Forlaget

Jensen, Ulla Højmark (2009): *Frafald eller udstødning?* Vejlederforum nr. 1,
Studie&Erhverv

Jensen, Ulla Højmark & Torben Pilegaard Jensen (2005): *Unge uden uddannelse. Hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang?*, SFI

Jensen, Ulla Højmark (2003): *"Det er sgu ikke lige mig"- interview med unge, der ikke er gået i gang med en ungdomsuddannelse*, Arbejdsrapport 5, Vidensopsamling om social arv, AKF

Jespersen, C. & Morten Behrens Sivertsen (2005): *Unge sociale problemer. En forskningsoversigt*, Socialforskningsinstituttet, 05:21

Juul, Ida & Peter Koudahl (2009): Erhvervsuddannelsernes rolle: Ligeværdig ungdomsuddannelse eller et tilbud til restgruppen...?, I Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 1: Tema: *Ungdomsuddannelserne – et Politisk og pædagogisk problemfelt*, Foreningen bag udgivelsen af Dansk Pædagogisk Tidsskrift

Juul, Ida (2008): Educational narratives: educational history seen from a microperspective, *Paedagogica Historica*, 44:6, 707-720

Juul, Ida (2005): *På sporet af erhvervspædagogikken*, phd.-afhandling, DPU

Juul, Ida (2004): Sortering til erhvervsuddannelse? I Eriksen, Ulla m.fl. (red.): *Samfundsborgere-medarbejder. Debat om de erhvervsrelaterede uddannelser*, Erhvervsskolernes Forlag

Jørgensen, Christian Helms (2008): Et dansk regime for overgang fra uddannelse til arbejde? I Olofsson, Jonas & Alexandru Panican (red): *Ungdomars väg från skola til arbetsliv – nordiska erfarenheter*, Nordisk Ministerråd

Jørgensen, Marianne Winther & Louise Phillips (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*, Roskilde Universitetsforlag

Karlsen Bæk, Unn-Doris (2005): School as an arena for activating cultural capital, i *Nordisk Pedagogik*, 3

Katznelson, Noemi (2007): *De måske egnede på erhvervsuddannelserne – om frafald og fastholdelse af udsatte unge*, Erhvervsskolernes Forlag

Katznelson, Noemi & Birgitte Simonsen (2005): *Udsatte unge i et landområde*, Center for Ungdomsforskning, Learning Lab Denmark, DPU

Katznelson, Noemi (2004): *Udsatte unge, aktivering og uddannelse. Dømt til individualisering*, Center for Ungdomsforskning, LLD, Danmarks Pædagogiske Universitet

Kelly, Peter (1999): Wild and Tame Zones: Regulating the Transitions of Youth at Risk, I *Journal of Youth studies*, Vol.2, no. 2

Kommunernes Landsforening (2007): *Projektbeskrivelse mellem KL og Undervisningsministeriet. Ungdomsuddannelse til alle*, KL
<http://www.kl.dk/bin/0749122a-1c78-4880-881b-85eddfc52b78.pdf>

Kommunernes Landsforening (2005): *Sæt unge uden uddannelse i centrum*, KL

Koudahl, Peter (2005): *Frafald i erhvervsuddannelserne: årsager og forklaringer*, Undervisningsministeriet

Koudahl, Peter (2004): *Den gode erhvervsuddannelse. En analyse af relationerne mellem uddannelsespolitisk tænkning og elever i erhvervsuddannelse*. Phd-afhandling. RUC, Forskerskolen i Livslang Læring.

Kristeligt Dagblad (2008): *Køreplanen afgør uddannelsen*, Kristeligt Dagblad, 29.10.2008

Kristensen, Catharina Juul (1997): Gensidig integration – ansatser til en teoretisk tilgang til differentieret social integration, I Hegland, Tore Jacob m.fl.: *Sammenbrud eller sammenhold?*, Akademisk Forlag

Krøjer, Jo & Camilla Hutters (2008): Kollektivet som korrektiv – fortælleværksteder som kritik af neoliberalt selvarbejde, I *Tidsskrift for Arbejdsliv*, nr. 1, Syddansk Universitetsforlag

Kvale, Steinar (1997): *Interview: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzel

Larsen, Lene (2003): *Unge, livshistorie og arbejde – produktionsskolen som rum for liv og læring*, Phd. Afhandling, Forskerskolen i livslang læring, RUC

Larsen, Lene (2003): Uddannelse er ikke for alle unge, I Andersen, Anders Siig og Finn M. Sommer (red.) *Uddannelsesreformer og levende mennesker. Uddannelsernes erhvervsretning i livshistorisk perspektiv*, Roskilde Universitets Forlag

Larsen, Lene (2003): *Fra fornemmelse til viden og handling*, Vejle Tekniske skole

Larsen, Lene (2001): Valgkompetence. I Juul, Ida og Vibe Aarkrog (red.): *Tanker om eud-reformen – en pædagogisk og organisatorisk udfordring*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 33, Undervisningsministeriet.

Laursen, Erik & Palle Rasmussen (2009): Sammenhæng i ungdomsuddannelserne, I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 1: Tema: Ungdomsuddannelserne – et Politisk og pædagogisk problemfelt, Foreningen bag udgivelsen af Dansk Pædagogisk Tidsskrift

Lejre, Thomas m.fl. (1999): *På eget ansvar. Et projekt om individualisering i uddannelsessystemet*, projektrapport (pædagogik/socialvidenskab), Roskilde Universitetscenter

Levinsen, Klaus (2006): Individualisering og ungdom – en diskussion af Ulrich Becks individualiseringsbegreb, *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 6 (2): 41-58, NOVA

MacDonald, Robert et al (2001): *Snakes and Ladders: In defence of Studies of Youth Transition*. In *Sociological Research Online*, vo.. 5. no. 4, www.socresonline.org.uk/5/4/macdonald.html

Mathiesen, Anders (2002): *Sociologiske feltanalyser*, Research Paper no. 8, Roskilde Universitetscenter

Mathiesen, Anders (2001): *Uddannelsernes Sociologi*, Pædagogisk Forum. Christian Ejlers Forlag

Mathiesen, Anders (1998): Et kritisk socialhistorisk perspektiv på pædagogikken i Danmark. Et forsøg på at opstille en teoretisk model for uddannelsernes sammenhænge, I Bjerg, Jens (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. Hans Reitzels Forlag

McIntosh, James & Munk, Martin (2006): *Family background and secondary educational choices: Changes over five danish cohorts*, Working paper 06:2006, SFI

Mehlbye, Jill m.fl. (2000): *Et frit valg? Unges overgang fra grundskolen til ungdomsuddannelserne – om danske unge og unge fra etniske minoriteter*, AKF

Mehlbye, Jill (2004): *Sammenfatning af undersøgelsen "de gode eksempler"*, uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr.13, Undervisningsministeriet

Mortensen, Niels Peter (2008): *Notat om undersøgelsen af Københavnske grundskoler*, Ugebrevet A4, kan hentes elektronisk på:

http://www.ugebreveta4.dk/2008/200807/Baggrundoganalyse/~media/UBA4/2008_7/Notat_om_grundskoletal.ashx

Munk, Martin D. (2004): Social elimination – uddannelse som ulighed og strukturel homologi pp. 225-272. I Petersen, Karin Anna (red.): *Praktikker i erhverv og uddannelse*, 2. udgave, Frydenlund

Mørck, Line Lerche (2006): *Grænsefællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde Universitetsforlag

Mørck, Sven & Barbara E. Stalder (2003): Competence and employability, in López Blasco, Andreu et al (eds.): *Young People and contradictions of inclusion. Towards Integrated Transition Policies in Europe*, The Policy Press, University of Bristol

Mørck, Sven & Manuela du Bois-Reymond (2006): Learning in Times of Modernization, I *New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 2006, no. 113, Special Issue: The Modernization of Youth Transitions in Europe, Wiley Periodicals, Inc.

Månedsmagasinet Undervisere (2009): Lærer og elev skal svinge sammen, *Undervisere.dk*, 13. marts 2009. Artiklen kan findes elektronisk på:
<http://www.undervisere.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=56310>

Nielsen, Marlene Berth (red.) (1999): *Hvad virker? - erfaringer om uddannelse til flere unge*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 38, Undervisningsministeriet

Nielsen, Steen Baagøe & Åse Rieck Sørensen (2004): *Unge valg af uddannelse og job – udfordringer og veje til det kønsopdelte arbejdsmarked*, Center for Ligestillingsforskning, RUC

Nordberg, Marie (2006): Barn och ungas livsvillkor och identitetsskapande – om kön, sociala ordningar och pojkaras maskulinitetsskapande praktiker. I Skolverkets rapport 287: *Kønsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. www.skolverket.se

Nordjyske.dk (2008): *Unge får mod på uddannelse*, 7.10.2008, se artiklen elektronisk på <http://www.nordjyske.dk/rebild/forside.aspx?ctrl=10&data=19%2C2952200%2C5%2C3>

Olesen, Henning Salling (2003); Individualisering – fast food eller fælles buffet? Behovet for en ny uddannelsestænkning, I Andersen, Anders Siig og Finn M. Sommer (red.) *Uddannelsesreformer og levende mennesker. Uddannelsernes erhvervsretning i livshistorisk perspektiv*, Roskilde Universitets Forlag

Olsen, Lars (2008): *Uddannelse til alle kræver opgør med uligheden*, Notat til Fagbladet 3F, Fagligt Fælles Forbund

Olofsson, Jonas & Eskil Wadensjö (2007): *Ungdomar, utbildning och arbetsmarknad i Norden – lika men ändå olika*, FAS, <http://www.fas.se/upload/dokument/publiktioner/pdf/Rapport%202007-004.pdf>

Pedersen, Ann Reff (2005): Fortællingen som analysestrategi – en polyfonisk tilgang. I Esmark, Anders m.fl. (red.): *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*, Roskilde Universitetsforlag

Phoenix, Ann (2004): Using informal pedagogy to oppress themselves and each other. Critical Pedagogy, schooling and 11-14 year old London boys. I *Nordisk Pedagogik*, nr. 1. vol. 24 pp.19-38

Pless, Mette & Noemi Katznelson (2007): *Unges veje mod ungdomsuddannelserne. Tredje rapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde*. Center for Ungdomsforskning, Danmarks Pædagogiske Universitet

Pless, Mette & Noemi Katznelson (2006): *Unges ét år efter niende klasse – anden delrapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde. Kvantitative resultater*. Center for Ungdomsforskning, Danmarks Pædagogiske Universitet

Pless, Mette & Noemi Katznelson (2005): *Niende klasse og hvad så? – en midtvejsrapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde. Kvantitative resultater*. Center for Ungdomsforskning, Danmarks Pædagogiske Universitet

Ploug, Niels (red.) (2007): *Social arv og social ulighed*, Socialpædagogisk Bibliotek, Hans Reitzels Forlag

Politiken (2009): *Eleverne er glade for holddeling*, d.31.marts, 2009

Politiken (2009a): *Skoler deler svage og stærke elever*, d. 31. marts, 2009

Potter, Jonathan & Margaret Wetherell (1987): *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and behaviour*, Sage Publications

Prieur, Annick & Carsten Sestoft (2007): *Pierre Bourdieu. En introduktion*, Hans Reitzels forlag

Prieur, Annick (2002). Objektivitet og refleksivitet – om Pierre Bourdieus perspektiv på design og interview, I Hviid Jacobsen, Michael m.fl.: *Liv, fortælling, tekst. Strejftog i kvalitativ sociologi*. Ålborg Universitetsforlag

- Prieur, Annick (2002): At sætte sig I en andens sted: En diskussion af nærhed, afstand og feltarbejde, I Hviid Jacobsen, Michael m.fl.: *Liv, fortælling, tekst. Strejftog i kvalitativ sociologi*. Ålborg Universitetsforlag
- Raffe, David (2003): Pathways Linking Education and Work: A Review of Concepts, Research, and Policy Debates, *Journal of Youth Studies*, 6, 1
- Rasmussen, Palle (1999): *Social arv i uddannelsesprocessen*, Arbejdsrapport 27 om social arv, SFI
- Rattansi, Ali & Ann Phoenix (2005): Rethinking Youth Identities: Modernist and Postmodernist frameworks, I *Identity: an international Journal of theory and Research*, vol. 5, nr. 2, pp.205-225
- Reay, Diane (2004): 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. I *British Journal of Sociology of Education*, 25 (4):431-444
- Regeringen (2007): *Lige muligheder – styrkede personlige ressourcer og social sammenhængskraft*. Socialministeriet:
<http://www.social.dk/netpublikationer/2007/05092007/pdf/publikation.pdf>
- Regeringen (2006): *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi*, Statsministeriet. Kan findes elektronisk på: www.globalisering.dk
- Regeringen (2002): *Bedre Uddannelser. Handlingsplan*, Undervisningsministeriet
- Rosales, René León (2007): Vad vil du bli när du blir stor? I Arvastsson, Gösta & Billy Ehn (red.) (2007): *Kulturnavigering i skolan*, Gleerups, Malmö
- Skeggs, Beverly (1988): Gender Reproduction and Further Education: domestic apprenticeships, I *British Journal of Education*, vol. 9, no.2

Skelton, Tracy (2002): Research on Youth transitions: Some critical interventions. Pp. 100-116, I Cieslik, M. And G. Pollock (eds.): *Young People in Risk Society*. Ashgate

Skelton, Tracy og Gill Valentine (eds.) (1998): *Cool Places. Geographies of Youth Cultures*. Pp. 1-32. Routledge

Skov, Poul (1998): *Unges fremtid – meget afgøres tidligt. Erfaringer fra en forløbsundersøgelse*, Danmarks Pædagogiske Institut

Stauber, Barbara (2006): Biography and Gender in Youth Transitions, I *New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 2006, no. 113, Special Issue: The Modernization of Youth Transitions in Europe, Wiley Periodicals, Inc.

Staunæs, Dorthe (2004): *Køn, etnicitet og skoleliv*, Samfundslitteratur

Søndergaard, Dorthe Marie (2002) Poststructuralist approaches to empirical analysis, I *Qualitative Studies in Education*, vol. 15, no. 2, pp. 187-204

Søndergaard, Dorthe Marie (2000): Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk empirisk forskning. I Haavind, Hanne: *Kjøn og fortolkende metode. Metodiske muligheder i kvalitativ forskning*. Gyldendal

Søndergaard, Dorthe Marie (1996): *Tegnet på kroppen. Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i academia*. Museum Tusulanums Forlag

Trondman, Mats & Nihad Bunar (red.) (2001): *Varken ung eller vuxen. "Samhället i dag är ju helt rubbat"*, Atlas Bokförlag

Trondman, Mats (1995): Vem talar för framtidens förlorare? Om det svenska småstadssamhällets unga arbetarklassmän, I Bolin, Göran & Karin Lövgren (red.): *Om unga män*, Studentlitteratur, Lund

Uddannelsesstyrelsen (1999): *Fakta om erhvervsuddannelsesreform 2000*,
Uddannelsesstyrelsens Temahæfteserie nr. 20, Undervisningsministeriet

Ugebrevet A4 (2008): *Ufaglærte vil tilbage på skolebænken*, nr. 40, LO

Ugebrevet A4 (2007): *Kritik af ny lov om tekniske skoler*, nr. 19, LO

Ugebrevet, A4 (2006): *Danskernes nye rangorden*, nr. 36, LO

Ugebrevet A4 (2006a): *Flere arbejderbørn går i gymnasiet*, nr. 32, LO

Ugebrevet A4 (2004): *Drengene er videnssamfundets tabere*, nr.13, LO

Ulriksen, Lars, Susanne Murning, Aase Bitch Ebbensgaardm(2009): *Når gymnasiet er en fremmed verden*, Samfundslitteratur

Ungdomsforskning (2007): Temanummer om 'Unge, ulighed og uddannelse' nr. 3, sept. 2007, årgang 6. Center for Ungdomsforskning, DPU

Undervisningsministeriet (2008): *Tal der taler, 2007, Uddannelsesnøgletal 2007*,
Undervisningsministeriet

Undervisningsministeriet (2007): *17 kommuner samler nu alle gode kræfter, for at flere unge får en uddannelse*, Pressemeddelelse fra KL og Undervisningsministeriet den 10. april 2007, www.uvm.dk

Undervisningsministeriet (2005): *Spildtid i uddannelsessystemet*, i Statistikinformation nr. 5, 2005, Uni-C, statistik og Analyse

Undervisningsministeriet (1993): *Uddannelse til alle. Undervisningsministerens redegørelse til folketinget*, Undervisningsministeriets Forlag

Undervisningsministeriet (1978): U90. *Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne*, Undervisningsministeriet

Walther, Andreas, Manuela du Bois-Reymond & Andy Biggart (2006): Learning, Motivation and Participation in Youth Transitions: theoretical perspectives, I Walther, Andreas, Manuela du Bois-Reymond & Andy Biggart (eds.): *Participation in Transition. Motivation of Young Adults in Europe for Learning and Working*. Peter Lang

Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press

Willis, Paul (1977): *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Columbia University Press

Wyn, Johanna & Peter Dwyer (2000): New patterns of youth transition in education, I *International Social Science Journal*, vol. 52, issue 164, pp. 147-159

Yndigegn, Carsten (2003): *Unges valg af videregående uddannelse*, Aabenraa: Institut for grænseregionsforskning

Noter

¹ Restgruppebegrebet benyttes forskelligt. Nogle forskere betegner restgruppen, som de (unge), der ikke opnår en kompetencegivende uddannelse (f.eks. Hansen, 2003). Andre benytter begrebet om de unge, der ikke får en ungdomsuddannelse (jf. Glavind, 2005; Andreasen m.fl. 1997). Jeg benytter sidstnævnte betegnelse.

² Undersøgelsen er gennemført som en registeranalyse med udgangspunkt i en registersamkørsel i Danmarks Statistik, som sammenholder den unges uddannelsesmæssige situation med en række parametre for den unge selv og for familien: Køn, etnisk baggrund, eventuelle egne børn, forældrenes samlivsforhold, forældrenes uddannelse, boligforhold, geografi osv. For at forenkle den statistiske analyse er undersøgelsen indskrænket til 25-årige, og restgruppen defineres da som den gruppe, der hverken har afsluttet en erhvervsuddannelse/studentereksamen eller er i gang med én.

³ Uddannelsesplanlægning frem til 90'erne

⁴ Rådet blev oprettet i 1973.

⁵ Centrale elementer i UTA er et fokus på det personligt og musisk udviklende i skolen og på ungdomsuddannelserne. Større rummelighed i erhvervsuddannelser. En styrkelse af brobygningen fra grundskolen til ungdomsuddannelserne for 'usikre unge' – og styrkelse af vejledningen (der bl.a. udmønter sig i lov nr. 447: lov om ungdomsvejledning og brobygningsforløb til ungdomsuddannelse), samt mulighed for alternative uddannelsestilbud (Undervisningsministeriet, 1993;16).

⁶ Som en klar markering af den betydning globaliseringen tillægges, nedsætter regeringen i 2005 et Globaliseringsråd, der bl.a. består af repræsentanter fra fagforeninger og erhvervslivets organisationer og personer fra uddannelses- og forskningsverdenen om, hvordan Danmark og danskerne bedst kan rustes til at udnytte de nye muligheder og klare sig godt i den globale økonomi (jf. www.globalisering.dk).

⁷ Og behovet for uddannelse, for at klare sig i – og som – videnssamfund, har også været et af de centrale omdrejningspunkter i Globaliseringsrådets arbejde (jf. møderækkens temaer www.globalisering.dk.)

⁸ Konkret udmøntes denne målsætning i lov nr. 1077, som vedtages i 2002 (lov om ændring af lov om erhvervsgrunduddannelse m.v. og lov om produktionsskoler.) der netop skaber mulighed for, at

produktionsskolerne kan tilrettelægge egu-forløb for unge, der har gennemført et produktionsskoleforløb, men som har behov for yderligere kvalificering.

9 I lov nr. 558 af 6. juni 2007 målrettes produktionsskolerne mod kompetencegivende uddannelse. Heri hedder det således: "For elever, der gennemfører et produktionsskoleforløb på mere end 3 måneder, skal der i forløbet indgå meritgivende kombinationsforløb til kompetencegivende uddannelse, medmindre særlige forhold taler herimod. Kombinationsforløbet skal vare mindst 2 uger og højst 5 uger." (§2 stk.4)

10 Dialogforummet er sammensat af 11 medlemmer, der er personligt udpegede af undervisningsministeren, samt 18 repræsentanter fra arbejdsmarkedets parter, kommunale organisationer, vejledere, DUF, andre ministerier samt undervisningsministeriet.

11 Målsætningerne udmøntes i lov nr. 559 af 6. juni 2007; Lov om ændring af lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv og forskellige andre love. (Tidlig vejledning i grundskolen, mentorordning, brobygning og forøget opsøgende vejledning m.v.). Se www.folketinget.dk/Samling/20061/lovforslag/L171/index.htm

I 2006 vedtages ligeledes et lovforslag, der inddrager forældrene i vejledningen af de unge (lov nr. 314 af 19. april 2006). Med loven understreges, at kommunen har ansvar for, at alle forældre modtager orientering om den vejledning om valg af uddannelse og erhverv, som de unge modtager, og at forældre til unge, der ikke er i gang med (og ikke har fuldført) uddannelse, skal inddrages aktivt i vejledningen af den unge.

¹² I et studie af europæiske overgangs'politikker'.

¹³ Om end arbejdsmarkedsperspektivet også i 1990'erne fik tiltagende opmærksomhed i uddannelsespolitikken.

¹⁴ Arbejdspapiret er baseret på analyser af 5 ungdomsårgange på alderstrinnet 25 år, i perioden fra 1982 til 2002.

¹⁵ Den højeste uddannelse blandt forældrene bestemmer, hvor familien medregnes. Et eksempel: Hvis far er tømrer og mor er skolelærer, regnes den 25-årige som fra et hjem med mellemlang videregående uddannelse (skolelærer).

¹⁶ I undersøgelsen defineres en person som dansk, hvis mindst én af personens forældre er dansk statsborger og født i Danmark. Udlændinge afgrænses som indvandrere eller efterkommere. Og i undersøgelsen sættes kun fokus på udlændinge fra 'mindre udviklede lande' (primært landene i Afrika, Latinamerika og Asien, samt en række mindre udviklede lande i Europa, Integrationsministeriet, 2004;xii-xiii)

¹⁷ På baggrund af udtræk fra Socialforskningsinstituttets ungdomsforløbsundersøgelse (1383 respondenter)

18 Undersøgelsen er gennemført som en registeranalyse med udgangspunkt i en registersamkørsel i Danmarks Statistik, som sammenholder den unges uddannelsesmæssige situation med en række parametre for den unge selv og for familien: Køn, etnisk baggrund, eventuelle egne børn, forældrenes samlivsforhold, forældrenes uddannelse, boligforhold, geografi osv. For at forenkle den statistiske analyse er undersøgelsen indskrænket til 25-årige, og restgruppen defineres da som den gruppe, der hverken har afsluttet en erhvervsuddannelse eller er i gang med én.

¹⁹ Jeg vil senere kvalificere på hvilken måde disse unge kan siges at være uddannelsesmæssigt udsatte, og mere bredt beskrive hvilke kriterier jeg har valgt informanterne ud fra.

²⁰ Kun 7 % udtrykker en vis reservation i forhold til uddannelse, idet de angiver at ”uddannelse er ikke det vigtigste i livet” (Pless & Katznelson, 2005:44)

²¹ Hvilket også hænger sammen med, at brobygningsundersøgelsens design som forløbsundersøgelse, oprindeligt blev udviklet i fællesskab af Hutter og Katznelson (med klar inspiration fra forskningsdesignet i Hutter’s phd. Afhandling).

²² To af de unge er kun interviewet to gange. Det gælder Anja og Morten. I Anjas tilfælde, har jeg i stedet for interview i 9. klasse, haft adgang til en stil hun i 9. klasse skrev om sine fremtidsdrømme. Morten fik jeg først kontakt med i 10. klasse.

²³ Oprindeligt var planen at følge 10 unge. Men jeg mistede kontakten til en af de unge undervejs.

²⁴ Jørgensen og Phillips (1999) anfører, at der ikke er enighed om, præcis hvad diskurser er, men definerer en diskurs som ”...en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på.” (Jørgensen & Phillips 1999: 9). Det er i denne forståelse, jeg bruger diskurs-begrebet – som en social ramme der definerer, hvad der kan siges om et givet emne – og hvad der, indenfor denne ramme kan eksistere som et sandt eller meningsfyldt udsagn (jf. også Andersen & Koch, 2007).

²⁵ Et begreb hun låner fra Davies (2000).

²⁶ “*Illusio* beskriver det forhold at være grebet af spillet, at være optaget af det, at man mener det kan betale sig, eller kort sagt: at man mener det er umagen værd at spille spillet. Faktisk ville interesse i sin primære betydning ganske præcist betegne det som jeg beskriver med begrebet *illusio*, nemlig det forhold at man tilskriver et socialt spil en betydning, at man mener at det der foregår i dette spil er betydningsfuldt for dem, der er involveret i det og grebet af det.” (Bourdieu 1997/2004: 151)

²⁷ Denne uforudsigelighed slår også klart igennem i brobygningsundersøgelsen, hvor omkring 60 % af de unge ændrede uddannelsesperspektiv fra deres foreløbige ønsker og forestillinger i 8. klasse til deres endelige valg i 9. klasse, hvilket i høj grad understreger det processuelle aspekt i unges uddannelsesvalg.

²⁸ Kritikken af overgangsperspektivet udspringer ifølge MacDonald et al (2001) af, at den angelsaksiske ungdomsforskning siden 1970'erne har været præget af to sideløbende og konkurrerende teoretiske 'traditioner'. I 1970'erne var ungdomsforskningsfeltet i UK præget af et fokus på ungdomskultur, der i vid udstrækning havde rødder i 'Centre for Contemporary Cultural Studies' (Birmingham-skolen). Tilgangen til studiet af ungdom var bl.a. etnografisk, og fokus i ungdomsforskningen var studiet af ungdomskultur, ungdom som subkultur, omkring temaer som æstetisk produktion og modstand. Med overgangen til 1980'erne sker der et skift i fokus i ungdomsforskningen. Med Thatcherismen og den stigende ungdomsarbejdsløshed skabes et øget fokus på unges strukturelle situation, og på deres overgang fra uddannelse til arbejde (eller arbejdsløshed). I denne periode træder interessen for ungdomskultur altså i baggrunden. Og selvom der i 1990'erne sker en genopblomstring af interessen for ungdomskulturer – 'the new cultural turn', er det stadig indtrykket, at det kvantitative og policy-orienterede fokus på unges overgange, stadig har forrang overfor studier der går tættere på de unges egen kultur-produktion og perspektiv (MacDonald et al, 2001).

²⁹ Om end man kan sige, at Simonsen (1993) i høj grad har sat forandringer i unges forestillinger om uddannelse, samt arbejds- og voksenliv i fokus i den danske ungdomsforskning. Flere andre ungdomsforskere betoner ligeledes forandringer i ungdomslivet (feks. Katznelson, 2004). Perspektivet i disse studier har ikke primært været centreret omkring transitioner og overgange. Derfor vender jeg mig i det følgende mod anglo-saksiske og europæiske forskningsmæssige og teoretiske bidrag, fordi transitionsperspektivet her har været en central og omdiskuteret tilgang til ungdomsforskning (jf. feks. MacDonald et al, 2001; Cohen & Ainley, 2000).

³⁰ Kun Anja har et køns-utraditionelt perspektiv. Hun overvejer at arbejde med computerprogrammering, men ender senere med et mere kønstraditionelt jobperspektiv.

³¹ Interessant nok, peger resultaterne fra brobygningsundersøgelserne samtidig på, at de unge (både piger og drenge) generelt set er interesseret i et job, hvor de kan 'gøre noget for andre' (Pless & Katznelson, 2007;68), og giver dermed udtryk for en væsentlig omsorgs-dimension i deres job-orienteringer. Men de generelle problemer med at rekruttere til omsorgsfagene peger på, at billedet af den underbetalte og overarbejdede omsorgsarbejder tilsyneladende overlejrer ønsket om at 'gøre noget for andre'.

³² TAMU er en joborienteret og praktisk tilrettelagt arbejdsmarkedsuddannelse, som henvender sig til unge, uden tilknytning til arbejdsmarkedet og som vurderes at have andre problemer end ledighed.

³³ Begrebet har mange lighedspunkter med 'critical moments' (jf. Henderson et al, 2007) der sætter spot på de oplevelser og erfaringer, som fra de unges optik har afgørende betydning for udviklingen i deres livsforløb.

³⁴ Erhvervsklasserne på Bavnebakkeskolen i Støvring er et tilbud til skoletrætte unge i grundskolens sidste klasser (8.-10.klasse). I erhvervsklasserne kombineres skolegang med udvidet erhvervspraktik i virksomheder. Tanken er at bygge bro til erhvervsuddannelserne, og gennem de praktiske fag give eleverne mere mod på de boglige fag (jf. artikel i Månedsmagasinet Underviser.dk: <http://www.undervisere.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=56310>)

³⁵ Dvs. unge, der kommer fra en familie-baggrund, hvor forældrene ikke har en gymnasial uddannelse.

³⁶ Selvom undersøgelsen har fokus på andre elevgrupper og ungdomsuddannelser, mener jeg alligevel, at nogle af undersøgelsens foci og konklusioner har almen relevans og dermed også kan bidrage med vigtige perspektiver i forhold til denne afhandlings fokus.

³⁷ Kontaktlæreren fungerede både som en form for klasselærer og som en person, man kunne tale med, hvis man havde problemer etc.