

UDSATTE UNGE, AKTIVERING OG UDDANNELSE

Dømt til individualisering

Noemi Katznelson, Ph.d.-afhandling, Efteråret 2004
Center for Ungdomsforskning, Learning Lab Denmark, DPU

UDSATTE UNGE, AKTIVERING OG UDDANNELSE

Dømt til individualisering

Forfatter : Noemi Katznelson
Ph.d.-afhandling, Center for Ungdomsforskning
Learning Lab Denmark, København 2004

Udgivet af
Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
Danmarks Pædagogiske Universitet
Emdrupvej 54, 2400 København NV
www.dpu.dk/forlag

© 2004 Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag,
Center for Ungdomsforskning,
Learning Lab Denmark og forfatteren

Kopiering fra denne bog er kun tilladt ifølge aftale med Copy-Dan

Omslag : Anna Just Melson
Tryk : Pitney Bowes Management Services – DPU site
Trykt på miljøcertificeret papir.

1. udgave, 1. oplag

ISBN 87-7613-114-9

Bogen kan købes ved henvendelse til:
Danmarks Pædagogiske Bibliotek
Emdrupvej 101, 2400 København NV

www.dpb.dpu.dk/bogsalg
bogsalg@dpb.dpu.dk

T : 88 88 93 60
F : 88 88 93 94

INDHOLD

DEL I_ Baggrund s. 8

1 : Udsatte unge s. 8

2 : Metoder, forskningsfelter og begreber s. 14

3 : Tendens til institutionel individualisering s. 46

4 : Dømt til individualisering s. 59

DEL II_ Mødet mellem de unge og projekterne s. 87

5 : Introduktion til analyserne s. 87

6 : Afklaring af de unge s. 102

7 : De unges nærværende fravær s. 144

8 : Her og nu-fællesskaber s. 171

DEL III_ De unge s. 186

9 : Udsatte unges arbejdsorienteringer s. 186

DEL IV_ Konklusioner og perspektiver s. 207

10 : Udsatte unge i individualiseringens krydsfelt s. 207

Resume s. 234

Litteraturliste s. 238

FORORD

Denne bog er indleveret og forsvaret som ph.d.-afhandling. Det vil sige at den har haft til formål at kvalificere mig som forfatter til en forskergrad. MEN afhandlingen er i høj grad skrevet til brug for dem, der i deres daglige virke arbejder med udsatte unge. Den udgør et grundigt studie i udsatte unge og de sammenhænge, de indgår i og er derfor relevant læsning for alle der arbejder med unge i primært aktiverings- og uddannelsessystemet.

Grundet ph.d.-genren kan jeg imidlertid anbefale at læse bogen ved hjælp af den efterfølgende læsevejledning; mere så læsere med interesse i de unge ikke drukner i eksempelvis redegørelser for de metoder, der ligger til grund for afhandlingens analyser.

Afhandlingen bygger på datamaterialet fra et internationalt forskningsprojekt om unge mellem 18-25 år i aktivering som jeg har deltaget i i perioden fra 1998-2000. Projektet bærer titlen “Balancing Competencies – Enhancing the participation of young adults in economic and social processes: Balancing instrumental, biographical and social competencies in post-school education and training” (TSER 2000). I projektet stod jeg for det empiriske materiale i Danmark. Det blev produceret i forbindelse med feltophold på to forskellige afklaringsprojekter i Københavnsområdet.

Sidst er min tak til de unge og professionelle, som har bidraget til undersøgelsen, et håb om, at denne bog kan være medvirkende til at øge indsigten i de unge og i nogle af de tiltag, vi som samfund gør brug af for at hjælpe de unge videre i enten uddannelse eller arbejde.

Noemi Katznelson
Oktober, 2004

LÆSEVEJLEDNING

DEL I_ Baggrund

Del I udgør baggrunden for de senere analysekapitler. I denne del indkredses afhandlingens problemfelt, begreber og teoretiske referenceramme.

Hvis man alene interesserer sig for analyserne og resultaterne af disse, kan man gå direkte fra kapitel 1 til kapitel 6. Det skal dog siges at det er i denne del, de udsatte unge nærmere indkredses, og begrebet om individualisering diskuteres og kobles til udviklingen i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Så godt som alle kapitlerne i afhandlingen afsluttes med en opsamling.

Kapitel 1 : Udsatte unge

Kapitlet er indledningen til selve afhandlingen.

Kapitel 2 : Metoder, forskningsfelter og begreber

Kapitlet vedrører afhandlingens overordnede metode og genstandsfelt. Det vil blandt andet sige den måde, jeg griber undersøgelsen an på, og en nærmere beskrivelse af det konkrete datamateriale der ligger til grund for den.

Her indkredses også, hvem jeg anser for at være udsatte unge og hvordan begrebet om individualisering defineres her i afhandlingen (2.4 og 2.5).

Kapitel 3 : Tendens til institutionel individualisering?

I dette kapitel afdækker og diskuterer jeg tendensen til institutionel individualisering i de politiske tiltag, og de overordnede institutionelle rammer omkring de unge.

Kapitel 4 : Dømt til individualisering?

Kapitlet er en teoretisk sondering og diskussion af begrebet om individualisering. Det inddrager også en række ændringer i arbejdets og uddannelsernes subjektive betydning.

DEL II_ Mødet mellem de unge og projekterne

Del II og III udgør afhandlingens analysedele. Del II omfatter tre af de i alt fire analysekapitler. Kapitlerne kan læses særskilt, men vinder ved en samlet læsning. Del II retter fokus på forholdet mellem de unge og projekterne. Det er samspillet mellem disse, der ansues fra forskellige vinkler i de forskellige kapitler. For læseren der primært er interesseret i selve analyserne, kan kapitel 5 springes over.

Kapitel 5 : Introduktion til analyserne

Kapitlet introducerer de analysemetoder som ligger til grund for afhandlingens analyser. Yderligere byder kapitlet på en præsentation af de konkrete projekter og deres formål.

Kapitel 6 : Afklaring af unge

Efter en kort introduktion indledes her med en historie fra de unges og de ansattes hverdag som den udspiller sig på et konkret afklaringsprojekt. Med udgangspunkt i historien analyseres de unges afklaringsprocesser og de forskellige pædagogiske tiltags betydning for disse.

Kapitel 7 : De unges nærværende fravær

Her indledes igen efter en kort introduktion med en historie fra de unges og de ansattes hverdag på endnu et afklarings- og uddannelsesforløb. De unges fravær spiller en helt central rolle som analyseres i kapitlet, og som sættes i forhold til tendensen til individualisering.

Kapitel 8 : Her og nu-fællesskaber

Igen indledes der med et konkret indblik i de unges og ansattes hverdag på projekterne. Her er der tale om en fortsættelse af historierne i kapitlerne 6 og 7, med fokus på det fællesskab som opstår omkring de unge, og som kommer til at spille en rolle for deres udbytte af undervisningen og projektdeltagelsen.

DEL III_ De unge

Del III udgøres af en fjerde og sidste analyse der handler om de unge. Kapitel/delen kan læses uafhængigt af resten af analyserne og afhandlingen.

Kapitel 9 : Udsatte unges arbejdsorienteringer

Kapitlet indkredser de unges orienteringer og forventninger i relation til uddannelse og primært arbejde som horisont for deres uddannelse og aktivering. I kapitlet fremanalyseres en række forskellige arbejdsorienteringer som afgørende for forståelsen af forskellighederne mellem de unge.

DEL IV_ Konklusioner og perspektiver

Del IV samler op på afhandlingens analyseresultater. Den kan læses uafhængigt af resten af afhandlingen. Dog vil en gennemlæsning af kapitel 1 understøtte forståelsen.

Kapitel 10 : Udsatte unge i individualiseringens krydsfelt

Her opsummeres og syntetiseres de væsentligste pointer der er genereret gennem arbejdet med afhandlingen. Kapitlet indeholder nogle forsøgsvisе bud på, hvordan indsatsen og mulighederne for de udsatte unge kan forbedres.

1. Udsatte unge

1.1 Hvad handler afhandlingen om?

De unge er måske zappende, de kan ikke tage sig sammen, har koncentrationsproblemer, er krævende, har belastede baggrunde og faglige problemer. Måske – eller med stor sandsynlighed – er de pas på alt, hvad der har med skole og uddannelse at gøre. Hver enkelt ung bærer på sin kombination, men delelementerne er velkendte.

De er udsatte unge i forhold til at gennemføre en uddannelse og opnå en fast tilknytning til arbejdsmarkedet¹. Det er unge der er i fare for at udvikle en karriere som evighedszapper. Mange er begyndt i 15-20 forskellige uddannelsessammenhænge, jobs, aktiveringsprojekter mv. uden at nogle af dem tilsyneladende har gjort en forskel i forhold til videre uddannelse eller arbejde.

De tilbringer dagtimerne i ledighed og på aktiveringsprojekter, men de er ofte også en del af ungdomsuddannelsessystemet og arbejdsmarkedet for kortere perioder af gangen. Efter institutionernes lukketid lever de op. De går i byen, taler i mobiltelefon, ser fjernsyn, spiller playstation, 'hænger ud', drikker, ryger osv. Nogen søger mod fællesskaber med andre unge, mens andre kæmper med ensomhed og det de oplever som individuelle udfordringer eller problemer.

En ung mand beskriver sit forsøg på at finde sin 'rette' hylde:

“Der er jo mange jobs, man kan være i dag. Jeg er helt blank [...] Det er ikke sådan noget man lige pludselig siger, nå, men jeg vil gerne være sådan noget fordi det er så stort et område, du skal vide så mange ting. Det er nærmest sådan noget man selv skal sidde og selv lære sig ved siden af. Også fordi det går alt for hurtigt, udviklingen. Det har jeg opgivet.”

I statistisk forstand hører denne unge til den gruppe der ofte kaldes 'restgruppen'. Det drejer sig om unge der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, og som derfor kan være udsatte i forhold til at opnå

¹ For nærmere definition og afgrænsning se afsnit 2.4.

et fast fodfæste på arbejdsmarkedet. De udgør omkring 17% af en ungdomsårgang der kan brydes op i 5% der aldrig starter på en ungdomsuddannelse, og 12% der starter, men falder fra inden de afslutter (Nielsen et al. 1999) Disse tal er fra 1999, men ifølge endnu upublicerede tal fra Undervisningsministeriet er tallene stort set uændret i 2004. Restgruppens størrelse synes derfor at være stagneret (tallene forventes publiceret primo juli 2004)².

Afgrænsningen refererer til de unges uddannelsesniveau, hvilket indikerer, at gruppen af udsatte unge i dag ikke 'alene' består af unge uden arbejde, men også af unge uden en uddannelse. Det er i dag langt mere problematisk ikke at have en uddannelse end tidligere, hvor antallet af ufaglærte jobs var større. Udsathed er således på ingen måder en statisk og konstant størrelse. Den afhænger af den generelle betydning af uddannelse, kravene i uddannelsessystemet, de internationale/nationale konjunkturer, forholdene på arbejdsmarkedet, politiske prioriteringer mm.

Det er i dag ikke længere muligt i grove træk at afgrænse de udsatte unge til at være de arbejdsløse unge. I dag kan udsatte unge meget vel gemme sig i uddannelsessystemet, aktiveringssystemet samt på arbejdsmarkedet. En undersøgelse fra Socialforskningsinstituttet viser, at størstedelen af de unge ledige har været indgået i tre, fire eller flere forskellige uddannelses-, arbejds- eller aktiveringssammenhænge over en periode på to år³.

Mange unge skifter således ofte sammenhæng, og der er i det hele taget et utroligt stort frafald fra de ordinære ungdomsuddannelser i almindelighed og fra erhvervsuddannelserne i særdeleshed⁴.

Billedlig talt kan de unges trafik ind og ud af uddannelsessystemet beskrives som en hovedbanegård i myldretiden, hvor alt er kaos og dog synes at ordne sig for flertallet. Der er imidlertid fortsat en stor gruppe for hvem dette ikke er tilfældet. Kombinationsmulighederne nærmer sig

² Der findes forskellige definitioner af restgruppen, og mange måder at beregne dens størrelse. Hvis man medregner de unge der har taget en ikke-erhvervskompetencegivende ungdomsuddannelse, men ikke en erhvervsuddannelse, var andelen 25% i 1999 (Johannesen, 1999) (andelen er i 2004 ligeledes på omkring 25% ifølge de endnu upublicerede tal fra Undervisningsministeriet).

Endelig kan man sætte spørgsmålstegn ved uddannelsesniveaet som eneste kriterium for udsathed, hvilket jeg vil vende tilbage til i afsnit 2.4.

³ Ca. 17% har alene befundet sig i én sammenhæng i perioden (en sammenhæng kan være enten uddannelse, arbejde eller ledighed), 26% har været i to, 28% i tre og den største gruppe på 29% har været inde over fire eller flere sammenhænge i løbet af de to år (Nord-Larsen 1998, p. 9).

⁴ Se endvidere ”Uddannelse på kryds og tværs 2003” (www.uvm.dk).

efterhånden det uendelige, og mange unge springer fra og vælger om, så deres veje bliver stadig mere uoverskuelige.

Det vanskelige ved den omfattende mobilitet og det mangfoldige uddannelseslandskab er at få et overblik over, hvem de udsatte unge er, hvor mange de er, og hvilke problemstillinger de selv og de, der skal støtte dem, kæmper med. Problemet kan meget vel være større end statistikkerne lader os vide. Snævert betragtet er der tale om ca. 3% af en ungdomsårgang er i aktivering, men disse rekrutteres fra den langt større og mere udflydende gruppe af udsatte unge som udgøres af op til hver sjette ung (Nielsen et al., 1999).

Det institutionelle svar på at nedbringe størrelsen af gruppen af udsatte unge og de unges situation/problemer er og har i stigende grad været at fokusere på den enkelte. Gennem fokuset på den enkelte formodes antallet af udsatte unge at blive mindre, da det er muligt i højere grad at målrette en indsats mod den enkelte. Tendensen i tiltagene over for de udsatte unge op gennem 1990'erne er beskrevet i en publikation fra Undervisningsministeriet ved navn *Hvad virker?*

*“En **individuel tilretning** af uddannelses-, vejlednings- eller aktiveringstilbud har været tendensen i de senere års uddannelsesinitiativer – herunder også i forhold til realisering af målet om Uddannelse til Alle og løsning af restgruppeproblemet. Begreber som den **individuelle uddannelsesplan** og den **personlige handlingsplan** er opstået i denne sammenhæng. De **individualiserede muligheder** for de unge kommer ligeledes til udtryk i f.eks. *fun, egu, ujf, brobygning* og i den nye *erhvervsuddannelsesreform 2000*.”* (min markering. Nielsen et al., 1999, p. 57).

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. Det vil konkret sige at tendensen gør sig gældende i lovgivninger, bekendtgørelser og udvalgsrapporter på det politiske (retoriske) niveau og på det institutionelle niveau gennem blandt andet uddannelsesrettelæggelse, handleplaner osv. I sidste instans sætter den sig også igennem i den institutionelle verden som de udsatte unge indgår i, men på mange komplekse og modsatrettede måder.

Den institutionelle individualisering hænger sammen med en anden tendens til individualisering på et subjektivt niveau. Den kaldes her i afhandlingen en *bevidsthedsmæssig individualisering*. Den bevidsthedsmæssige individualisering dækker kort fortalt over en oplevelse hos den enkelte af at kunne se sig selv og definere og afklare sin egen person igennem egne valg og dispositioner. Sociologen Zygmunt Bauman beskriver den i følgende passage:

“To put it in a nutshell, ‘individualization’ consists in transforming human ‘identity’ from a ‘given’ into a ‘task’ – and charging the actors with the responsibility for performing that task and for the consequences (also the side-effects) of their performance” (Bauman i Beck & Beck-Gernsheim 2002a, xv).

I dag er der altså potentielt to beslægtede individualiseringsformer på spil. De sætter sig tendentielt igennem bevidsthedsmæssigt såvel som institutionelt som en art dobbelt individualisering.

Men hvordan ser disse tendenser ud set fra de udsatte unges perspektiv? Kender vi overhovedet til de konsekvenser, denne udvikling har for de udsatte unge?

Det er min overbevisning, at vi ikke i tilstrækkelig grad er bevidste om, hvordan disse tiltag sætter sig igennem på det subjektive niveau: Hverken i det daglige arbejde med de unge, i de førte politikker eller i forhold til målet om at integrere de unge i det formelle ungdomsuddannelsessystem og på arbejdsmarkedet.

Det er min ambition i denne afhandling at nærme mig en forståelse af de unges situation som den tager sig ud i lyset af tendensen til individualisering. Jeg vil afslutningsvist i afhandlingen bruge denne forståelse til at komme med nogle forsøgsvis bud på, hvad der på praksisniveau såvel som uddannelsespolitisk kan gøres for at skubbe de unge videre.

Individualiseringen viser sig her i afhandlingen som del af en ambivalens mellem på den ene side de unges oplevelser af deres valgmuligheder og mulighed for skabelse af individuelle handleplaner; og på den anden side de tvangselementer der samtidigt er indbygget i aktiveringslovgivningen, og den ufrihed der ligger i ikke at kunne få eller skabe sig adgang til arbejdsmarkedet og dermed ‘vælge’ en vej ud af arbejdsløsheden.

En ambivalens mellem på den ene side det, man kan kalde den politiske diskurs om individualisering og dens nedsivning i de institutionelle rammer omkring de unge, og på den anden side de bindinger der sætter

sig igennem i de unges faktiske liv og forestillinger som en række levede erfaringer. Dette indbyggede paradoks mellem muligheder og begrænsninger – frihed og bindinger – peger på vigtigheden af at komme bagom forståelsen af individualiseringen i det moderne samfund og nå til en forståelse af både de ‘gamle’ og ‘nye’ bindinger som spiller en rolle i de unges liv.

Et yderligere paradoks som mange andre også har peget på, er det enorme fokus på individet frem for på de sociale årsager der ofte i overvejende grad ligger til grund for deres udsathed. De sociale og samfundsmæssige årsagssammenhænge usynliggøres i takt med at blikket i stigende grad rettes mod den enkeltes ansvar for sin egen situation. Udviklingen peger således i retning af en stadig større usynliggørelse af de sociale årsagssammenhænge (jf. Rose 2003; Bauman 2001 og i en dansk kontekst Hansen 2003; Mathiesen 2000)

Denne afhandling zoomer ind på de unges reaktioner. Nogle unge tager retorikken til sig og ansvaret på sig og fokuserer på egne mangler og svagheder. Andre reagerer med en slags modindividualisering. De søger mod fællesskaber med unge i samme situation som de selv og lever livet i institutionernes lukketid. Dermed kan den institutionelle individualisering, krav om valg og individuel positionering holdes på behørig afstand. Livet kan leves – ved siden af. Det er systemet der har ansvaret og problemet.

Resultatet er at alt for mange unge giver op i et uddannelsessystem som ikke kan rumme dem, og slippes ud på et arbejdsmarked der ikke har brug for dem. Alt imens har de enten taget den individuelle retorik til sig som en uopnåelig forventning – eller søger mod ‘individualiseringsfri’ lommer der kan holde kravene på afstand.

Min bekymring er, at alt imens vi fokuserer på de mange muligheder for nutidens unge, den megen snak om ‘frit valg til borgerne’ og de tilsyneladende fine ledighedsstatistikker, oplever alt for mange unge mulighederne som utilgængelige u-muligheder som de kun på afstand kan iagttage andre unge indtage. Og disse unge er ikke overraskende, ifølge undersøgelsen “Balancing Competencies” ofte dem som i forvejen er socialt, kulturelt, psykisk og etnisk udsatte og dermed tendentielt presses endnu længere ud på det samfundsmæssige overdrev (TSER - European Commission Targeted Socio-Economic Research 2000).

1.2 Afhandlingens problemstilling

Mit afsæt i arbejdet med denne afhandling er tendensen til individualisering på individ- og institutionsniveau. Denne dobbelthed har fået mig til at rejse følgende spørgsmål som vil danne udgangspunkt for afhandlingens forskellige dele og den samlede problemstilling:

1. *På hvilken måde er der tale om en institutionel individualisering i tiltagene over for de udsatte unge såvel generelt som konkret på to udvalgte aktiveringsprojekter?*
2. *Hvordan oplever og reagerer de unge på denne individualisering som den manifesterer sig og produceres på aktiveringsprojekterne?*
3. *Lever aktiveringsprojekterne op til deres målsætning om at afklare de unges situation med henblik på integration i enten uddannelse eller arbejde, og hvad karakteriserer i den forbindelse de unges samspil med projekterne?*
4. *Hvilke konsekvenser får tendensen til individualisering for de unges orienteringer i relation til uddannelse og arbejde som horisont for den aktivering, de befinder sig i?*

I teoretisk forstand lyder det spørgsmål, der til tider diskuteres eksplicit, men især befinder sig som en understrøm i de empiriske beskrivelser og analyser, således:

5. *Kan væsentlige aspekter af de udsatte unges situation beskrives ved hjælp af teori om individualisering?*

Disse overordnede spørgsmål vil blive diskuteret og besvaret gennem afhandlingen.

2. Metoder, forskningsfelter og begreber

I dette kapitel uddybes først den overordnede metode som er afledt af undersøgelsens genstandsfelt. Dernæst præsenteres afhandlingens teoretiske inspirationer og forskningsfelter og i forlængelse heraf udvalgte centrale begreber: ‘udsatte unge’ og ‘individualisering’. Derefter redegøres for den konkrete empiri og dens udspring i en tidligere undersøgelse, og endelig knyttes afslutningsvis nogle overvejelser til det at forske i ‘udsatte’ unge.

Dette kapitel kan som nævnt udelades for dem som primært er interesserede i de analytiske dele samt i resultaterne af disse. Dog kan det anbefales at læse afsnit 2.5, da det er væsentligt for den videre forståelse.

2.1 Undersøgelsens genstandsfelt

Genstandsfeltet i undersøgelsen befinder sig på to niveauer: Et individniveau der udgøres af de unges håndtering af deres situation og orientering i forhold til uddannelse og arbejde, og et kulturniveau der fokuserer på mødet mellem de unge, de ansatte og de strukturer der er indlejret i projekterne.

Problemet i megen forskning og debat om udsatte unge er at problemerne gøres til individuelle karaktertræk der alene knytter sig til den enkelte unge. De essentialiseres i den forstand, at det bliver de unge som er ‘utilpassede’, som mangler særlige evner, kvalifikationer eller kompetencer – eller de er, som det er særlig markant fremme i den politiske debat i tiden, bærere af en negativ social arv.

Denne essentialisering af problemerne betragter jeg som en del af tendensen til individualisering. Jeg finder det derfor – i forlængelse af min ambition om at gøre tendensen til genstand for nærmere granskning – vigtigt at bryde med denne forståelse. Afhandlingens fokus på mødet mellem de unge og institutionerne gør det muligt at løfte den individuelle karakteristik og tendentielt (social) psykologiserende profil af de unge ud af det rent individuelle og ind i de strukturer og institutioner

som de som alle andre individer er indlejret i. Deres marginalisering vil altid (også) være et socialt produceret problem⁵.

Afhandlingens genstandsfelt er i høj grad kvalitativt i sit anslag, da der er tale om divergerende perspektiver, oplevelser og (indre) processer: Processer som i udgangspunktet refererer til selve deltagelsen i projekterne, men som derudover også er vævet ind i et komplekst samspil mellem den enkeltes identitet og hverdagsliv på den ene side og de samfundsmæssige repræsentationer på den anden.

Skal man undersøge sådanne processer nærmere, må fokus være på netop de holdninger, orienteringer m.m. som er produceret af de unge selv på baggrund af det samspil der finder sted mellem de unge og projekterne. Samspillet mellem de unges holdninger/orienteringer og projekterne er ikke givet, men udgør netop en del af selve undersøgelsens genstandsfelt. I udgangspunktet handler det om, hvad der i det hele taget finder sted i spændingsfeltet mellem de unge og de rammer, der stilles dem til rådighed.

2.2 Kvalitative metoder

I undersøgelsen af dette genstandsfelt har jeg fundet det oplagt at benytte en kombination af forskellige kvalitative metoder. Overordnet kan kvalitative metoder karakteriseres ved:

- At være velegnede til at indfange subjektive perspektiver og kompleksiteter,
- at have som afsæt at undersøgelsesgenstanden ikke anses for egentlig objektiv og målbar og
- at det, der kommer til udtryk, ikke er repræsentativt i statistisk forstand, men derimod udtrykker noget alment

Inden for viften af forskellige kvalitative metoder er min tilgang i første omgang inspireret af den dybdehermeneutiske metodologi. Denne me-

⁵ Hermed antydes afhandlingens mere grundlæggende ontologiske udgangspunkt som er forankret i en kritisk teoretisk forståelse ifølge hvilken der ikke eksisterer noget sådant som et frit subjekt. Individet vil altid være indlejret i det samfundsmæssige, lige såvel som det samfundsmæssige altid vil være til stede i individet. Det vil jeg senere vende tilbage til.

tode skriver sig ind i en kritisk modernitetstænkning der kort fortalt lægger op til at udvikle handlebegreber og grundlag for handlen, som gennem anvisninger i sidste instans kan komme de unge til gode (Guba & Lincoln, 1994, p. 113). Metoden er på eksemplarisk vis fremstillet og anvendt i Kirsten Webers afhandling *Ambivalens og erfaring* (1995) som jeg også har anvendt i mit speciale *'Steinbeck-syndromet' i aktiveringspolitikken* (Katznelson, 1998). Jeg vil derfor henvise hertil for yderligere ud- dybning af metoden. Jeg vil dog kort fremhæve Weber karakteristisk af den dybdehermeneutiske metode:

*“Der er tale om elementer af en “dybdehermeneutisk metodologi”, der syntetiserer erfaringer fra hermeneutiske, fænomenologiske og etnografiske traditioner, men som i sit teoretiske fundament grundlæggende refererer tilbage til Freud.”*⁶ (Weber, 1995, p. 151).

Sigtet med anvendelsen af denne metodologi er med Webers ord: *“[A]mbitionen om at begribe mere end det manifeste indhold og mere end det latente indhold – nemlig at finde de betydninger, der er udeladt af sproget [...]. I denne eftersøgning etableres sideløbende en forståelse af de mekanismer af psykologisk og social karakter, som får den sproglige meddelelse i stand, samtidig med at de holder styr på alt det, der ikke siges. Birgit Volmerg kalder det tekstens “underverden” – til forskel fra individets ubevidste”* (Weber, 1995, p. 135).

Jeg opererer her i afhandlingen ikke med analyser af enkeltinterviews og enkeltpersoner (om end jeg i de tidlige analysefaser har foretaget en lang række individualanalyser). ‘Underverdenen’ er således i konteksten her ikke knyttet til individet, men til “en art’kollektiv ’underverden” (Katznelson 1998, p. 35).

Jeg har fundet den dybdehermeneutiske tolkningsmetodik vigtig, da det har været min ambition fra starten at **forstå** de socialpsykologiske mekanismer bag de unges oplevelser og håndteringer af deres situation og den institutionelle individualisering. Hertil kommer, at jeg finder de erkendelsesinteresser, der driver den kritiske modernitetstænkning, i overensstemmelse med de ambitioner jeg er drevet af i dette arbejde.

Tolkningsniveauet i den dybdehermeneutiske teksttolkning bryder med de traditionelle kvalitative tolkningsniveauer som er udviklet af Steinar Kvale: Selvforståelse, common sense og teoretisk (Kvale, 1992, p. 60). Det går så at sige på tværs af niveauerne. Mine analyser udspringer netop af mødet mellem de unges selvforståelse/deres oplevelser og det teoretiske fokus på individualiseringen. Formålet er ikke at undergrave de unges selvforståelse, men at få skabt et frugtbart samspil mel-

⁶ Den dybdehermeneutiske teksttolkning er beslægtet med en psykoanalytisk tilgang uden dog at kunne forveksles med denne.

lem teori og praksis i analysearbejdet; Et samspil – eller en kontrastering om man vil – som kan føre til en overskridelse af såvel selvforståelserne hos de unge som det teoretiske afsæt (Katznelson, 1998).

Jeg har fra paletten af kvalitative metoder også ladet mig inspirere af elementer fra en mere konstruktivistisk tilgang. Her er erkendelsesinteressen snarere at destabilisere og dekonstruere de fremherskende forståelser og naturligheder (Guba og Lincoln, 1994, p. 113). Formålet med at inddrage denne tilgang har, som jeg indledningsvis var inde på i dette kapitel, været ønsket om at afdække samspillet mellem de unge og projekterne; Mellem de forskellige repræsentationer og positioner som parterne indtager i mødet. Inspirationen fra socialkonstruktivismen er således i forlængelse heraf begrundet i ambitionen om ikke alene at fokusere på de udsatte unge, men også på mødet og samspillet med de institutioner, hvor individualiseringen som institutionel struktur tendentielt sætter sig igennem. Til det formål har netop tænkningen inden for den socialkonstruktivistiske gren af det kvalitative felt været relevant.

Set ud fra et videnskabsteoretisk perspektiv har jeg således to kvalitative polariteter repræsenteret i min afhandling. Det giver mulighed for at kombinere den dybdehermeneutiske metodes blik for det ikke-italiesatte med det socialkonstruktivistiske blik for konstruktioner og positioneringer. Når jeg med rette mener at kunne foretage en sådan syntetisering eller splejsning af de to forskellige kvalitative traditioner, hænger det sammen med, at jeg i mit valg af teori ikke har haft et bestemt ideologisk eller videnskabsteoretisk udgangspunkt. Jeg læner mig op ad den efterhånden udbredte tradition for at stykke metode-bricolager sammen af forskellige og også delvist modsatrettede tænkninger.

2.3 Det teoretiske bagland

I forlængelse af problemstillingens bredere samfundsmæssige kontekst har jeg orienteret mig inden for nogle udvalgte og delvist overlappende forskningsfelter. Det drejer sig om *uddannelses-/arbejdssociologien* og *ungdomsforskningen*.

Ud fra en overordnet betragtning er dette valg i overensstemmelse med min problemformulering som tager afsæt i forskellige forhold omkring de unge: 1) At de er udsatte i forhold til deres samfundsmæssige integration i uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet og 2) At de er

unge og lever i en tid der i overordnet forstand er præget af en tendens til individualisering.

Uddannelsessociologien har bl.a. fokus på restgruppeproblematikken og uddannelsernes stadig stigende indflydelse på ungdommen. *Arbejdssociologien* fokuserer på arbejdets generelle subjektive betydning samt på arbejdsmarkeds problematikker som udgrænsning af arbejdsmarkedet, ledighed og aktivering.

Der er tale om brede og vidtrækkende forskningsfelter, hvor mit fokus i særlig grad vil rette sig mod de forandringer der er at spore i unges orienteringer i forhold til uddannelse og arbejde som en delvis konsekvens af en række ændrede samfundsmæssige krav til unge. I forlængelse af de forskellige måder at forstå det andet moderne på, udgør uddannelsernes og arbejdets samfundsmæssige og subjektive betydning centrale omdrejningspunkter (se afsnit 4.2 for uddybning af begrebet om det andet moderne) (Sennett, 1999; Negt, 1985 o.a.).

Ungdomsforskningen har siden 1970'erne etableret sig som selvstændigt forskningsfelt i Danmark og her kom særligt i 1980'erne vind i den ungdomsforskning der fokuserede på restgruppen, ungdomsarbejdsløshed, uddannelser til unge m.m. (dermed ikke være sagt, at der ikke tidligere fandtes forskning i unge, men det blev ikke som sådan opfattet som ungdomsforskning) (Bay, 1991, p. 20).

Begrebet individualisering har været hyppigt anvendt inden for ungdomsforskningen. Særligt i forbindelse med tematiseringen af hvad det vil sige at være ung, og hvad der karakteriserer de unges valg- og identitetsprocesser, et område, som jeg i en dansk kontekst sammen med en række kollegaer fra Center for Ungdomsforskning har været med til at udfolde nærmere i bogen *Ungdom, identitet og uddannelse* (Illeris et al., 2002).

Med valget af ungdomsforskningsvinklen koblet med tesen om individualisering skriver jeg mig umiddelbart ind i et felt der populært forbindes med de 'postmodernistiske forandringsteoretikere'. Jørgen Elm Larsen uddyber dette felt således:

“Meget forenklet udtrykt kan der i dag trækkes en skillelinie mellem traditionelle klasse-teorier, der fokuserer på den økonomiske sfære som den fundamentale for klasse-, bevidstheds- og handlingsdannelse, og postmodernistiske teorier som hovedsageligt tillægger den kulturelle sfære eller konsumtions-sfæren afgørende betydning for gruppe-, bevidstheds- og handlingsdannelse. De postmodernistiske forandringsteoreti-

kere er primært optaget af risici, refleksivitet, individualisering og globalisering, mens de reproduktionsorienterede klasseteoretikerne primært fokuserer på de kapitalistiske grundstrukturer, der reproducerer uligheder.” (Larsen, 2000, p. 32).

Mit bidrag er i denne sammenhæng koblingen mellem et ‘forandringsperspektiv’ og de udsatte unge. Mellem netop på den ene side bevægelse og forandring og på den anden side de udsatte unge, der mindst af alt tænkes som værende bærere af disse forandringer. De er om nogen gang på gang blevet påvist at være strukturbærende ifølge den reproduktionsorienterede tænkning.

Det skal i den forbindelse understreges, at jeg til trods for mit fokus på individualisering, og til trods for at jeg i et vist omfang gør brug af en spids analysevinkel der går i dybden med et særligt aspekt, også søger at have blik for trængheder, mønstre og strukturer ved netop tilnærmelsesvis at betragte individualiseringen som en sådan (mere herom senere).

Jeg forventer dog ikke med fokuset på individualiseringen at kunne indfange og belyse hele den mangfoldighed og kompleksitet som gennemsyrrer rammerne omkring de unges liv. De unges situation og udsathed har mange og komplekse årsager, vinkler, aspekter osv. De er blevet belyst af andre ungdoms- og uddannelsesforskere fra mange forskellige indfaldsvinkler og fokuset på individualisering udgør i denne sammenhæng mit bidrag til en samlet forståelse af de unge og deres samspil med de sammenhænge de indgår i (eksempelvis kan nævnes Andreasen et al., 1997; Simonsen, 2000; Nissen, 2000; Højmark et al., 2003; Hansen, 2003, men der kunne nævnes mange flere).

Opsamlende er det således i krydsfeltet mellem ‘udsathed’, ‘ungdom’ og ‘individualisering’ at denne afhandling giver sit særlige bidrag til de bredere forskningsfelter. Spørgsmålet om de unges udsathed eller mere traditionelt den marginaliseringsproblematik, der er indlejret i afhandlingens problemstilling, vil således blive diskuteret ud fra en uddannelses-/arbejdssociologisk og ungdomsforskningsvinkel. Med valget af disse vinkler og indskrivningen i disse forskningsfelter sker der automatisk et fravalg af andre vinkler: Eksempelvis den meget omfattende socialforskning inden for området, særskilt forskning i etnicitet, socialpsykologien osv. (igen udvalgte eksempler Nissen, 2000; Yvonne Mørck, 2001)

Med afsæt i uddannelses-/arbejdssociologien og ungdomsforskningen vil jeg her foretage en yderligere afklaring af begreberne om ‘udsatte unge’ og ‘individualisering’.

2.4 Udsatte unge som gruppe og begreb

Unge i aktivering

I snæver forstand er de unge, der er i fokus i afhandlingen, unge kontanthjælpsmodtagere uden uddannelse som har været ledige i minimum 13 uger, og som derfor er i aktivering⁷. Det drejer sig om unge der ikke har taget en ungdomsuddannelse enten fordi de aldrig har påbegyndt en, eller fordi de er startet på en uden at gennemføre.

Unge kontakthjælpsmodtagere er en delmængde af den gruppe der i sociologiske termer benævnes *restgruppen uden uddannelse*⁸, og som gennem de sidste 10 år er blevet støt mindre. Særligt har den sidste halvdel af 1990'erne været præget af denne nedgang, og indsatsen er mange gange blevet fremhævet som en arbejdsmarkedspolitisk succeshistorie (eks. Madsen et al., 2003).

Restgruppen er faldet fra i 1983 at udgøre 27% af en ungdomsårgang til i år 1999 at udgøre 17% af en ungdomsårgang (Nielsen et al., 1999). Danmarks Statistik understøtter dette i et nyhedsbrev under overskriften "Restgruppen uden uddannelse svinder"⁹:

"En fjerdedel af dem, som blev færdige med grundskolen i 1990, befinder sig i den såkaldte restgruppe, som ikke har fuldført en erhvervskompetencegivende uddannelse ti år efter, de forlod grundskolen. Blandt de elever, som blev færdige med grundskolen i 1981 var en tredjedel i restgruppen 10 år efter." (Nyt fra Danmarks Statistik 2002)

⁷ Personer *under 30 år* har senest efter en sammenhængende periode på 13 uger med kontanthjælp eller starthjælp fra første henvendelse om hjælp til kommunen ret og pligt til at påbegynde tilbud der har en varighed på sammenlagt 18 måneder. Det kan dog også ske efter blot 1 uge, det er op til den enkelte kommune. Det skal dog senest være efter 13 uger (Lov om en aktiv beskæftigelsesindsats).

⁸ Betegnelsen restgruppen defineres forskelligt, og inden for uddannelsessociologien finder der i det hele taget en fortløbende diskussion sted, som jeg ikke vil gå nærmere ind i her. Visse steder omfatter gruppen de unge der ikke gennemfører en erhvervskompetencegivende uddannelse (hos bl.a. Hansen, 2003). Andre steder er gruppen bestående af den mindre andel af unge der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse – altså ungdomsuddannelsernes restgruppe (hos bl.a. Andreasen et al., 1997). Der henvises her til sidstnævnte afgrænsning.

⁹ Her gøres der jf. note 8 brug af førstnævnte afgrænsning af restgruppebegrebet.

I forhold til de unge ledige på dagpenge skete der et markant fald i denne gruppe omkring 1996 efter den meget målrettede 'Ungeindsats' over for unge på dagpenge. Den bidrog direkte til at antallet af ungdomsarbejdsløse på rekordtid faldt fra godt 30.000 unge med en lang arbejdsløshedsperiode bag sig i 1995 til ca. 10.000 i 1997. Alene det at indsatsen blev lanceret, gjorde at mange unge selv søgte ud af arbejdsløshedssystemet. Indsatsens længerevarende effekt (undersøgt 2 år efter af SFI i 1998) er siden også vurderet til at være meget positiv set ud fra en statistisk optik (Nord-Larsen, 1998).

Langt størstedelen af de unge som dengang forlod arbejdsløshedssystemet, var i 1998 fortsat i uddannelse (ca. 40%). 22% i ordinær uddannelse og 18% i uddannelses- og jobkvalificerende forløb som var en del af ungeindsatsens tiltag. Ca. 35% fortsatte i almindelig beskæftigelse, 6% var på orlov og yderligere 6% i jobtræning eller anden aktivering. 12-13% var fortsat ledige (Nord-Larsen, 1998, p.8).

Ifølge undersøgelsen kan der ikke tegnes en specifik køns-, alders- eller etnisk profil af den gruppe af unge som efter Ungeindsatsen fortsat var ledige (Nord-Larsen, 1998, p.30). Kun det forhold var gennemgående, at de unge der forblev arbejdsløse, alle havde en meget lav skoleuddannelse og lang arbejdsløshed bag sig.

Alt imens antallet af langtidsledige unge dagpengemodtagere fra 1995 og fremefter er blevet reduceret med 75% er antallet af kontanthjælpsmodtagere derimod kun faldet med 10%. Tager man yderligere højde for den demografiske udvikling fra midten af 1990'erne til slutningen af 1990'erne – der er færre unge i dag end i midten af 1990'erne – viser det sig at andelen af unge der har modtaget kontanthjælp i mindst et halvt år, stort set slet ikke er faldet. Det er stadig ca. 3%. af alle unge der mere varigt modtager kontanthjælp, mens andelen af alle unge der mere varigt modtager dagpenge fra en a-kasse, er faldet fra 4 til 1% (www.cefu.dk/publikationer/uiu).

Samlet vil det sige, at der er langt flere langtidsledige unge på kontanthjælp end på dagpenge, og at det derfor er blandt kontanthjælpsmodtagerne man skal finde den umiddelbart største gruppe af udsatte unge. Disse udgør – til trods for den arbejdsmarkedspolitiske succeshistorie – en uændret andel af en ungdomsgeneration.

Jørgen Goul Andersen et al., anfører, at den registrerede arbejdsløshed blandt unge i dag er på godt 3%,. men at der eksisterer en skjult ledighed på grund af de mange aktiverings- og uddannelsessammenhænge som dækker over en reelt større gruppe af unge arbejdsløse (Andersen, 2003b, p. 58). Hertil kommer, at der også fra politisk hold kan være en interesse i at sløre gruppens reelle størrelse gennem brug af forskellige

definitioner, da uddannelsespolitikken såvel nationalt som internationalt vurderes på dens formåen i forhold til at mindske restgruppens størrelse (Hansen, 2003, p. 153).

Begrebet udsatte unge

Jeg betragter som tidligere nævnt de unge kontanthjælpsmodtagere i aktivering som en delmængde af en bredere gruppe af 'udsatte' unge som jeg forstår som *unge der er i fare for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse og ikke at opnå en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet*. Når jeg knytter de konkrete unge i aktivering til denne bredere gruppe af udsatte unge, hænger det sammen med, at de unge, jeg konkret undersøger, netop er unge der for en stor dels vedkommende bevæger sig ind og ud af uddannelse, arbejde og aktivering. Der er tale om en kvalitativ afgrænsning som i sagens natur er udflydende og svært afgrænselig. En afgrænsning er dog at begrebet alene relaterer sig til de unges samfundsmæssige integration på arbejdsmarkedet og/eller i uddannelsessystemet og ikke til andre former for udsathed. Man kunne også tænke sig unge som var udsatte socialt, psykisk, kulturelt, helbredsmæssigt osv. Der vil ofte være tale om overlap mellem udsathed inden for forskellige livsområder, men fokus i afhandlingen her vil være på udsathed i forhold til de samfundsmæssige organiseringer.

De aktiverede unge rekrutteres således fra den bredere gruppe af unge som i vidt omfang er identisk med det der, jf. note 8 ovenfor, kaldes for uddannelsernes restgruppe. Men hvorfor så vælge at bruge et begreb som udsatte unge?

For det første af simpel respekt for de unge. Det er ifølge min sprogforståelse langt at foretrække at være udsat frem for at høre under det ofte anvendte, men mere stigmatiserende begreb 'restgruppen'. Gennem de senere år har også betegnelser som de 'svage' og 'utilpassede' unge været fremme. Her mener jeg på linie med Erik Jørgen Hansen (2003, pp. 150-1) at det er væsentligt at finde et begreb der ikke automatisk peger på de unges mangler – i tråd med netop tendensen til individualisering – men også peger på den samfundsmæssige indretning og produktionen af udsathed i samspillet mellem 'samfundet' og de unge.

Yderligere ønsker jeg med begrebet udsat samtidigt at signalere at de unge er på grænsen af en marginal situation: Det kan tippe den ene vej

– integrationen kan lykkes – men det kan også tippe den anden vej og mislykkes. Begrebet udsat indfanger således en proces mere end en egentlig tilstand (Heggen, 2001, p. 122).

Begrebet marginalisering kan sprogligt også indfange denne grænse-situation, men i daglig tale synes dette begreb at have bevæget sig såle-des, at det i stigende grad betegner grupper der er bragt i en mere per-manent marginal situation. Det er særligt i forhold til unge vigtigt at in-sistere på en åbenhed i forhold til deres fremtidsperspektiver og muligheder. De er trods alt netop unge og undervejs.

Sidst men ikke mindst ønsker jeg at markere en selvstændig pointe omkring selve muligheden for at foretage en formel afgrænsning af de unge ud fra deres statistiske registrerbare placering og kompetenceni-veau i uddannelsessystemet alene. Der er efter min opfattelse som nævnt ikke tale om en 'gruppe', men i mange henseender en langt van-skeligere afgrænselig størrelse. Betegnelsen 'udsatte' unge er netop mere uskarp og placerer langt mindre kategorisk de unge i den ene eller an-den gruppe.

Ulempen ved den formelle afgrænsning af 'gruppen' er, at der findes velfungerende unge som ikke tager en ungdomsuddannelse, men kon-struerer sig et stærkt individuelt og alternativt forløb på tværs af det or-dinære uddannelsessystem, arbejdsmarkedet og den frivillige sektor.

Det kan være svært på baggrund af formelle kriterier alene at gen-nemskue hvilke unge der er i færd med at sammenstykke sammenhæn-gende og utraditionelle forløb, og hvilke unge der er faret vild i de man-ge muligheder og ikke magter at udstikke sig en kurs og forfølge en ret-ning.

Hvem er de unge i restgruppen?

Således udgøres de udsatte unge eller restgruppen af en broget skare af unge som det er vanskeligt at betragte som en gruppe med nogle fælles træk. Den eneste fællesnævner der med sikkerhed kan siges at være, er at de netop ingen ungdomsuddannelse har (Nielsen et al., 1999, p. 16).

I det største nyere forskningsprojekt omhandlende unge i restgrup-pen forsøger man at foretage en egentlig afgrænsning af gruppen. Og her fremhæves særligt tre parametre som spillende en afgørende rolle:

- 1) *De unges sociale baggrund*, hvor dels den traditionelle socialstatisti-ske forståelse af social arv spiller en rolle, men hvor også stabili-teten i de familiemæssige relationer har betydning

- 2) *De unges aflagte prøver i folkeskolen* hvor tendensen er at jo flere prøver den unge har gennemført, jo større er chancen for efterfølgende at komme i gang med en ungdomsuddannelse
- 3) *Endelig de unges boglige færdigheder* forstået som at læse, regne, skrive osv. viser sig at have afgørende betydning (Andreasen et al., 1997).

Over for disse karakteristika kan man indvende, at det er for snævert og netop individualiserende at fokusere på de unges individuelle situation, formåen og baggrund. 'Udsathed' produceres også i mødet og samspillet mellem de unge og de institutionelle rammer. Det vil sige at 'udsathed' udover at knytte sig til de unge også må betragtes ud fra et bredere samfundsmæssigt perspektiv som er bestemt af konjunkturer, de førte politikker og i det hele taget arbejdets og uddannelsernes tilgængelighed for de unge.

Erik Jørgen Hansen fremhæver i den forbindelse, at de unges udsathed i forhold til uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet ikke er noget absolut fænomen. Han formulerer det således:

“Når de pågældendes færdigheder og egenskaber ikke er umiddelbart anvendelige på arbejdsmarkedet, skyldes det ikke nødvendigvis, at de er dårlige. Derimod, at arbejdsmarkedet fortsat udvikler sig i en retning, som tilsyneladende gør netop restgruppens færdigheder og egenskaber mindre anvendelige.” (Hansen, 2003, p. 150-1)

Samme pointe fremgår af en undersøgelse foretaget af Arbejdsmarkedsstyrelsen, hvori det konkluderes at antallet af ledige i høj grad afhænger dels af kommunernes rammebetingelser, men også af den indsats, de lægger for dagen (Arbejdsmarkedsstyrelsen 2004).

Det vil sige, at udsathed ud over at fortælle noget om de unge, i høj grad også fortæller noget om den sammenhæng, de unge er udsatte i forhold til og om det perspektiv, hvorfra de unges situation ansues. I den konkrete uddannelsessammenhæng, vil den udsatte unge ofte blive beskrevet som havende adfærdsproblemer som eksempelvis tilpasningsvanskeligheder, læse- og skrivevanskeligheder, funktionel analfabetisme, problemer med at indgå i sociale og faglige sammenhænge, motivationsproblemer, problemer i forhold til både uddannelses- og arbejdskulturen, vanskeligheder ved at afkode normer og krav, høj fraværsprocent, besvær med at komme op om morgenen osv.

Det er karakteristisk, at de adfærdsproblemer der springer i øjnene, og de løsninger der søges efter, alle formuleres med udgangspunkt i ud-

dannelsessamfundets perspektiv – det vil, som her, for langt størstedelen af de unge sige den uddannelsessammenhæng de befinder sig i. Lene Larsen argumenterer for, hvorledes det stigende politiske fokus på uddannelse spiller ind på vores forståelse og afgrænsning af problemer omkring de udsatte unge (Larsen 2001, p. 89-90). De unge anskues med uddannelsesinstitutionens briller og gennem den optik anses de for udsatte.

Et eksempel på dette kunne være en socialt og personligt kompetent ung som uden problemer er i stand til at passe og fastholde et arbejde, men som fejler i mødet med uddannelsessystemets fortsat stigende krav om at mestre de boglige skolekundskaber, eller som Anders Mathiesen benævner det: “*den verbaliserede, skolastiske paratviden*” (Mathiesen, 2000, p. 105).

En sådan ung bliver stadig mere udsat i takt med at den generelle historiske (individualiserings)proces har gjort uddannelse til de unges væsentligste integrationsarena frem for arbejdet. Et skift der ifølge Lene Larsen netop er med til at ændre på opfattelsen og karakteren af de unges udsathed (Larsen, 2001, p. 89).

Pointen er, som også ungdomsforsker Sven Mørch pointerer, at fokuseringen på de unges integration i uddannelsessystemet muliggør en overeksponering af særlige faktorer omkring deres integration i uddannelsessystemet og følgelig en blindhed over for såvel andre problematiske sider af de unges situation som deres ressourcer i forhold til andre livsområder (Mørch, 2000, del 3, p. 7). De problematiske sider kan også være relateret til eksempelvis sundhed/misbrug, boligmangel osv. som tendentielt er usynliggjort i uddannelsesoptikken.

2.5 Individualisering som begreb og ramme

Det andet begreb som står centralt placeret i afhandlingens problemstilling, er individualiseringsbegrebet. Det indtager flere funktioner i afhandlingen, men inden jeg kommer nærmere ind på disse, er det vigtigt at afklare og nuancere selve begrebet.

Overordnet skal begrebet i denne sammenhæng forstås som et bredt favnende sociologisk begreb der omfatter både en subjektiv og en samfundsmæssig dimension. Meget kort fortalt læner jeg mig op ad den forståelse der ser individualiseringen som en strukturel samfundsmæssig udviklingstendens, hvor individualisering er en social foreteelse og ikke

– som det ofte forstås – en opløsning af det sociale (se endvidere Mortensen, 1991).

En sådan overordnet karakteristik af begrebet er imidlertid ikke nok. Det er min erfaring gennem arbejdet med begrebet, at det i bedste fald kun giver mening på dette meget overordnede niveau og i værste fald giver anledning til misforståelser og støj på linien.

Misforståelserne eller de forskellige forståelser udspringer blandt andet af begrebets teoretiske spændvidde som rækker fra at være et overordnet og generelt sociologisk og samtididiagnostisk begreb til at være en art bevidsthedssociologisk begreb der søger at indfange komplekse bevidsthedsmæssige processer. Eller – mere konkret at være en specifik pædagogisk metode. En sådan spændvidde kan nemt skabe uklarhed, hvad enten der er tale om akademiske disputer om individualiseringsbegrebets politiske konnotationer som det er blevet diskuteret i forbindelse med Ulrich Becks teorier om samme (se endvidere kap. 4), eller om der er tale om mere lokale disputer i det danske akademiske miljø samt i de uddannelsespolitiske debatter og tiltag hvor det i høj grad har været uklart om begrebet har skullet indfange et særligt ungdomskulturelt fænomen, en pædagogisk metode, en politisk tendens eller noget helt fjerde. Begrebet er ikke desto mindre ofte anvendt i sine forskellige og uklare betydninger.

Jeg har her i afhandlingen anset det for at være nødvendigt at differentiere mellem forskellige niveauer af begrebet for det første for at undgå misforståelser og dernæst for at muliggøre en større grad af præcision i forhold til anvendelsen af begrebet i analyseøjemed. Der er her tale om en indledende præcisering af min forståelse af begrebet og de forskellige betydninger og niveauer, jeg er stødt på gennem mit arbejde.

Jeg skal på ingen måder hævde at jeg en gang for alle har fået klargjort begrebet og udredt dets forskellige niveauer fra hinanden. Dertil er begrebet for komplekst, begrebsniveauerne for indbyrdes afhængige og grænserne mellem dem for slørede. Jeg har ikke desto mindre tilstræbt en så klar afgrænsning og nuancering som det har været mig muligt. Heraf vil det fremgå, at niveauerne er indbyrdes relaterede, men har forskellige betydninger om end det ikke altid forholder sig helt så enkelt.

Følgende bygger på en kombination af eget og andres arbejde (primært er det en forarbejdning og udbygning af den tyske sociologiprofessor Ulrich Becks teorier om individualisering (se tillige kap. 4 note 13). Hertil kommer inspiration fra bl.a. Mortensen, 1991; Ziehe, 1992; Nielsen, 1991; Simonsen, 2000). Jeg vil særligt i kapitel 4 diskutere begrebet yderligere gennem en mere teoretisk afsøgning.

Begrebet individualisering

På det begrebslige niveau optræder individualisering ikke overraskende i en uendelighed af sproglige afskygninger: Individualisering, individualisme, individualitet, individuel, individualiserings-processen, individualiseringstesen, individualiseringsteorien, individuering osv. Til disse forskellige begreber knytter sig – udover en række forskellige betydninger – også komplicerede begrebshistorier, som jeg vil undlade at komme nærmere ind på her.

Individualiseringen udgør en klassisk sociologisk tese som har sat ringe i vandet inden for stort set alle humanistiske og samfundsvidenskabelige forskningsfelter som udover ungdomsforskningen også er den pædagogiske forskning og uddannelses- og arbejdssociologien.

I al korthed kan begrebet individualisering ud fra en sociologisk betragtning hos eks. Ulrich Beck, Zygmunt Bauman, Thomas Ziehe og Anthony Giddens siges at kendetegne det forhold, at den enkeltes livsforløb bliver langt mere åbent i takt med de øgede muligheder for differentiering i relation til uddannelse, øget velstand, social mobilitet osv. og med den tendentielle erosion af traditionelle fællesskabsformer. Hos Beck kobles processen yderligere til fremvæksten af en ny form for institutionel indlejring og socialisering – det vil i overordnet forstand sige en ny måde at være samfundsmæssigt individ på.

Ifølge en psykologisk/pædagogisk forståelse er betydningen imidlertid en anden. I *Nyt psykologisk leksikon* står følgende:

“Individualiseret undervisning og indlæring. Pædagogisk term for en tilrettelæggelse af undervisningen, hvor man går ud fra individets behov, forudsætninger og indlæringstakt. Individualisering vil ofte blive betragtet i forhold til klasseundervisning. I den almindelige undervisning er der således en bårfin balance mellem at tilgodese de enkelte elevers forskellige forudsætninger og hensynet til fællesskabet og den samlede undervisningssituation. Dette karakteriseres som undervisningens grad af differentiering. Under indflydelse af skoleerfaringer fra bl.a. New Zealand er der i dag en tendens til at understrege behovet for individualisering.” (Egidius, 2001, p. 250)

Der refereres her til individualiseringen som pædagogisk metode hvilket jeg vil komme nærmere ind på senere. Det står imidlertid klart at der ‘al-lerede’ her er flere niveauer repræsenteret, og at det er væsentligt at adskille disse fra hinanden.

Den institutionelle individualisering

På det man kunne kalde *det institutionelle niveau*, kan tendensen til individualisering iagttages både generelt, men i høj grad også inden for områderne arbejde, uddannelse og aktivering. Her sætter den institutionelle individualisering sig tendentielt igennem på det politiske (retoriske) niveau i eksempelvis regeringsgrundlag, lovgivninger, bekendtgørelser, udvalgsrapporter, debatter osv. Sekundært også som fænomen i den overordnede visionstænkning og i organiseringen af den daglige praksis om end på mere tvetydig vis. Det vil konkret sige i formålsbestemmelser tænkning omkring mål- og rammestyring, uddannelses-/arbejdstilrettelæggelse o.a.

Det gennemgående er at disse tiltag og institutioner retter deres opmærksomhed mod det enkelte individ frem for mod grupper eller andre organiseringer af individer. Det er det enkelte individ der er omdrejningspunkt for 'mødet' med, hvad man med et samlebegreb kan betegne, staten. I dette møde er det netop den enkeltes rettigheder, pligter, ansvar osv. der er i fokus (det er vigtigt her at være opmærksom på at der er tale om tendenser, og at praksis altid vil være langt mere ambivalent og flertydig).

Overskriften og udestilleringen af dette niveau er afledt af Ulrich Becks teorier om samme (mere herom i kapitel 4). Han siger i et interview:

“For så vidt har vi at gøre med en institutionaliseret individualiseringsproces, og den første empiri for individualisering ville for mig være eftervisning af, hvorvidt love, som stadig stærkere (eller det modsatte) forprogrammerer denne individualisering, i forskellige lande sætter sig igennem på institutions-niveau. (...) Dette institutionelle niveau skal adskilles fra niveauet, der er afledt deraf, nemlig niveauet for adfærd, orientering i livsverdenens arrangementer i partnerskab, familie, ægteskab, forældreskab osv. Centralt er, at institutionaliseret individualisme skaber ikke lineær og kausalt individualistiske livsformer” (Sørensen, 2002, p. 129).

Denne individualiseringsform svarer til den eksempelvis Birgitte Simonsen benævner den *objektive individualisering* (eks. Simonsen, 2000), eller til det der i en publikation fra Undervisningsministeriet benævnes *uddannelsernes individualiseres* (Nielsen et al., 1999, p. 55).

Her i afhandlingen indfanger begrebet *den institutionelle individualisering* en meget væsentlig dimension. En dimension som udgør en del af selve afhandlingens problemstilling, og som i kapitel 1 blev beskrevet i

forbindelse med de mange politiske og institutionelle tiltag over for udsatte unge hvilket vil blive yderligere afdækket i kapitel 3.

Den institutionelle individualisering udgør en væsentlig del af det politiske, administrative og institutionelle baggrundstæppe – det sociologiske ‘lag’ – som de unge indgår i samspil med og danner sig i forhold til.

De individuelle metoder

Afledt af den institutionelle individualisering er *de individuelle metoder* som hænger snævert sammen med det der tidligere blevet betegnet som en “*pædagogisk term for en tilrettelæggelse af undervisningen, hvor man går ud fra individets behov, forudsætninger og indlæringsakt*” (Egidius 2001, p. 250). Her er der tale om en særlig pædagogik og uddannelsestænkning. Det drejer sig konkret om tilvalgsprincippet, opløsningen af stamklasser og hold til fordel for forløb som i vidt omfang sammensættes af den enkelte gennem valg af forskellige hold, kurser, forløb, aktiviteter, det drejer sig om individuelle uddannelsesplaner, handleplaner, fleksibelt optag og varighed på faglige forløb, MUS-samtaler (medarbejderudviklingssamtaler i erhvervslivet) m.m.

I pædagogisk forstand drejer det sig om vigtigheden af at indtænke eller tage udgangspunkt i den enkeltes forudsætninger, ønsker, behov og mål (Larsen, 2001, p. 102-3).

Individuelle metoder som disse er blevet stadig mere udbredte i uddannelseslandskabet og har også i relation til de udsatte unge fået en stadig større vægt. Det vil jeg også komme nærmere ind på i kapitel 3.

Det er vigtigt at adskille de individuelle metoder fra det der efterfølgende benævnes den bevidsthedsmæssige individualisering. Ofte blandes niveauerne sammen, og der opstår en lige linie mellem brugen af individuelle metoder og ‘skabelsen’ af de individualiserede unge. Der er imidlertid langt fra nogen enkelt eller automatisk kobling mellem niveauerne.

Den bevidsthedsmæssige individualisering

Når jeg her i afhandlingen benytter betegnelsen *den bevidsthedsmæssige individualisering*, henviser jeg til en gradvis bevidsthedsmæssig forandring særligt hos unge i moderniteten, en forandring som medfører en særlig

tænkning og adfærd. Der er ikke tale om en forandring som en gang for alle har forandret den samlede danske ungdom som ved et trylleslag, men om en gradvis proces, som ungdommen generelt i særlig grad er sensitiv over for (dette vil blive yderligere uddybet i kapitel 4).

Den bevidsthedsmæssige individualisering dækker over det forhold at den enkelte oplever en indre forpligtigelse til at kunne se sig selv og definere og afklare sin egen person igennem de valg han eller hun foretager. Med andre ord manifesterer den bevidsthedsmæssige individualisering sig som en internaliseret forventning (eller et krav) om at skulle tage personligt stilling til hvad man godt kunne tænke sig, uddannelses- og arbejdsvalg, stil, holdninger, værdier osv. En forventning om at placere sig selvstændigt og som enkeltindivid i forhold til alle disse arenaer og at handle aktivt i forhold til dem og tage dem til sig som en individuel identitetsopgave (Illeris et al., 2002).

Den bevidsthedsmæssige individualisering knytter sig til den institutionelle idet de bevidsthedsmæssigt individualiserede unge indgår som argument eller figur i forbindelse med eksempelvis uddannelsesreformer (dette er bl.a. fremanalyseret i Andersen & Sommer, 2003, p. 44; Hansen, 2003, p. 227). Ligesom den institutionelle individualisering antages at være medproducent af den bevidsthedsmæssige individualisering – et forhold som netop vil blive gjort til genstand for analyse her i afhandlingen.

Den bevidsthedsmæssige individualisering er relateret til det der eksempelvis i publikationen fra Undervisningsministeriet benævnes *unge individualiseres* (Nielsen et al., 1999, p. 55).

Her i afhandlingen spiller betegnelsen den bevidsthedsmæssige individualisering, ligesom den foregående om den institutionelle individualisering, en væsentlig rolle. Den blev kort introduceret i kapitel 1 som værende en del af undersøgelsesresultatet fra den undersøgelse afhandlingen her er en viderebearbejdning af. Den bevidsthedsmæssige individualisering vil yderligere blive uddybet i kapitel 4 ud fra et teoretisk perspektiv, men vigtigst vil den udgøre en del af genstandsfeltet i selve afhandlingen. Det vil sige være en del af selve det som de kommende analyser vil gå i dybden med. Der er således på dette niveau tale om individualiseringen forstået som et bevidsthedssociologisk begreb.

Begreberne om den institutionelle, bevidsthedsmæssige og metodiske individualisering udgør de centrale forståelser her i afhandlingen. Jeg vil imidlertid eksplicit afgrænse disse fra en fjerde som kort har været berørt tidligere, nemlig det man kan kalde en *neoliberal individualisering*.

Individualisering som opløsningen af socialiteten – en neoliberal variant

Denne forståelse af individualiseringen som opløsningen af socialiteten adskiller sig fra den der er gældende her i afhandlingen. Den skal ikke desto mindre nævnes her, da den ofte dukker op i den offentlige debat og i karakteristikken af unge. Her hører man jævnligt de unge karakteriseret som ‘individualister’ (eller for den sags skyld egoister, narcissister, selvoptagne, ...). Individualiseringsbegrebet anvendes i sådanne sammenhænge – i min optik – som del af en større forfaldsmytologi som fremhæver et værditab som følge af ‘den nye tid’, og som på forskellig vis peger på et generelt moralsk forfald. Et forfald som knytter sig til en ganske særlig forståelse af et solidarisk fællesskab, som det samfundsmæssige bindevæv der hvis det eroderer, vil føre os ud i et samfund af rene ‘individualister’ (Mortensen, 1991, p. 36; Ziehe, 1992, p. 89).

Denne forfaldstænkning – eller reelle politiske og moralske bekymring – kobler også jævnligt individualiseringen til nyliberale politiske strømninger. Individualiseringen bliver den subjektive pendant til den voksende kommerialisering, markedsgørelse, privatisering osv.

Jeg anser en sådan tænkning for at knytte sig til en ‘misforstået’ ontologi om et frit individ som i stigende grad bliver autonomt i takt med udvidelsen af netop det frie marked. Det er imidlertid ikke en ontologi, der er i overensstemmelse med den der ligger til grund for dette arbejde. Her er det ontologiske afsæt at individ og samfund groft sagt er at betragte som et uadskilleligt dialektisk partnerskab – om end ikke et ukompliceret og modsætningsfyldt et (jf. en klassisk sociologisk forståelse). Individualiseringen er i forlængelse heraf at forstå som en kollektiv proces og social foreteelse.

Den neoliberale tolkning af begrebet om individualisering er i min optik udtryk for en af faldgrupperne i forbindelse med brugen af begrebet. Forståelsen er ensidig og reducerende, og den forfejler sin ambition om at indfange og forstå de forandringer der finder sted. Forandringer i ungdommen kan ikke reduceres og afgrænses til at være ungdomskulturelle forfaldsfænomener, men må anskues som resultater af et ændret samspil mellem samfundsmedlemmerne og det samfund de er en del af. Det er således ikke muligt at forstå den bevidsthedsmæssige individualisering uden samtidigt at have blik for den institutionelle – og vice versa.

Udover de individualiseringsformer jeg har været inde på i dette afsnit kan der også udpeges et teoretisk niveau, hvorfra individualiseringen kan forstås.

Teorien om individualisering – individualiseringstesen

På dette niveau er der tale om udviklingen af en meget bredt favnende, epokal, sociologisk teori, som indfanger såvel samfunds-, kultur- og individrelaterede aspekter (sociologiske, kultursociologiske og bevidstheds sociologiske). På dette niveau er det netop en teori eller tese der har en meget kompleks, uklar og indirekte forbindelse til 'virkeligheden' – fænomeniveauet. Forbindelsen er prekær idet institutionsniveauet bruges til at argumentere for udviklingen af den teoretiske tese (og vice versa).

Teorien favner indholdsmæssigt en kompleks differentieringsproces som jeg ikke vil udrede her, men derimod i kapitel 4.

Som nævnt indledningsvis rodes niveauerne ofte sammen hvorefter der opstår spøjse kortslutninger som i eksempelvis følgende formulering: *“Når samfundet er blevet individualiseret, vil det sige, at hver enkelt borger sætter sig selv i centrum for sit eget liv. Selvrealiseringen – indfrielsen af egne behov – bliver det primære, og relationen til og ansvaret for fællesskabet forekommer sekundært for det enkelte menneske.”* (formuleringen er taget fra et speciale på RUC). Her rodes fænomen- og teoriniveauet sammen.

Det er vigtigt at understrege at individualiseringen som teoretisk begreb ikke kan forstås så konkret og manifest. Der er ikke tale om at individualiseringen kan henføres til en konkret indtruffen begivenhed eller proces der en gang for alle har gjort os alle til centrum for vores eget liv. Mennesker kan reagere meget forskelligt på individualiseringsprocesserne, og der er i det hele taget tale om en mangefacetteret proces, der trækker i flere retninger. Men når det er sagt, er det ofte meget vanskeligt at skelne den ene brug fra den anden, fordi grænserne er flydende, og fordi begrebet er diffust.

Forskellige funktioner

I relation til selve afhandlingen har begrebet om individualisering, som tidligere nævnt flere funktioner:

I udgangspunktet er det en del af selve problemstillingen idet både den institutionelle og den bevidsthedsmæssige individualisering udgør en del af mit genstandsfelt. Det vil sige at min problemstilling tager afsæt i at der både er strukturer og mennesker som i et vist omfang er

ramt af individualiseringstendensen. Denne brug af begrebet trækker på begreberne om institutionel og bevidsthedsmæssig individualisering.

Begrebet om individualisering fungerer også i afhandlingen som analytisk søgebegreb i selve mødet med empirien. Med Hanne Haavinds ord vil det sige, at jeg bruger begrebet som *“hjælpemiddel for å søke etter meningsinnhold i et erfaringsmateriale”* (Haavind, 2000, p.7). Det er således ikke i udgangspunktet en afhandling der handler om individualiseringstesen – eller den teoretiske dimension af begrebet – men derimod om de unge og deres omgivelser. Begrebet er i den forstand netop et redskab eller med Haavinds ord et hjælpemiddel til at blive klogere på selve genstandsfeltet. At der altid vil være et dialektisk samspil mellem teori og empiri, er i denne sammenhæng en anden sag.

Endeligt gør jeg i afhandlingen brug af det teoretiske begreb om individualisering, igen med det formål at uddybe forståelsen af genstandsfeltet. Individualiseringsbegrebet og dets forskellige variationer vil som nævnt blive yderligere diskuteret i de følgende to kapitler.

2.6 En tidligere undersøgelse

Som tidligere nævnt tager denne undersøgelse afsæt i mit arbejde med et forskningsprojekt *“Balancing Competencies – Enhancing the articulation of young adults in economic and social processes: balancing instrumental, biographical and social competencies in post-school education and training”* som jeg deltog i i årene 1998-2001. Datamaterialet er således produceret med et andet formål for øje end denne afhandling. Konteksten i det daværende forskningsprojekt var overordnet karakteriseret ved særligt to indbyrdes relaterede forhold som har betydning i denne sammenhæng: Dels var projektet finansieret af EU, og dels var det internationalt. Projektet fandt sted under EU’s fjerde rammebevilling. De deltagende lande var Belgien, England, Holland, Tyskland, Portugal og Danmark. Projektets design var – til forskel fra de mange andre EU-undersøgelser der ser dagens lys i disse tider – ikke komparativt anlagt. Sigtet var en komplementær forskning der i kraft af de nationale mangfoldigheder havde til opgave at belyse forskelle i de nationale håndteringer af problematikker vedrørende marginaliseringsstruede unge.

På et overordnet niveau og særligt i de indledende faser har dette forskningsprojekt i en vis forstand skullet forholde sig til de verserende eksklusionsopfattelser som er til stede i EU, i fald nogle sådan klart kan

udkrystalliseres (eksempelvis forestillingen om at arbejdsløshed i vidt omfang ønskes undersøgt og bekæmpet fordi det potentielt kan føre til social og politisk uro). På det konkrete nationale niveau, som er det der har domineret den personlige agenda under hvilken jeg har produceret det danske datamateriale, har dagsordenen imidlertid været en anden. Her har der i høj grad været vide rammer for, at min agenda kunne være styrende. En agenda der har handlet om at rette fokus mod de unge og analysere på deres forestillinger om uddannelse og arbejde i en dansk kontekst.

Der er således ikke meget, jeg ville have gjort anderledes, hvis jeg havde produceret mine data med henblik på afhandlingen. Det springende punkt har ikke været selve produktionen af data, men derimod den tidsforskydning der har været mellem produktionen og den første bearbejdning af materialet til brug for EU-projektet og senere til analysearbejdet i forbindelse med denne afhandling. Den mere specifikke problemstilling er en anden end den var dengang. Og undersøgelsen indgår nu i et ph.d.-forløb.

I relation til selve spørgsmålet om at analysere på et 3 år gammelt materiale, giver det i første omgang en distance som på godt og ondt præger analysearbejdet. På ondt idet hukommelsen i høj grad må støtte sig til de bandede interview og feltdagbogsnotater og i mindre grad på de friske erindringer. Materialet er i alt sin enkelhed ikke lige så præsent. Og på godt idet jeg i den mellemliggende periode har udbygget min viden inden for området dels gennem min medvirken til forskellige publikationer som har taget afsæt i samme materiale og dels gennem forskningsarbejde i også andre sammenhænge (udover en række mindre artikler er disse publikationer primært: Katznelson og Simonsen, 2000; Illeris et al., 2002; Katznelson, 2004). Distancen giver således også et overskud og et utrolig godt og mangesidet kendskab til materialet og feltet.

Endeligt har tidsforskydningen konsekvenser for afhandlingens udsigelseskraft. Da materialet er fra årene 1999 – 2000, er det naturligt nok ikke muligt at vurdere de tiltag og forandringer der har præget feltet i perioden op til i dag. Der er kommet en ny regering og dermed også et delvist kursskifte i de politiske orienteringer. De tendenser som afhandlingen omhandler, synes imidlertid ikke at være ændret væsentligt hvilket jeg kort kommer ind på i kapitel 3.

I relation til skiftet i problemstillingen fra det ene forskningsprojekt til det andet har jeg, som det også er fremgået af indledningen, i høj grad søgt at gøre dette til en gevinst for afhandlingen. En gevinst i den forstand at man sjældent får mulighed for at arbejde videre med og ud-

vikle en problemstilling fra et forskningsprojekt til det næste. Jeg har således betragtet det som en gave at få lov til at arbejde videre med de problemstillinger som stod ubesvaret og ubehandlet tilbage efter det første projekt. Men det har selvsagt også haft den omkostning at jeg kun til en vis grad har kunnet være sensitiv over for de forandringer der er sket i løbet af de seneste år, eksempelvis det forhold at andelen af etniske blandt de ledige i perioden er blevet væsentligt forøget. Det fylder en mindre del i denne afhandling end det formentlig ville have gjort hvis materialet havde været af en nyere dato.

2.7 Det producerede datamateriale

Det konkrete datamateriale som jeg producerede i 1999 – 2000, udgør det empiriske fundament for denne afhandling. Det består af en flerhed af kvalitativt materiale som tilsammen medvirker til at sikre analysernes bredde og dybde og understøtter valideringen af undersøgelsens resultater (Denzin et al.,1994, p.2). Materialet udspringer primært fra feltophold på to aktiveringsprojekter i Københavns udkantsområder.

Hvilke to projekter der konkret er tale om, har jeg valgt at lade være anonymt af hensyn til de involverede. Begge projekter er sårbare over for offentlig kritik på grund af den generelle situation inden for området og jeg har i kølvandet på den tidligere undersøgelse over for begge projekter redegjort for mine analyser og konklusioner. Hertil kommer at jeg dengang af gode grunde ikke informerede dem om at de indgik i en ph.d.-afhandling og dermed en proces der ville strække sig over flere år.

Om projekterne kan overordnet siges at der er tale om to afklaringsforløb for 'erhvervsuafklarede' unge i Københavnsområdet. Det ene af disse projekter er et såkaldt esf-projekt, dvs. et europæisk socialfondsprojekt hvilket yderligere vil sige at det ligesom en række af andre arbejdsmarkedspolitiske foranstaltninger er medfinansieret af Den Europæiske Socialfond (projekterne vil der blive nærmere redegjort for i afsnit 5.8).

I det følgende vil jeg gå over til at beskrive de forskellige anvendte metoder i dataproduktionen.

Deltagerobservationer

Jeg har foretaget deltagerobservationer på hvert aktiveringsforløb i 14 dage. Efterfølgende har jeg har besøgt stederne gentagne gange og haft kontakt med de unge uden for uddannelses-/aktiveringsstederne i perioden fra januar 1999 til efteråret 2000.

Med deltagende observationer forstås konkret at jeg har påbegyndt forløbene sammen med de unge og løbende har fulgt primært deres gang på projekterne, men også i mindre omfang deres liv ved siden af. I feltobservationerne indgår således også uformelle situationer og oplevelser i felten som jeg efterfølgende har registeret i min feltdagbog (det kan ind imellem være her de væsentligste informationer er at finde). Som registrering af disse feltobservationer har jeg dagligt ført en feltdagbog hvor såvel konkrete begivenheder og forløb som tanker og overvejelser er blevet nedskrevet.

Jeg har i feltopholdet søgt at indgå på 'lige' fod med de unge. Jeg er kommet og gået som dem og har i det hele taget søgt at indgå på en så indfølelse måde som det har været mig muligt. Når det er sagt, har jeg selvsagt ikke indgået på lige fod idet mit udgangspunkt har været et grundlæggende andet. Jeg har haft en anden dialog og kontakt med de ansatte, og mit formål med at være der har været et andet end de unges. Men jeg har gjort forsøget og synes at det i vidt omfang har været vellykket.

Metodisk har jeg i feltarbejde været inspireret af etnografisk feltarbejdsmetode som stemmer overens den dybdehermeneutiske tilgang på grund af det sammenfald, der er i de to retningers måde at betragte forholdet mellem forsker og felt på.

“Forskerens subjektivitet er også inden for etnografien betragtet som eneste redskab til forståelse, hvilket er sat på spidsen i den etnografiske slangformulering ‘to go native’. Et centralt udgangspunkt for såvel feltarbejdet som dybdehermeneutikken er, at det talte sprog og den skrevne tekst kun delvist afslører (og indimellem tilslører) det, man ønsker at udforske.” (Katznelson, 1998, p. 38).

Kvalitative interview

Jeg har i forbindelse med mine feltophold gennemført følgende interview:

- Ti kvalitative og semistrukturerede interview med udvalgte unge,
- spot-interview af mere uformel karakter hvor jeg har fanget et antal unge i nogle konkrete situationer og spurgt ind til netop det der specifikt havde udsplillet sig. Disse interview er foregået individuelt såvel som parvis, og
- fire interview og en lang række samtaler med de ansatte på projekterne.

Enhver form for interview har sine kriterier for udvælgelse af interviewpersoner. Hvor den kvantitative metode lægger vægt på den repræsentative udvælgelse, lægger den kvalitative vægt på en informativ udvælgelse eller en kulturelt betinget udvælgelse. Jeg har foretaget en kulturelt betinget udvælgelse med det formål at spejle gruppen af unges forskelligartethed. Derigennem sikres en eksemplarisk mangfoldighed i forhold til køn, alder, etnicitet, uddannelseserfaringer osv.

Fokusgruppeinterview

Som supplement og validering af materialet fra de to feltophold har jeg gennemført:

- To fokusgruppeinterview med ti unge fra diverse københavnske aktiveringsprojekter, arbejdsløse unge og unge under uddannelse som tidligere har været ledige.
- To fokusgruppeinterview med syv repræsentanter for vejledere og beslutningstagere på AF, i kommuner, div. socialpædagogiske projekter og alternative uddannelsesforløb for udsatte unge.

Fokusgruppeinterviewene var en del af det samlede datagrundlag til det internationale forskningsprojekt. Den metode som lå til grund for brugen af fokusgruppeinterview var i høj grad inspireret af Susan Weil, (1998). For yderligere diskussion omkring særligt metodens validitet og reliabilitet kan jeg henvise til Chioncel et al., 2003 som med baggrund i det nævnte forskningsprojekt samt tre andre europæiske projekter diskuterer metoden.

2.8 Et kvalitativt overgreb? Forskning i/med udsatte unge

I forhold til i særdeleshed anvendelsen af kvalitative interview skal jeg her afslutningsvis gøre mig nogle overvejelser om metodens anvendelighed i forhold til udsatte unge. Jeg vil indlede disse overvejelser med dels et par udpluk fra min feltdagbog, dels et citat fra en ung og endelig også nogle situationsbilleder fra forskellige interview med unge. Først et udpluk fra dagbogen:

Efter frokosten rydder Jan af bordene, og de fleste går igen over i værkstederne. Ronny, Thomas og jeg bliver siddende og begynder at spille Meyer. Da der er gået en rum tid, og alle andre har forladt lokalet, og jeg er i færd med at vaske gryder af, spørger jeg om de har lyst til at blive interviewet – det vil de tydeligvis meget gerne: "Oh yeah mand, så kommer vi sgu på TV og billeder og alt muligt".

Samme fascination over det med at blive interviewet kommer igen da jeg tager min båndoptager frem. Især Thomas vender og drejer båndoptageren mellem sine hænder og kigger på den med et blik som forsøgte han at stjæle den med øjnene. Ikke for at rippe mig, tror jeg, men fordi han virkelig godt kunne tænke sig at eje sådan en (og vi snakker altså ikke om et B&O anlæg, men om en absolut beskeden walkman udlånt af institut X på RUC!). Han piller også ved mikrofonen flere gange under interviewet så jeg på et tidspunkt bliver nødt til at stoppe ham for at sikre mig en ordentlig optagelse og den nødvendige koncentration.

Bagefter er han helt vild efter at høre sig selv på båndet. Det gælder også for Ronny – straks efter interviewet begynder de at spole tilbage for at høre det forfra. Thomas, som ellers på det nærmeste var ved at falde i søvn under interviewet, vågner lige pludselig op og

kunne uden problemer have holdt sig vågen længe nok til at høre hele interviewet igennem på båndet.

En anden situation beskrevet i min feltdagbog:

Jeg har en interviewaftale med Stine lørdag eftermiddag. Jeg skal ringe til hende for nærmere at aftale tidspunktet. Da jeg ringer klokken 12 lørdag formiddag, er hun endnu ikke gået i seng og vil helst skyde vores aftale. Vi aftaler mandag aften klokken 19.30 hvor jeg skal hente hende hjemme hos hendes forældre. Mandag ringer jeg for at bekræfte aftalen umiddelbart før jeg skal til at gå ud af døren. Jeg fanger hende på hendes mobil - hun har glemt aftalen og er ikke hjemme. Hun vil tage hjem nu, så vi kan mødes lidt senere klokken 20.30 samme sted. Jeg tror nu at jeg langt om længe har fået fanget hende og ringer på døren hos forældrene til den aftalte tid. Moren åbner døren og fortæller intetanende at Stine ikke er hjemme, og at hun ikke ved hvor hun er henne. Hun spørger mig: "Undskyld, men hvem er du?" Jeg fortæller at jeg kommer fra X-projekt og er ved at interviewe flere af kursisterne bl.a. Stine. Hun siger - som sin anden sætning: "Jamen hun er heller ikke til at regne med - hun falder fra alt hvad hun går i gang med", og "Hende kan man ikke regne med". Jeg smiler og siger undskyld ulejligheden og går igen. Længere nede af vejen stopper jeg bilen for at overveje mit næste træk. Stines mobiltelefon er sat på svareren, så jeg kan ikke få fat på hende. Efter et par minutter vender jeg bilen for at køre tilbage og skrive en seddel til hende. Jeg ringer på igen og bliver inviteret inden for. Begge forældre sidder og ser TV og spiser chips. Jeg skriver en seddel, og først i døren på vej ud kommer jeg i snak med moderen.

(...)

Efter at vi har stået og snakket lidt i døren, ringer telefonen, og det er Stine der er på vej hjem. Jeg sætter mig ind og venter endnu 5-10 minutter hvorefter Stine kommer væltende ind af døren sammen med Susan (en pige fra holdet). De er forpustede og har tydeligvis skyndt sig. Stine undskylder forsinkelsen.

(...)

Jeg snakker med Stine og Susan om at vi sammen går et sted hen for at lave interviewet. De når lige at ryge 2 cigaretter hver og Stine at skændes med forældrene inden vi siger farvel og går ud i bilen. Lidt nede ad vejen begynder Stine at snakke i mobiltelefon. Susan kommer 'pludselig' i tanke om at hun skal hente en nøgle til sin fars lejlighed for at kunne komme ind i den senere når hun skal sove. Derudover viser det sig at de tre kvarter senere skal mødes med Henrik fra holdet i Valby for at bowle. Vi er på det tidspunkt i Nordvest, lejligheden ligger på Vesterbro og de skal ende i Valby - alt sammen på tre kvarter!!! Susan finder på at vi kan lave interviewet hos faren. Det vil være smart for alle parter, og vi kører så af sted mod Vesterbro.

Efter ca. 15 minutters interview i lejligheden på Vesterbro er klokken ved at være 22. Midt i interviewet ringer Stine til Henrik på bowlingbanen. Vi forlader derefter lejligheden for at køre hen og møde ham. Undervejs prøver vi på at få en aftale i stand om et nyt interview, men emnet afløses hele tiden af andre emner. "Der bor en vildt lækker fyr derinde" (siger Stine og peger på et boligkompleks)

Jeg forsøger ind imellem at henlede opmærksomheden på mit elendige interview som jeg efterhånden er blevet helt besat af. Da vi nærmer os Valby, har vi stadig ikke fået en aftale på plads, og jeg begynder at køre

langsommere og langsommere i håb om at vi ved et mirakel måske kan få samling nok på snakken til at der kan blive stablet en aftale på benene. Stine ender med at sige: "Vi skal jo også finde et tidspunkt...". Jeg griber den og siger: "Jeg kan bare indrette mig efter jer, bare jeg så kan regne med at I er der". Efter lidt parlamenteren finder de ud af at, hvis Susan kan sove hjemme hos Stine, kan vi gøre det i morgen formiddag. Hvis ikke Susan sover der, kan det ikke lade sig gøre at samle dem om formiddagen. Men så skal Stine lige ringe hjem og spørge om det er i orden for forældrene.

Pludselig er alt på plads - vi skal mødes hos Stine klokken 12 næste dag, og vi er også nået frem til bowlinghallen hvor Henrik dingler over vejen for at gå ind og tisse i en baggård.

(...)

Næste dag ringer jeg klokken 11.30 for igen at konfirmere aftalen med Stine og Susan. Stine er hjemme, men hverken hun eller Susan har fået penge fra bstanden så det hele er meget forvirrende for dem. Susan er på vej hen til sit socialkontor for at brokke sig inden det lukker klokken 13. Jeg spørger om jeg kan komme og snakke med Stine alene. Hun siger ja, men tilføjer at en af hendes venner også er der, - og faktisk er det som når man snakker om solen - han ringer netop på døren. Jeg siger at det er ikke smart at han er der, og at vi så hellere må vente.

Et lille udsnit fra optakten til et andet interview:

Noemi: *Interviewet tager nok lidt tid, 1-2 timer måske.*

Interviewpersonen: *Nå nå, det er ligesom når jeg er hjemme hos min mor og far.*

Endelig nogle enkelte situationsbilleder fra andre interviewsituationer:

- Halvvejs gennem et interview (efter godt en ½ time) bliver den unge stadig mere ukoncentreret. Han taber ofte tråden i sin fortælling og ender med at skiftevis nærmest ligge hen over bordet eller lægge ansigtet i hænderne og støtte albuerne på benene foran sig. Indimellem prøver han at tage sig sammen, rejser sig op, gaber og kigger på mig igen. Muligvis er han påvirket af hash. Han oplever tydeligvis interviewet som uendelig langt.
- Undervejs i et interview begynder interviewpersonen at vippe med benene så bordet rokker. Efter lidt tid bliver det umuligt at koncentrere sig på grund af larmen og båndoptageren, der rutscher frem og tilbage på bordet.

Man kan selvfølgelig hævde at disse udvalgte situationer i højere grad end at sige noget om interviewmetoden og de unge siger noget om mig som interviewer. Det er formentlig også en del af sandheden, men (forhåbentlig) ikke den hele (jeg må hellere for en god ordens skyld understrege at størstedelen af mine interview ikke bærer præg af de tendenser jeg her fremhæver). Jeg mener imidlertid at disse brudstykker fra min empiri udgør nogle helt centrale udfordringer for den kvalitative interviewmetode som enkeltstående empirikilde i forskningen med og i udsatte unge – og måske også i forhold til andre målgrupper. Det drejer sig om følgende udfordringer:

Udfordring: At få en interviewaftale i stand

Som det fremgår af feltdagbogsnotaterne med Stine og Susan, er det med nogle af de unge vanskeligt overhovedet at få en interviewaftale i stand med mindre man på autoritativ vis kræver, at det er noget de skal. På et af de projekter jeg har fulgt, har logistikken ikke muliggjort at jeg uforstyrret kunne interviewe de unge, hvorfor interviewene fandt sted også uden for projektet. Men som det netop fremgår af dagbogsnotaterne, ender selve det at nå frem til interviewsituationen med på det nærmeste at rumme flere informationer end interviewet selv.

Oplevelser som disse peger på vigtigheden af at kombinere metoder og indrette sig fleksibelt i forhold til de mennesker man ønsker at interviewe. Målgruppen må gå forud for metodevalget og ikke omvendt.

Udfordring: Situationen læses forkert

I det første citat med Ronny og Thomas der bliver interviewet, er det uklart, hvordan interviewpersonerne aflæser interviewsituationen, om de aflæser den som noget andet end den er tænkt til trods for at de er blevet informeret om at interviewet er anonymt, og at det indgår i en undersøgelse. Genren – forskningsinterview – er ukendt for de unge, og det er derfor vanskeligt at afgøre, hvordan de læser situationen og dermed også hvilken betydning det, de fortæller, kan tillægges. Tror de at de er på vej til MTV, eller er de blot smigrede – som mange andre ville være det – over at nogen er interesseret i at tale med dem? Og hvis de nu tror noget andet om interviewet end hvad det er, hvilken betydning har det så for validiteten af deres udsagn?

Udfordring: Interviewpersonen er fremmed over for interviewsituationen – modsat forskeren

Interviewmetoden gør primært brug af sproget som redskab og relaterer sig mere eller mindre – afhængigt af den anvendte interviewmetode – til en fortællegenre. Hertil kommer, at et ustruktureret eller semi-struktureret kvalitativt interview typisk strækker sig over flere timer. For en del af de unge er begge disse forhold, såvel den meget verbale udtryksform som samtaler af op til flere timers varighed hvor man fysisk ikke bevæger sig eller afbrydes undervejs, en meget uvant situation (og nærmest fysisk umuligt for nogen). Flere af de unge er simpelthen, som det fremgår af eksemplerne, ikke i stand til at udholde en sådan situation, og der kan således tendentielt blive tale om det jeg noget hårdt formuleret kalder et 'kvalitativt overgreb'. Forskeren kommer således tendentielt til at modarbejde sin egen intention om at ville skabe tryk omkring interviewsituationen og interviewpersonen.

Problemstillingen dækker også over en voldsom ulige situation idet situationen og den refleksive dialogform for forskeren typisk vil være velkendt og tryk hvilket som oftest ikke er tilfældet for den unge. Hertil kommer den ulighed der ligger i at forskeren er i arbejde modsat den unge, og at interviewet blandt andet handler om hvorfor den unge netop ikke er i arbejde.

Udfordringen består således i at overskride disse fordringer og ad andre veje skabe tryk omkring de unge og situationen.

Udfordring: Den unge har voldsom modstand mod situationen

De mange overspringshandlinger og den modstand mod (interview)situationen som eksemplerne afspejler, kan være udtryk for mange komplekse forhold som jeg ikke skal søge at afklare i denne sammenhæng. Jeg vil senere i kapitel 7 komme nærmere ind på også andre af de unges modstandsformer og søge at afdække de mekanismer som de er udtryk for.

Set ud fra et rent forskningsmæssigt udgangspunkt er der på et niveau ikke noget 'galt' med modstandsformerne, da disse kan indgå som en del af et forskningspotent datagrundlag, jævnfør den dybdehermeneutiske metode hvor også det der ikke verbaliseres, indgår som data. Men det er ikke desto mindre relevant at spørge til, hvorvidt metoden rent faktisk er den bedste til at favne hvem disse unge er, hvad der er deres perspektiv osv.

Hertil kommer at eksemplerne rummer en etisk udfordring: Er det en rimelig fysisk situation at fastholde de unge i når de ikke bryder sig om at sidde stille så længe? Er det rimeligt at spørge ind til forhold og ting som interviewpersonen ikke finder behagelige? I en vis forstand risikerer jeg som forsker 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.

Udfordring: Den professionelle distance sløres

Endelig skal også nævne en mere klassisk udfordring eller problemstilling som jeg dog ikke har medtaget som eksempel fordi den i højere grad end de øvrige udfordringer er velbeskrevet inden for mange forskellige faglige retninger (fra socialarbejdere, til psykologer, dokumentarister, forskere osv.). Det drejer sig om hvordan man kommer ud af et interview og får 'lukket' af for den åbenhed og intimitet som interviewet kan frembringe. Særligt når man har med sårbare mennesker at gøre, er denne udfordring relevant. Man kan med rette spørge hvor tæt man kan tillade sig at gå på et menneske, som man vil 'forlade' så snart man har fået sit interview? Hvor går grænsen for hvornår man misbruger det andet menneskes tillid?

Samlet har jeg søgt at håndtere disse udfordringer, ikke ved at undlade at gennemføre kvalitative interview, men ved i høj grad at søge at tilpasse dem de konkrete omstændigheder omkring de unge og den situation såvel de som jeg har befundet os i. Derudover har jeg netop anvendt en flerhed af metoder som gensidigt supplerer hinanden og dermed øger validiteten af mit datamateriale. Dermed har der været en glidende overgang mellem feltarbejdet, situationen omkring indgåelsen af aftaler vedrørende interview, interviewene osv. Denne tætte kobling mellem de forskellige dataformer har også været dirigerende for det senere analysearbejde og endeligt også fremstillingsformen her i afhandlingen som er bygget op omkring nogle cases. Men mere herom i kapitel 5.

Her skal det afslutningsvis opsummeres at dette kapitel har været omkring afhandlingens overordnede metode, udvalgte forskningsfelter og centrale begreber. De mere specifikke analysemetoder vil jeg komme nærmere ind på i kapitel 5. Det følgende kapitel vil i forlængelse af dette kapitel yderligere nærme sig selve afhandlingens tema omkring individualisering ud fra en institutionel vinkel.

3. Tendens til institutionel individualisering?

I indledningen og kapitel 2 har jeg indkredset, hvad jeg i begrebslig forstand forstår ved tendensen til institutionel individualisering. I forlængelse heraf giver dette kapitel et kort, men bredt vue over tendensens gennemslagskraft på de arenaer der har betydning for de unge i almindelighed og de udsatte unge i særdeleshed. Det drejer sig i bred forstand om arenaerne aktivering, uddannelse og arbejde.

3.1 Tiltag og aktører på forskellige niveauer

Når man, som her med baggrund i uddannelsessociologien og arbejdsmarkedsforskningen, ønsker at tegne profilen af en tendens i uddannelses-/arbejdsmarkedspolitikken¹⁰ og de institutionelle rammer omkring de unge, er det vigtigt at være opmærksom på at der er mange aktører i spil på forskellige niveauer. Rækkende fra det helt overordnede niveau, som i denne kontekst kan siges at være EU, over det nationale niveau bestående af arbejdsmarkedet, det politiske niveau, lovgivningen og centraladministrationen til det mere praksisnære institutionelle niveau med konkrete forvaltninger, kommuner, uddannelsesinstitutioner og aktiveringsprojekter og deres respektive formålsbestemmelser, traditioner og praktikker.

Der er mange lag, og deres samspil er både komplekse og uigennemskuelige. Alene en analyse af tiltagene og reformerne på politisk niveau er et omfattende projekt som indbefatter politisk legitimering, kompromisser, studehandler, magtkampe, visioner osv. Og ofte vil særligt de formuleringer og den retorik der figurerer på dette niveau, være krydret – eller sløret om man vil – af særlige plusord som dækker over netop de mange kompleksiteter og kompromisser.

¹⁰ Jeg bruger her betegnelsen 'arbejdsmarkedspolitikken' til trods for at det i dag hedder 'beskæftigelsespolitikken'. Årsagen er den at der på undersøgelsestidspunktet fortsat var tale om en arbejdsmarkedspolitik. Skiftet kom i forbindelse med KV-regeringens tiltrædelse i 2001. For yderligere uddybning af skiftet og dets implikationer se afsnit 3.6 samt kronik af Per Kongshøj Madsen i Socialforskning 2003:3.

Det er i denne forbindelse ikke ambitionen at foretage en selvstændig analyse af de mange processer på de forskellige niveauer og af den institutionelle individualiserings mulige gennemslag og indvirkning på alle disse områder – om end det kunne have sin vigtighed (af relevante undersøgelser der har afdækket dele af dette felt, kan nævnes: Lejre et al., 1999, Mathiesen, 2000, Mørch, 2001). Jeg vil hæfte mig ved de væsentligste og overordnede træk.

Som det blev nævnt i det foregående kapitel, er den institutionelle individualisering, som den tematiseres i det følgende, én af flere mulige vinkler. Temaer som aktivering, handleplaner, afklaring osv. kunne også belyses ud fra vinkler som marginalisering, læring, velfærd, rummelighed m.m. Jeg foretager således en spids vinkling af tendensens gennemslag på et stykke dansk virkelighed.

Af hensyn til overblikket er tiltagene og de involverede aktører skematisk aftegnet i den efterfølgende illustration. Den systematik der ligger til grund for skemaet, vil gå igen i den efterfølgende struktur. Dog vil den inderste ‘kasse’, institutionen, de professionelle og de unge, som er genstand for selve analysen i afhandlingen, først blive ‘afdækket’ fra kapitel 6 og fremefter.



3.2 EU

Helt overordnet kan tendensen til institutionel individualisering siges at optræde i rapporter og skrifter om uddannelse publiceret af internationale institutioner som EU, UNESCO og OECD hvor der i stadig stigende grad fokuseres på bl.a. globalisering og individualisering (Korsgaard, 1997, p. 206). anbefalingerne fra centralt hold til EU-landene er at de nationale uddannelsespolitikker må indrette sig på netop globaliseringen og individualiseringen som uomgængelige vilkår for al uddannelses- og arbejdsmarkedsplanlægning. Det globale arbejdsmarked vil i stigende grad forudsætte omstillingsparathed, fleksibilitet og nye læringsformer.

Lars Geer Hammershøj har i den forbindelse søgt at afdække det nærmere indhold i individualiseringsbegrebet som det anvendes i EU-konteksten (Hammershøj, 2003, p. 86f). Det knyttes sammen med behovet for en arbejdsstyrke der er bærer af en række personlige – eller individualiserede – handleegenskaber. Egenskaber som evnen til at kommunikere, løse problemer, samarbejde, være kreativ osv. (Hammershøj, 2003, p. 87). Der er således i denne forståelse tale om en institutionaliseret individualisering i den forstand at arbejdsmarkedet forudsætter disse kompetencer.

Men problematikken er bredere end som så fordi de forskellige kompetencer også betragtes som relateret til den enkeltes personlige udviklingsproces og -mål: *“Education is more than an investment in human capital, however; it is also an avenue for personal development”* (OECD, 1996, p. 39). Der er således ikke alene tale om en tendens til institutionel individualisering, men også i bred forstand tale om at der forudsættes en bevidsthedsmæssig individualisering forstået som en forventning hos borgerne i EU om personlig udvikling som systemerne og institutionerne skal geares til at imødekomme.

Individualiseringsbegrebet bliver således i denne sammenhæng anvendt tvetydigt, idet det dækker over et krav der rettes mod arbejdsstyrken i EU, samtidig med at det indfanger en art kompetence der knytter sig til personlige handleegenskaber frem for alment faglige kompetencer. Der sondres i ikke begrebsligt mellem de to perspektiver; det globale arbejdsmarkeds og det enkelte individs. Mellem den institutionelle individualisering og den bevidsthedsmæssige.

3.3 Arbejdsmarkedet

Arbejdsmarkedet spiller en central rolle i forbindelse med tendensen til institutionel individualisering ligesom de udsatte unges situation hænger sammen med forhold der ligger uden for aktiverings- og uddannelsessystemet.

Arbejdsmarkedet og arbejdsmarkedsforholdene er med til at afgøre de unges muligheder for integration i såvel uddannelse som arbejde, og individualiseringstendenserne på arbejdsmarkedet spiller en afgørende rolle i den forbindelse (dette bliver nuanceret og diskuteret i kapitel 4).

En generel tendens er at tilrettelæggelsen af meget moderne arbejde bærer præg af en øget individualiseret organisering og en øget efterspørgsel på individualiserende kompetencer, forstået som kompetencer der knytter sig til den enkeltes sociale og personlige sider. Det drejer sig, som tidligere nævnt, konkret om samarbejdsevner, fleksibilitet, gode formuleringsevner og skriftlighed m.m. der alle forudsætter et relativt højt uddannelsesniveau. Disse erstatter sjældent de i forvejen eksisterende krav om disciplin, loyalitet, mødepligt, ansvarlighed osv. De kommer oveni. Yderligere stilles der ofte krav til de unge om en særlig serviceminded fremtoning, funktionsmåde og stil – forventninger som ellers traditionelt mest har været relateret til kvindelige middelklassejobs (Andersen, 2000).

I forlængelse heraf går tendensen på det danske arbejdsmarked som mange andre steder i retning af at det bliver stadig sværere for både de unge og ældre uden uddannelse at få fodfæste for andet end korte perioder. På grund af den stadige teknologisering bliver de lavest kvalificerede jobs i øget omfang koblet til servicesektoren, og i servicesektoren kræver selv ufaglærte jobs såvel instrumentelle kompetencer som individuelle og sociale kompetencer. Set i dette lys anses det for endnu mere centralt for de unge at gennemføre en ungdomsuddannelse for at øge deres chancer for at klare sig på det moderne arbejdsmarked. Bortset fra nogle ganske få undtagelser bliver uddannelserne det eneste redskab der for alvor kan reducere de unges risiko for at ende i en permanent marginaliseringstruet situation i forhold til arbejdsmarkedet (Jensen, 2002, p. 8).

3.4 Uddannelsespolitikken

Tendensen til institutionel individualisering er, som det blevet antydet, relateret til den øgede betydning af uddannelse. Den betydningstilskrivning spiller ind på de udsatte unge gennem den generelle fokusering på uddannelse som eneste vej frem. Men også gennem det faktum, at så mange unge i dag påbegynder en ungdomsuddannelse og derfor stifter bekendtskab med ungdomsuddannelsessystemet i langt højere grad end tidligere.

Inden jeg nærmer mig spørgsmålet om individualiseringstendenserne i forhold til uddannelsessystemet som det tager sig ud i dag, skal det fremhæves at uddannelsessystemet traditionelt har haft en særlig rolle at spille i forhold til individualiseringsprocessen. Her er præstationer og formåen som bekendt alle dage blevet gjort til genstand for individuel vurdering og måling. Og man kan med en vis optik betragte uddannelsessystemet som hovedaktøren i den samfundsmæssige sortering af de enkelte individer (Mørch, 1995, p. 177f). Men som jeg var inde på i indledningen, synes tendensen til institutionel individualisering at være taget til i omfang og gennemslagskraft gennem de senere år. I et notat "En generations aktivering" fra det tidligere Udviklingscenter for folkeoplysning og voksenundervisning står der:

"Her i 90'erne forfølger man to strategier: Den ene består i at gøre det ordinære ungdomsuddannelsessystem mere overskueligt [...] Den anden går ud på at individualisere de ekstraordinære uddannelsespolitiske initiativer over for restgruppen, så disse unge kan sammensætte deres helt eget uddannelsesforløb – baseret på en individuel uddannelsesplan (Erhvervsgrunduddannelsen, EGU, Den frie Ungdomsuddannelse (FUU), De Uddannelses- og Jobkvalificerende forløb, UJF)" (Larsen og Schmidt 1999, p. 10). (For yderligere eksempler se bl.a. Lejre et al., 1999; Larsen, 2001, p. 91 og 101; Mathiesen, 2000; Hansen, 2003, p. 228).

I uddannelsespolitikken har spørgsmålet om 'de udsatte unge' været højt prioriteret af den socialdemokratisk ledede regering i perioden fra 1993 til 2001 (den periode hvor mit datamateriale er produceret). Der har været igangsat en række forskellige tiltag med det formål at højne det samlede uddannelsesniveau i Danmark og derigennem øge muligheden for at få de svageste med på uddannelsesvognen. Fokus har været rettet mod den del af en ungdomsårgang som ikke har formået at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen formulerede i 1993 handlingsprogrammet "Uddannelse til alle" (UTA – Undervisningsministeriet, 1993). Det skulle for alvor gøre noget ved restgruppeproblemet og give de svageste et uddannelsesmæssigt løft ved især at udbygge og styrke de ikke-gymnasiale ungdomsuddannelser. Målet var at nedbringe antallet af unge uden uddannelse således at 95% af en ungdomsårgang blev bragt til at gennemføre en ungdomsuddannelse (UTA – Undervisningsministeriet, 1993).

Hertil kom at en bred vifte af nye ungdomsuddannelser og uddannelsesforløb så dagens lys op gennem 1990'erne. Nogle bygger på allerede eksisterende initiativer, andre er banebrydende nyskabelser i uddannelsesverdenen¹¹. Fælles for alle initiativerne er at de på hver deres måde er opstået som resultater af en ambition om at netop 95% af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Problemet har været og er til dels fortsat at en stor andel af de unge ikke kan rummes i de øvrige ungdomsuddannelser eller ikke finder dem attraktive, og at de derfor aldrig får begyndt på en ungdomsuddannelse eller begynder uden at gennemføre.

Afgørende i denne sammenhæng er at de nye uddannelser har det til fælles at de er præget af tanken om individuelle og fleksible forløb, og af et fokus på den enkelte unge og dennes ønsker, kompetencer og kvalifikationer. I en publikation fra Undervisningsministeriet *Hvad virker?* uddybes og nuanceres denne pointe:

“Overordnet kan der skelnes mellem tre områder, hvor individualiseringen bliver tydelig.

1) Uddannelsesmæssige forløb, hvor undervisningen foregår på en uddannelsesinstitution uden at være en egentlig uddannelse, men et forløb, som skal lede frem til start på en ungdomsuddannelse (...)

2) Egentlige uddannelser som egu, fuu og tamu

3) Aktiveringsforløb som har til hensigt at hjælpe den unge på vej til uddannelse eller arbejde, og som foregår via projekter, jobtræning, uddannelsesmoduler osv. (kommunalt/ AF-regi, esf-projekter (europæiske socialfondsprojekter)).

¹¹ De uddannelser der er blevet til i løbet af 1990'erne er som det også kort er nævnt i indledningen og i ovenstående citat: Den fri ungdomsuddannelse (FUU), Erhvervsgrunduddannelsen (EGU), Pædagogisk grunduddannelse (PGU), samt de Uddannelses- og jobkvalificerende forløb (UJF). De har alle (for FUU'ens og UJF'ens vedkommende haft) til formål at supplere de eksisterende erhvervsrettede og alternative uddannelser som f.eks. produktionsskolerne og Træningsskolens arbejdsmarkedsuddannelser (TAMU).

Fælles for alle tre områder er, at vejledningen står centralt, og at der i et samarbejde mellem den enkelte unge og vejlederen udarbejdes en plan for forløbet/uddannelsen.” (Nielsen et al., 1999, p. 58-59).

Et andet sted i samme udgivelse fremhæves det tillige: *“Kernen er, at der skal tages udgangspunkt i den enkelte unges ønsker, behov og erfaringer”* (Nielsen et al., 1999, p. 18).

Uddannelsessystemet er således præget af tendens til institutionel individualisering, om end den i særlig grad har gjort sig gældende i uddannelserne til de udsatte unge.

3.5 Arbejdsmarkedspolitikken

I arbejdsmarkedspolitikken, er der ligeledes sket afgørende skift i relation til de unge. Det drejer sig om flere tiltag som på forskellige måder relaterer sig til tendensen til institutionel individualisering. I bogen *Marginalisering, integration og velfærd* skriver Born og Jensen som følger:

“I Danmark har man i løbet af de sidste ca. ti år taget nye midler i anvendelse i kampen mod arbejdsløsheden, marginaliseringen og den sociale ekskludering, idet man har forsøgt at lade den passive forsørgelse af dagpenge- og kontanthjælpsmodtagere afløse af aktiverende ordninger, der skal være forankret i individuelt udarbejdede handleplaner.” (Born og Jensen 2001, p. 199)

Således er en af de gennemgående tendenser i relation til arbejdsmarkeds- og socialpolitikken slået an. Konkret har særligt tre lovgivninger inden for arbejdsmarkedspolitikken og socialpolitikken været skelsættende¹². I forhold til arbejdsmarkedspolitikken har det været Lov om aktiv arbejdsmarkedspolitik fra 1994 hvor der introduceres en ret til og et krav om aktivering. Og i forhold til socialpolitikken har det været Lov om kommunal aktivering fra 1994 og Lov om aktiv socialpolitik fra 1998.

Lovene blev lanceret med politiske sentenser som ’fra ret til pligt’ og ’fra passiv forsørgelse til aktiv socialpolitik’. Og hermed blev den meget

¹² Socialpolitikken inddrages her af to grunde: 1) Fordi de ’udsatte’ unge i kommunal aktivering hører under denne indtil 2001, dvs. på undersøgelsestidspunktet, 2) Fordi de to reformer udspringer af samme tankegods, og fordi de to politikområder i perioden (også frem til i dag) i praksis er meget snævert forbundne.

omdiskuterede 'aktivlinje' introduceret. Det fælles tankegods i lovene er handleplanerne og pligten til at være aktiv på arbejdsmarkedet (Born og Jensen 2001, p. 203). I relation til de unge gjorde det sig særligt gældende at unge dagpengemodtagere uden en kompetencegivende uddannelse nu fik pligt til at tage 18 måneders uddannelse uden fuld dagpengekompensation.

Spørgsmålet om 'aktivlinjen' fremhæves i denne forbindelse fordi jeg anser den for at udgøre en del af tendensen til institutionel individualisering. Det hænger sammen med en pointe som fremanalyseres af Annette Carstens i udgivelsen *Det magtfulde møde mellem system og klient* fra Magtudredningen. Hun fremhæver tre hovedsigter med aktivlinjen:

- Et holdningsændrende sigte.
- Et sigte om at legitimere velfærdssystemet i den øvrige befolknings øjne.
- Samt at virke beskæftigelsesfremmende (Carstens, 2002, p. 32).

Det er i særlig grad det første holdningsændrende sigte der er interessant i denne sammenhæng. Carstens uddyber sigtet således:

“At skabe motivation for selvforsørgelse frem for at lade sig forsørge af det offentlige. Det handler om at genskabe 'velfærdsstatens moralske fundament' (Petersen, 1996), selvforsørgelsesprincippet som et fælles moralsk værdigrundlag, bl.a. for at undgå en polarisering af samfundet.” (Carstens 2002, p. 32)

De aktiverede skal i den forbindelse demonstrere, at de kan/vil foretage et holdningsskifte i retning af at “ville det rigtige” – det moralsk acceptable – i denne sammenhæng selvforsørgelsen (Carstens, 2002, p. 33).

Det er interessant at koble denne analyse med spørgsmålet om individualisering som et i stigende grad normativt baseret fælles moralsk værdigrundlag. Således handler aktiveringen af de unge ikke (alene) om selvforsørgelse, men også om at de udsatte skal demonstrere, at de forholder sig aktivt til deres livssituation.

Dette normative krav kædes således i aktiveringen sammen med spørgsmålet om forsørgelse. I den forbindelse peger Hanne Reintoft på at loven om aktiv socialpolitik og tænkningen bag den er et brud på en lang tradition inden for de forskellige politikområder. Hun formulerer det i forhold til socialpolitikken i markante vendinger i bogen *Træd varsomt – Dansk socialpolitik ved en skillevej*. Her skriver hun:

“Lov om aktiv socialpolitik er et afgørende brud med ca. 200 års forsørgelsesvæsen. I disse mange, lange årtier har forsørgelsesniveauet været svingende – oftest beskædet og givet som almisse – men altid givet som gave.” (Reintoft, 1998, p. 150).

Kravet om at forholde sig aktivt er således kommet til og kan i denne sammenhæng anses for at være en del af den institutionelle individualisering. Jeg skal senere i kapitel 4 argumentere yderligere for denne kobling.

Der er på flere måder sammenfald imellem tendenserne i uddannelsespolitikken, arbejdsmarkedspolitikken og socialpolitikken set i relation til spørgsmålet om individualisering. Men der er også forskelle. Den individuelle tilretning, som indledningsvis blev nævnt i dette afsnit, er ikke så gennemført på det arbejdsmarkedspolitiske område som inden for uddannelsespolitikken. Dels er de individuelle uddannelsesplaner ikke lovpligtige om end mange gør brug af dem. Og dels skal planerne tage afsæt i ikke alene de unges ønsker, men også i arbejdsmarkedets behov (dette gør sig med den nye reform på vejledningsområdet også gældende for den brede ungdomsgruppe). I praksis har denne begrænsning af den individuelle tilretning dog hele tiden været til stede i forhold til de ledige unge idet det er muligt at pålægge dem at deltage i et aktiverings-tilbud selv om dette ikke er i overensstemmelse med deres egne ønsker og forudsætninger. Der er således klare grænser for, hvor langt det individuelle hensyn rækker inden for arbejdsmarkedspolitikken.

I det tidligere nævnte notat, “En generations aktivering”, står der om forholdet mellem aktiveringsområdet og ungdomsuddannelsessystemet at der er store forskelle i forhold til den indvirkning reformerne har haft. Hvor ungdomsuddannelsesområdet har båret præg af udviklingen af nye pædagogiske principper, alternative forløb osv. har reformerne inden for arbejdsløshedsområdet ikke haft samme gennemslag på trods af retorikken langt hen ad vejen har været den samme:

“Her har der altid været snævre rammer for, hvad den arbejdsløse måtte og kunne, og hvad man måtte og kunne med den arbejdsløse. Decentraliseringen, fleksibiliteten og de individuelle handlingsplaner har ikke for alvor brudt med denne tradition” (Larsen og Schmidt, 1999, p. 53).

3.6 Den nuværende politik i forhold til de udsatte unge

Som skitseret i kapitel 2 begrænser empirien i denne afhandling sig til perioden frem til 2001. Der er således i dette kapitel indtil nu lagt vægt på tendenserne frem til da. Jeg vil imidlertid af hensyn til den senere diskussion af afhandlingens perspektiver kort og meget overordnet aftegne tendenserne i den nuværende VK-regerings uddannelses- og beskæftigelsespolitik (og delvist socialpolitik) (jf. note 10).

I publikationer fra regeringen finder man formuleringer som:

“Regeringens målsætning om at sætte den enkelte i centrum – at lade borgerne tage roret – skal udmøntes i større valgfrihed. Det frie valg skal være til for alle, og måske mest af alt for dem, der ikke er vant til at råbe højt og presse deres vilje igennem.” (Socialministeriet, 2002, p. 11)

Formuleringerne er på dette retoriske niveau i en vis forstand båret af forestillingen om at det individuelle frie valg er det politiske og institutionelle svar på forestillingen om det moderne menneskes behov. På dette meget generelle niveau skinner tanken om den individuelle tilpasning igennem i den politiske retorik og lovgivning på stort set alle områder lige fra ældrepolitikken hvor det er den enkelte ældre der skal have ret til at kunne foretage personlige valg og prioriteringer af de offentlige ydelser, til folkeskoleområdet hvor undervisningsdifferentieringen skal tage højde for det enkelte barns situation, ønsker og evner. Men der er som bekendt altid langt fra tale til virkelighed, og jeg skal ikke her tage stilling til spørgsmålet om retorikkens realpolitiske gennemslag.

Mere konkret i forhold til de udsatte unge synes der at være en tendens til at de udsatte unge i mindre grad end tidligere opfattes som en del af en uddannelsespolitisk problemstilling. I Regeringens handleplan *Bedre uddannelser 2002* figurerer disse unge alene som en del af planerne om ændringer på vejledningsområdet.

Generelt er der i uddannelsespolitikken lagt vægt på netop den individuelle vejledning som i stigende grad skal målrettes de udsatte unge, øget fleksibilitet og mulighed for individuelle kombinationsmuligheder, meritoverførsel osv. Men der er samtidigt også en tendens i retning af en større grad af central fastsættelse af faglige krav, en forøgelse af kravene på de uddannelser som typisk vil være dem der er mulige for de udsatte unge (eks. SOSU, HG, EU) samt om nedlæggelsen af såvel FUU og UJF. Alt sammen realpolitiske forhold der indskrænker de ud-

satte unges muligheder. Der er således langt fra tale om et entydigt billede.

I relation til beskæftigelsespolitikken er der sket et skifte i retning af at prioritere arbejde frem for aktivering og uddannelse i relation til de arbejdsløse (se endvidere rapporten ”På kanten af arbejdsmarkedet – en analyse af de svageste grupper på arbejdsmarkedet” udgivet af Arbejdsmarkedsstyrelsen i 2004).

Der hvor de udsatte unge for alvor synes at komme til syne er i relation til den socialpolitiske satsning omkring bekæmpelsen af den negative sociale arv. Derudover udgav Socialministeriet i 2002 en socialpolitisk redegørelse med overskriften: *Frit valg – også for de udsatte grupper* (Socialministeriet 2002). De udsatte grupper er i denne forbindelse misbrugere, hjemløse, sindslidende og prostituerede. Der er således kun delvist sammenfald med den gruppe af arbejdsløse og udsatte unge, som er omdrejningspunktet for denne afhandling.

Det samlede billede af indsatsen over for de udsatte unge er blevet mere sløret. Det synes vanskeligere at finde sammenhæng mellem på den ene side det overordnede retoriske niveau om frit valg for alle borgere, og på den anden side det realpolitiske niveau, hvor antallet af reelle valgmuligheder for de udsatte unge synes indskrænket. Hvor den tidligere regerings svar på de unges situation og problemer var uddannelse (Hansen, 2003), er det i dag mere uklart, hvad der er svaret. Forsøgsvis kan man pege på at der er sket en glidning fra ’frit valg under tvang’ til at ’de udsatte unge er uden for tendensen til frit valg’.

3.7 Forvaltningsniveau

Fra således at have indkredset forskellige aspekter af den institutionelle individualiserings gennemslag på et overordnet og politisk administrativt niveau skal dette afsluttende punkt indkredse fænomenet i en mere konkret og forvaltningsmæssig kontekst.

Begge de projekter der ligger til grund for denne undersøgelse, er beliggende i København, og derfor udgøres den konkrete forvaltningsmæssige kontekst af Københavns Kommune.

På det forvaltningsmæssige niveau fortolker Københavns Kommune arbejdsmarkedsreformen af 1996, som var den gældende på undersøgelsestidspunktet, således:

Det er den enkelte unge og dennes behov der skal stå i centrum for aktiveringsindsatserne. I en redegørelse fra kommunen formuleres det som at *“alle aktiveringstilbud skal tage udgangspunkt i, at det er den enkelte ledige, der skal have et løft. Den enkelte arbejdsplads eller det enkelte projekts behov for ledige er således mindre relevant”* (Københavns Kommune 1996, p. 25). Formuleringerne er til at genkende og tilsvarende i relation til de individuelle handleplaner som indledes i den modtagefunktion der er i enten AF-systemet eller kommunen.

En individuel handleplan er i disse sammenhænge en aftale mellem systemet og den unge med henblik på at få den unge i ordinært arbejde. Først når handleplanen er godkendt af begge parter, er der mulighed for aktivering og i tilfælde af at den unge ikke medvirker, kan det som nævnt få konsekvenser for udbetalingen af dagpenge. Det gennemgående i disse tiltag som peger i retning af en øget institutionel individualisering, er en højere grad af mulighed for fleksibilitet i forhold til den enkelte. Det vil konkret sige justering af planer, muligheden inden for nogle områder til selv at kunne præge forløbenes indhold osv.

Born og Jensen har foretaget en nærmere analyse af de institutionelle rationaler bag netop handleplanerne. De skriver:

“Hvis iagttagelser af handleplan- og aktiveringspolitik holdes sammen med mere generelle forandringsprocesser i samfundet, så er der næppe nogen tvivl om, at det individuelle betones, og at det kollektive demonteres” (Born og Jensen, 2001, p. 207).

Uden at ville gå for langt ind i denne debat kobler Born og Jensen tendensen til en øget brug af samtalen – og specifikt den individuelle samtale – til den stadig mere udbredte anvendelse af MUS-samtaler. Koblingen består blandt andet i den sprogbrug der lægges op til med sådanne samtaler. Der er tale om en individualiserende sprogbrug som fremdrager den enkelte og dennes mål, fremtid, planer, oplevelser osv. frem for det kollektive ’vi’ der også er til stede både indirekte og direkte i handleplanerne såvel som i eksempelvis MUS-samtalerne. Den individualiserende sprogbrug fordrer både refleksivitet og aktivitet af den enkelte, og i relation til de aktiverede udspiller samtalerne sig yderligere i en asymmetrisk samtalsituation da vejlederen har kompetence til at kunne sanktionere den unge (Born og Jensen, 2001, p. 210) (MUS-samtalerne er også asymmetriske, men de fleste ansatte er bakket op af et sikringssystem som ikke eksisterer for de ledige).

3.8 Opsamling

Jeg har i dette kapitel tegnet et overordnet billede af den institutionelle individualisering som en dominerende politisk ledesnor i de overordnede institutionelle rammer omkring de unge. Ser man på tværs af de mange felter og niveauer som antydningssvis er blevet berørt i dette kapitel, er det slående i hvor høj grad der er tale om sammenfaldende bevægelser. Tendenser der går igen inden for det ene område, synes at gå igen også inden for de øvrige. Denne pointe skal selvsagt tages med det væsentlige forbehold at jeg her langt fra har foretaget nogen udtømmende beskrivelse af udviklinger på de respektive arenaer, men netop har ledt efter samme tendenser. Der er således en rimelig fare for at foretage en tautologisk slutning, selv om jeg ikke mener at pointen kan reduceres til en sådan.

Det fremgår også af kapitlet at tendensen sætter sig igennem med forskellig styrke i de forskellige tiltag. Hvor individualiseringen er meget fremtrædende i uddannelserne for de udsatte unge, er den mere afgrænset til stede inden for arbejdsmarkeds-/beskæftigelsespolitikken, om end den politiske retorik er stort set identisk. De unge under uddannelse rammes således på et overordnet niveau hårdere af den institutionelle individualisering end de unge i aktivering. De unge i aktivering er omvendt den gruppe af unge for hvem modsætningsforholdet mellem individualiseringens slagord om 'frit valg' muligvis står i skarpest kontrast til aktiveringens begrænsninger.

Det er overordnede paradokser som disse som vil blive nærmere undersøgt og belyst empirisk i de senere kapitler. Mere konkret er et af de væsentlige spørgsmål til videre bearbejdning spørgsmål 2 i problemformuleringen: *Hvordan oplever og reagerer de unge på denne individualisering, som den manifesterer sig og produceres på aktiveringsprojekterne?* Men inden jeg kommer frem til den empiriske belysning af dette, skal begrebet om individualisering yderligere afsøges og diskuteres teoretisk.

4. Dømt til individualisering?

Dette kapitel er en teoretisk sondering, præcisering og diskussion af teorien om individualisering. Hvor det foregående kapitel er en indkredsning af den institutionelle individualiserings gennemslag i bl.a. politikkerne over for de unge, angriber dette kapitel den overordnede problemstilling fra en mere teoretisk vinkel. Gennem en sådan optik vil kapitlet gennemgå tesens betydningselementer og herunder rette et særligt fokus på snitfladerne mellem individualiseringstesen og temaerne uddannelse, arbejde og marginalisering. Kapitlet har til formål at aftegne en teoretisk referenceramme til brug for de efterfølgende analyser.

4.1 Teoretisk mangfoldighed

Det skorter ikke på mulige inspirationskilder, når man teoretisk skal af-søge begrebet individualisering. Begrebet rækker ind i en mangfoldighed af humanistiske og samfundsvidenskabelige forskningsområder ræk-kende fra det mere filosofiske og psykologiske over det pædagogiske og sociologiske til mere rendyrkede samfundsvidenskabelige områder som eksempelvis demokratiforskningen. Begrebet rækker også bagud i tid, hvilket vil sige at det knytter sig til hele modernitetens fremkomst og historisk kan spændes ud over denne.

Begrebet er med andre ord bredt i mere end en forstand: *Historisk*, fordi det bygger på en lang tradition og over tid har indtaget forskellige betydninger. Og *fagligt*, fordi det griber ind i flere humanistiske og samfundsvidenskabelige forskningsområder. Som konsekvens af denne spændvidde har mange forskellige teoretikere og tænkere også beskæftiget sig med begrebet i forskellige aftapninger og videreudviklinger. Jeg tænker her på blandt andre Weber, Marx, Durkheim, Simmel, Parsons, Foucault, Luhmann, Ziehe, Giddens, Habermas, Bauman og Beck.

I et forsøg på at håndtere denne mangfoldighed og i tråd med min ambition om at afhandlingen ikke primært er en teoretisk udredning, har jeg valgt primært at fokusere den teoretiske nuancering og diskussion omkring den tyske sociolog Ulrich Beck¹³ og i mindre omfang også

¹³ Ulrich Beck er professor på Institut für Soziologie (LMU) i München og gæsteprofessor på London School of Economics and Political Science. Han har siden 1971 skrevet et utal af bøger og artikler hvoraf de vigtigste er *Risikogesellschaft – auf dem Weg*

Elisabeth Beck-Gernsheims forfatterskab. Når jeg finder disse to mangelfulde eller unuancerede, supplerer jeg med andre.

Fremstillingen har til formål at søge inspiration og uddybning af de felter som empirien og afhandlingens fokus udstikker: Det drejer sig om tendensen til institutionel individualisering, logikken i distributionen af ulighed og marginalisering i en samfundsmæssig situation under løbende forandring og betydningen af uddannelse og arbejde/arbejdsløshed. Der vil således være tale om en selektiv fremstilling, uddybning og diskussion.

Når jeg har valgt netop Ulrich Becks individualiseringstese, ligger der en række forskellige årsager til grund:

- Beck vender med sine første skrivelser om individualisering den første side i det nyeste kapitel i begrebets historik. Han er med andre ord den der senest og mest markant i nyere tid har sat individualiseringsbegrebet højt på den sociologiske dagsorden. Senest med bogen *Individualization* (2002a), men også tidligere i mange forskellige sammenhænge (første gang han lancerede begrebet, var i 1983 i artiklen “Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten” i en specialudgave af tidsskriftet *Soziale Welt*. Siden har begrebet været mere eller mindre centralt placeret i en række andre værker og artikler (se note 13).
- Beck fremskriver i særlig grad individualiseringen som en i stigende grad også institutionelt afhængig proces, hvilket i forhold til problemstillingen her i afhandlingen er uhyre væsentligt og centralt. Individualiseringen forstås netop som en socialt produceret størrelse.
- Beck leverer et både inspirerende og interessant overblik over individualiseringstesen, da han foretager koblinger mellem processer på såvel individniveau som samfundsmæssigt niveau samtidigt med at de historiske forandringsprocesser

in eine andere Moderne (1986), *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung* (1997), *Schöne neue Arbeitswelt – Vision* (1999), *Individualization* (2002). For yderligere oplysninger om Ulrich Becks publikationer se Tidsskriftet *Slagmark* nr. 34, 2002, p. 145-163, hvor Allan Susantiansen har udarbejdet en detaljeret bibliografi.

holdes for øje. Beck tilhører rækken af dem man typisk benævner som 'tidsdiagnostiske' teoretikere som på en gang ofte kritiseres for at være for overordnede og generaliserende, men som samtidigt også er utroligt anvendte og refererede. Jeg har i denne sammenhæng fundet det interessant at forfølge netop en sådan teori for at se i hvor høj grad processer som eksempelvis individualiseringen faktisk trodser landegrænser, nationale politikker og praktikker, etniske variationer osv. og dermed også efterprøve teoriens rækkevidde og forklaringskapacitet.

- Inden for ungdomsforskningen har Beck længe været en af nøgleteoretikerne, og han er således hyppigt refereret her.
- Endeligt finder jeg hans grundlæggende kritiske modernitetsteoretiske indfaldsvinkel og hans intention om at bedrive kritisk samfundsvidenskab sympatisk.

Becks placering på det sociologiske landkort kan identificeres i forhold til i hvert fald to sociologiske retninger: En britisk/amerikansk og en tysk. Den britisk/amerikanske eksemplificeret ved Giddens som i slutningen af 1970'erne skrev sig op imod den strukturelle funktionalisme. Fokus blev søgt rettet mod betydningen af 'agency' over for 'structure'. Beck, som et eksempel på den tyske, skriver om individualiseringen ud fra et andet udgangspunkt. Den tyske tradition aftegnes af bl.a. Habermas og Luhman. Årstalsmæssigt er det i 1990'erne og afsættet som Beck skriver sig op imod, er netop Habermas og en Marx-inspireret socialdemokratisme (Lash i Beck og Beck-Gernsheim, 2002a, p. viii).

Som indgang til forståelsen af Becks tese om individualisering skal jeg gribe tilbage til hans mere grundlæggende forståelse af vores samtid set i relation til tidligere tider:

4.2 Fra containersamfund til reflektiv modernisering

I overordnet forstand består Becks teorier af tre sammenhængende tesedannelser: Tesen om *refleksiv modernisering* (*den første og anden modernitet*), *risikotesen* og endeligt tesen om øget *individualisering* (Seippel, 1998, p.

412ff). Jeg skal indledningsvis kort gengive de to første, da de er grundlæggende for forståelsen af tesen om øget individualisering. Den vil siden blive gjort til genstand for en mere udbygget opmærksomhed.

Udgangspunktet i de fleste teser om de overordnede samfundsmæssige forandringsprocesser er den normopløsning, der – afhængigt af de teoretiske øjne der ser – på godt og ondt forandrer det kapitalistiske samfunds grundlæggende værdisystem og organisering. En proces der på gennemgribende vis rækker ind i det enkelte menneske. Dette er også udgangspunktet for Becks tese om refleksiv modernisering. Processen benævnes og tolkes forskelligt afhængigt af blandt andet hvor gennemgribende man anser forandringerne for at være – forskellige betegnelser er det ‘senmoderne’, ‘postmoderne’, ‘andet moderne’, ‘det refleksivt moderne’ o.a.

Becks betegnelse og forståelse strukturerer sig omkring en deling af moderniteten i henholdsvis en *første modernitet* og en *anden modernitet*, hvor den første ofte kaldes den *simple modernitet* og den anden den *refleksive modernisering* eller *risikosamfundet*. Den første dateres fra perioden omkring den franske revolution i 1789 og op til 1970’erne, og er karakteriseret ved det tidligere klassiske industrisamfund (som det blev analyseret af bl.a. Weber, Marx, Durkheim).

Den første modernitet benævner Beck med den meget malende betegnelse ‘containersamfund’. Dermed skal forstås et samfund indrammet af nationalstatens grænser, og som er bygget op omkring nogle givne kollektive identiteter og grupperinger.

Overgangen mellem det første og andet moderne beskriver Beck som: “*Transformationen fra det første moderne – defineret ved kollektive livsmønstre, fuld beskæftigelse, national- og socialstat, udblændet og udmyttet natur – til det andet moderne – defineret ved økologiske kriser, faldende erhvervsarbejde, individualisering, globalisering og kønsrevolution...*” (Beck, 2002b, p. 79) Det er netop også i sådanne formuleringer at Becks tese om ‘risikosamfundet’ bliver tydeligt fremskrevet.

Den ny samfundstype, som Beck betegner den, opstår kort fortalt ved fremkomsten af en række nye samfundsmæssige risikofaktorer jf. citatet ovenfor (Beck, 1992). Hvor tidligere tiders risici¹⁴ i overvejende grad stammede fra naturen, stammer de nye først og fremmest fra os selv. Risici er således et produkt af den industrielle moderniseringsform

¹⁴ I takt med at Beck i stigende grad går væk fra betegnelsen ‘risikosamfund’ og over til det refleksivt moderne, indfører han, inspireret af N. Luhmann, en differentiering mellem farer og risici som jeg ikke vil gå nærmere ind i (eks. Beck og Beck-Gernsheim, 2002a, p. 48f).

og udgør netop dennes utilsigtede konsekvenser. Det karakteristiske ved disse risici er at de øges efterhånden som moderniteten bliver refleksiv og i stigende grad konfronteres med sine egne resultater (eks. Beck, 1994, p. 6).

Der er ikke som sådan tale om, at den anden modernitet til forskel fra den første præges af brud og diskontinuitet. Begge perioder rummer netop sammenbrud og kriser, men i den anden sker nogle afgørende skred i forhold til, hvordan fænomenerne skal forstås og bearbejdes (Beck, 2002d, p. 30-31). I det første moderne bearbejdes fænomenerne ud fra et fast baggrundstæppe af selvfølgeligheder – eksempelvis var individualiseringens baggrundstæppe i den første modernitet en række forudgivne fællesskaber, tilhørsforhold og hierarkier som det enkelte menneskes individualiseringsproces i vid udtrækning var underlagt. Fællesskaberne og tilhørsforholdet var præget af en høj grad af konsensus.

Heri ligger således også at Beck med den anden modernitet mener, at de traditionelt faste kategorier fra industrisamfundet som familie, klasse, etnisk gruppe og køn bliver til det han benævner zombiekategorier. De er døde, men de fortsætter med at leve. Døde fordi de er opørt med at eksistere som afgrænsede og givne kategorier, og levende fordi vi, og især institutionerne, fortsat tænker i disse kategorier. Beck fremhæver familien som eksempel. Vi taler om familien som en fast konstruktion, men hvad er en familie egentlig i dag? Biologiske børn/forældre, bonusbørn/forældre, halve eller hele søskende osv. (Beck & Beck-Gernsheim 2002a, p. 202-4).

Her er det afgørende at individualiseringen i den anden modernitet forstås uafhængigt af faste udgangspunkter, og at der derfor bliver tale om en individualisering på en langt mere gennemgribende og omfattende måde. Individualiseringen har ikke længere i samme grad sin modsætning at referere til, den refererer alene til sig selv (bl.a. Beck, 2002a, p. 31).

Det er netop denne proces der udgør kimen til det refleksive element i moderniseringen, det er nemlig moderniteten selv der bliver til et problem og et tema. Beck betragter i modsætning til både Anthony Giddens og Scott Lash, som sammen har udviklet begrebet, ikke den refleksive proces som en bevidst refleksion baseret på viden¹⁵. For Beck er der i lige så høj grad tale om en ubevidst proces hvis afsæt er ikke-viden. Beck fremhæver at 'refleksivitet' ikke refererer til 'refleksion' men

¹⁵ Der er i teorierne om det 'refleksivt moderne' mange nuancer og forskelle som ikke er relevante at komme nærmere ind på i denne sammenhæng. For uddybning af begrebet se særligt *Reflexive Modernization – Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order* (1994) af Ulrich Beck, Anthony Giddens og Scott Lash.

til først og fremmest 'self-confrontation' og 'refleks' (Beck, 1994, p. 5ff; Beck, 2002b, p. 52).

Der udspiller sig en omfattende diskussion mellem særligt Beck, Lash og Giddens om karakteren af refleksiviteten, en diskussion, jeg ikke vil gå nærmere ind i.

Den refleksive modernisering udgøres yderligere af en dialektisk proces mellem modernisering og modmodernisering hvor sidstnævnte skal ses som udtryk for behovet for faste holdepunkter i et ellers (tendentielt) afraditionaliseret samfund. Man kan således i en vis forstand sige, at mod-moderniteten rummer elementer af en art tilbageslag mod modernitetens idealer om fornuft, frihed og lighed (Beck, 1992) (her kan man ane en rest af oplysningstænkning i Becks teorier). Disse tilbageslag kan ifølge Beck opstå i form af fundamentalisme, neoliberalistisk inspireret nationalisme, racisme osv.¹⁶ (Beck, 1992).

Det er imidlertid vanskeligt og meget uklart fra Becks side, hvordan teorien afgrænser sig fra at kunne inkludere alt som modmoderniseringer. Prøvestenen står i mødet med det empiriske – hvordan skal det eksempelvis tolkes, at unge i dag igen gerne vil gifte sig? Er dette et udtryk for en retraditionalisering, dvs. en modmodernisering, eller er det noget nyt? Det er ikke muligt ved hjælp af Beck at afgøre hvornår et fænomen kvalificerer sig til at være en modtendens der bekræfter og understøtter teorien, og hvornår det kvalificerer sig til at ligge uden for teoriens udsigelsesområde? Eller med andre ord, hvornår det modsiger teorien? Spørgsmålene peger på et væsentligt problem i teoriens afgrænsning. Hvad siger den ikke noget om? Hvor går grænsen for dens udsigelseskraft?

For at blive ved kritikken har Becks teorier om det første og andet moderne været meget omdiskuteret særligt inden for det tyske akademiske miljø (se bl.a. Regina Becker-Schmidt og i en dansk sammenhæng bl.a. Klaus Rasborg (2002) og Ole Morsing (2002)). Becker-Schmidt spørger til den konkrete historiske virkelighed. Hun diskuterer, hvorledes opdelingen mellem de to moderniteter kan opretholdes empirisk. Hvornår slutter den ene periode for at blive afløst af den næste, hvis fænomenerne fra den første modernitet sameksisterer som zombikategorier i den anden? (Becker-Schmidt, 2003).

¹⁶ Ved at pege på disse mulige irrationaliteter i det moderne, aspirerer Beck til en tænkning, der kan minde om Horkheimer og Adornos analyse af 'oplysningens dialektik'. Hans ambition om med teorien om refleksiv modernisering at genoplive den kritiske teoris rationalitets- og videnskabskritik i en ny kontekst kommer til udtryk her (se endvidere Rasborg, 2002, p. 54).

Overgangen mellem de to moderniteter klinger i denne sammenhæng af at være tænkt som et noget ahistorisk og kategorisk brud (sådan ét som visse historikere kun mener sociologer kan producere fordi de 'overser' den historiske virkelighed). Beck fremhæver i den forbindelse at det første og andet moderne eksisterer side om side og gennemtrænger hinanden, og at der i det andet moderne tages tematikker op fra det første, tematikker som dog genforhandles og derfor fremstår i et andet lys (Sørensen, 2002, p. 132). Tilbage står således fortsat spørgsmålet om, hvordan perioderne kan sondres fra hinanden, når kategorier fra den første modernitet sameksisterer i den anden periode.

4.3 Individualisering som fælles skæbne

Jeg nærmer mig nu indkredsningen af tesen om individualisering. I selve titlen på afhandlingen såvel som på dette kapitel indgår formuleringen "*dømt til individualisering*". Den signalerer sammen med mange andre suggestive vendinger et væsentligt aspekt omkring tesen: vendinger som:

"Let there be no mistake: now, as before, individualization is a fate, not a choice." (Bauman i Beck og Beck-Gernsheim, 2002a, xvi). Eller tilbage til Jean Paul Sartres udtryk "*Dømt til frihed*". Selve den indholdsmæssige side af fraserne trækker på individualiseringsbegrebets historik og rækker tilbage til også Durkheim og Simmel.

Beck skærper i nyere tid pointerne i dette. Individualiseringen består her af to hovedtendenser: *Den ene* er den stadige svækkelse og gradvise opløsning af sociale livsformer som klasse, status, kønsroller, familie osv. En opløsning eller differentieringsproces som indebærer en frisættelse og en udvidelse af spillerummet for de biografiske udkast. Der bliver simpelthen flere muligheder for den enkelte. Han benævner denne proces 'the disembedding' med et lånebegreb fra Giddens.

Den anden er, at det enkelte individ ikke kun er frisat, men også underlagt en række uomgængelige krav, kontrolmekanismer og hindringer som er karakteriseret ved kun at rette sig specifikt mod den enkelte (Beck og Beck-Gernsheim, 2002a, p. 202f). Disse krav, kontrolmekanismer og muligheder er både implicit og eksplicit indlejret i de samfundsmæssige institutioner og sammenhænge, og de har alle som centralt omdrejningspunkt, at deres fokus er på den enkelte. Og netop derved kendetegnes de til forskel fra de tidligere kontrolmekanismer. Denne proces benævner Beck 'the re-embedding'.

Det centrale er her, at de samfundsmæssige institutioner i stigende grad opfordrer til, at vi lever 'vores eget liv', som Beck & Beck-Gernsheim udtrykker det (Beck og Beck-Gernsheim, 2002 B, p. 14). Thomas Ziehe beskriver samme tendens med nogle andre ord: "*Individualisering er derfor en institutionaliseret forventning om en bestemt adfærd rettet mod individet: det er en måde at være til i samfundet på, der giver mig anledning til at være mig selv.*" (Ziehe, 1997, p. 131).

Eksemplerne på det stigende fokus på individet er talrige i alt fra de helt basale frihedsrettigheder, politiske, sociale og juridiske rettigheder og forpligtigelser, som i forhold til lønarbejdet, uddannelsesinstitutionerne, arbejdsformidlinger, kommuner, daginstitutioner, plejehjem, skoler, foreningsliv, skattevæsen, læger (og alt hvad man i øvrigt har fantasi til at forestille sig af institutioner i velfærdsstaten).

I alle disse sammenhænge er opmærksomheden, kravene, reguleringerne, betingelserne, mulighederne, tilbuddene osv. rettet mod den enkelte, og det er op til os som enkeltindivider at leve med og i disse sammenhænge. I en vis forstand kan man ifølge Beck sige at institutionerne kun ser individet, og at institutionerne følgelig udstikker rammerne for hvordan den enkelte kan tænke og handle og danne sig selv. Det er individualiseringen i betydningen *institutionel individualisering*, som jeg også introducerede i min fortolkning i afsnit 2.5 (mere herom senere) (betegnelsen er oprindeligt introduceret af Talcott Parsons, (1978: 321).

Set i relation til det foregående kapitels indkredsning af en overordnet tendens til institutionel individualisering på det politiske og institutionelle niveau, kobler Beck i sin forståelse disse tendenser til en mere generel samfundsmæssig forandringsproces; En proces hvori de enkelte politiske og forvaltningsmæssige tiltag i relation til de unge må forstås i et bredere perspektiv som del af en samlet individualiseringsproces.

Denne samlede udvikling hænger yderligere sammen med nogle generelle samfundsmæssige forandringer. Forandringer, som det fremgår af kapitel 3, i relation til en opskrivning af betydningen af arbejdet og uddannelse, øget mobilitet, mere fritid, flere ressourcer til et større antal mennesker, øget konsum, mere fokus og tid til selvrealisering osv.

Jeg skal senere selektivt komme ind på særligt spørgsmålet om arbejdet og uddannelsernes rolle i denne proces. Pointen her er at disse mange forhold særligt i økonomisk forstand gør individerne mindre afhængige af venner, familie, netværk m.m. og i stedet tendentielt gør dem til klienter i velfærdsstaten.

I forbindelse med Becks individualiseringstese er det værd at hæfte sig ved, at den er blevet gjort til genstand for en lang række misforståelser og kontroverser. I forlængelse af den rejste kritik og uklarhed om-

kring begrebet har det været væsentligt for Beck at understrege, at han med sin individualiseringstese ikke danner grundlag for en neoliberal tænkning, som den jeg har beskrevet i afsnit 2.5 (Beck og Beck-Gernsheim, 2002a, p. 202). Ulrich Becks begreb om individualisering er i første omgang et sociologisk og samfundsmæssigt begreb og ikke hverken et ideologisk eller egentligt psykologisk begreb.

Misforståelsen er dog relevant at dvæle ved så den ikke også kommer til at gøre sig gældende her. Som jeg var inde på i afsnit 2.5, må man skelne mellem forskellige former for individualisering. I den teoretiske version, som Beck her er eksponent for, er individualiseringen i høj grad at forstå som en social foretelse, hvilket omfatter flere af de variationer over begrebet som blev præsenteret i netop afsnit 2.5.

4.4 Individualisering som grundlæggende struktur

Ifølge Beck var individualiseringen i det første moderne en del af bevidstheden, men ikke en del af de objektive strukturer. Ganske som mange sociologer anser det for fortsat at være tilfældet i dag. Men i det andet moderne er individualiseringen blevet flersidet derved at den netop i stigende grad også gennemsyrrer det institutionelle og objektive univers. I den forstand bryder individualiseringsbegrebet med bl.a. klassebegrebet, fordi individualiseringen ifølge Beck ikke alene rammer det bevidsthedsmæssige niveau, men også den objektive strukturelle klassedeling. Den rammer selve reproduktionsgrundlaget idet den enkelte i løbet af den anden modernitet bliver den reproducerende enhed (Beck og Beck-Gernsheim, 2002a, p. xxi).

Dermed udvander individualiseringen den klassiske opdeling mellem den subjektive bevidsthed på den ene side og den objektiv virkelighed på den anden. I dag flyder den subjektive og objektive virkelighed sammen og individualiseringen smelter sammen med de objektive vilkår.

Således mener Beck at individualiseringen opløser alle kollektive organiseringer i kraft af, at den helt fundamentale enhed i alle menneskelige og samfundsmæssige sammenhænge i den anden modernitet er individet. Individualiseringen er således ikke et spørgsmål for Beck om alene en ændret kultur og bevidsthed, men selve introduktionen af en ny modus for samfundsmæssiggørelse (Beck bl.a. 1997 og Beck og

Beck-Gernsheim, 2002a). Som Beck udtrykker det bliver individualiseringen *“the social structure of second modern society itself”* (Beck og Beck-Gernsheim, 2002a, p. xxii). Individualiseringen kommer til at udgøre det bærende princip i individets indlejring i det samfundsmæssige. Nils Mortensen formulerer dette som *“Moderne individer frigøres fra gamle bånd, men er i stedet bundet af tusind usynlige tråde til en uhyre omfattende samfundsmæssighed. Individets voksende involvering i roller, pligter, spil etc. svarer – set med en anden optik – til en voksende kompleks samfundsmæssighed”* (Mortensen 1991, p. 32).

Man skal således vænne sig til i denne forståelse hverken at tænke individualisering og fællesskab eller individualitet og samfundsmæssighed som modsætninger.

Det er vigtigt for forståelsen af Beck at begribe den paradigmatisk karakter som han tillægger skiftet til det andet moderne og individualiseringens ændrede betydning. Ved overgangen til den anden modernitet sprænges containerens akser, forståelser og parametre i luften og erstattes kort sagt af individualiseringen som struktur. Den anden modernitet er ikke at forstå som det Beck kalder et *additiv* til den første modernitet, den er derimod *substitutiv* (Beck i Morsing, 2002, p. 96). Der kommer noget fundamentalt nyt til, og det, vi ser som fortsatte eksistenser fra det første moderne, eksempelvis klasseforskelle og nationalstaten, er alene zombikategorier. De hæmmer os i vores forståelse af vores samtid og binder vores perspektiv til en svunden tid. Han rejser i den forbindelse en sønderlemmende kritik af sociologiens manglende formåen i forhold til at ville/kunne følge trit med dette skift.

Man kan i høj grad diskutere, hvor paradigmatisk de forandringer Beck skitserer, egentlig er. Nikolas Rose gør sig til fortaler for en ‘beskedenhedsetos’ og argumenterer for en forsigtighed i talen om epokale brud og paradigmatisk forskydninger (Rose, 2003, p. 210).

Man kan også diskutere, i hvor høj grad der er tale om en additiv eller en substitutiv proces. Jeg vil i overvejende grad forholde dette til min empiri i det omfang den kan svare på dette og her blot tilkendegive en sympati for Becks substitutive tilgang som et redskab til at ruske op i de mange tilgange og forståelser som fortsat relaterer sig til en eksempelvis relativt uforandret klassesammenfatning. Dermed ikke være sagt, at der reelt er tale om et sådan paradigmatisk skift. Det er trods alt et begreb det er værd at ‘spare’ på og forholde sig ydmygt i forhold til. Der synes i for høj grad i relation til det første og andet moderne fortsat at herske stor tvivl om karakteren af den fortsatte eksistens af det Beck kalder de levende døde – zombikategorierne.

4.5 Den aktive ‘gør-det-selv’-biografi

Men hvad betyder den institutionelle individualisering for det enkelte individ?

Den betyder ifølge Beck, at vi som individer af institutionerne afkræves eller opfordres til at skabe en ‘do-it-yourself biography’ eller ‘gør-det-selv’-biografi (eks. Beck & Beck-Gernsheim 2002a, p. 24). Det centrale i denne biografi er, at individet skal lære at: *“conceive of himself or herself as the centre of action, as the planning office with respect to his/her own biography”* (Beck, 1992, p. 135). Mange andre teoretiker opererer med beslægtede betegnelser, hvilket jeg vil vende tilbage til.

“Gør-det-selv”-biografien hænger sammen med et højt differentieret samfund, hvor kravet til den enkelte er at kunne udfylde, rumme og prioritere mellem mange forskelligartede funktioner. En person skal være ven, kæreste/ægtefælle, far/mor/søn/datter, forbruger, vælger, skatteyder, bistandsmodtager/uddannelsessøgende/arbejdstager osv. At få dette til at hænge sammen forudsætter at man tager livet i egne hænder, at man foretager det Beck kalder *“active management”* (Beck & Beck-Gernsheim, 2002a, p. 26).

Ifølge Beck skal identiteten bearbejdes, opbygges og vælges af den enkelte. Alt ned til billedligt talt mindste fraktal opleves som noget der skal besluttes, føles, mærkes efter på osv. Den individualiserede livsstil bliver i denne sammenhæng til gennem en proces bestående af ‘forsøg, fejl, prøv igen et nyt sted’ i forbindelse med i denne sammenhæng aktivering, arbejdsløshed, uddannelse, studieskift, arbejde, rejse, sabbatar osv. (Beck & Beck-Gernsheim, 2002a, p. 15).

I den første modernitet blev man, som vi så ofte har hørt det, født ind i et allerede eksisterende mønster, og på godt og ondt kunne det enkelte individ enten slet ikke eller kun i begrænset omfang bryde med disse mønstre og spor. Med individualiseringen kræves der mere af den enkelte end blot at være født ind i en sammenhæng. Den enkelte skal selv dagligt *gøre* noget, sætte sig igennem, kræve sin ret, bruge sine muligheder, anstrenge sig for at være ‘med’ og ‘på’ i konkurrencen osv. (Beck & Beck-Gernsheim, 2002c, p. 15).

Bauman formulerer tendensen således: *“To put it in a nutshell, ‘individualization’ consists in transforming human ‘identity’ from a ‘given’ into a ‘task’ – and charging the actors with the responsibility for performing that task and for the consequences (also the side-effects) of their performance”* (Bauman 2001 i Beck & Beck-Gernsheim 2002a, pp. xv - xvi).

I den forstand betyder denne udvikling at individet i stigende grad skal fungere som *aktor*¹⁷. Der er ingen vej udenom og ingen eller noget at skyde skylden på, hvis du ikke forholder dig aktivt til din situation. Man kan som individ ikke få lov til at være passivt offer for omstændighederne eller samfundsmæssigheden for nu at sætte det på spidsen. Mennesker er og skal være aktive skabere af deres egen tilværelse. Selv i fiaskoen må du være aktiv (Beck & Beck-Gernsheim, 2002a, p. 24ff).

Det er ikke sådan at forstå at individet ikke også tidligere var aktivt, men det var ikke påkrævet på samme måde. *“Individet må, for ikke at mislykkes, kunne planlægge på lang sigt og tilpasse sig omstændighederne, de må organisere og improvisere, sætte sig mål, kende forbindringer, finde sig i nederlag og forsøge nye begyndelser. De behøver initiativ, udboldenhed, fleksibilitet og frustrationstolerance”* (Beck & Beck-Gernsheim, 2002c, p. 17).

Det at vælge kommer til at udgøre et helt centralt element i den ‘aktive’ biografi og dermed også kompetencen til at træffe valg. Biografien så at sige skabes gennem valg på alle niveauer (jf. Giddens’ begreb om livsplanlægning). På samme måde kræver ‘gør-det-selv’-biografien kompetence i at kunne tilpasse sig skiftende omstændigheder, at kunne planlægge og reflektere over egne handlinger og planer, kunne sætte sig mål og kunne udholde en vej dertil som måske går over nederlag og uforudsete problemer/udfordringer, kunne tage initiativ, organisere sit liv osv.

Det er i forbindelse med styrkelsen af denne ganske særlige form for institutionalisering som såvel direkte som indirekte sætter individet i en situation hvor det forventes at handle aktivt, nærliggende at koble til aktivlinien som den blev præsenteret i kapitel 3. Det er i den forbindelse påfaldende at det markante skift der er sket på arbejdsmarkedsområdet med indførelsen af aktiverende ordninger som forudsætninger for udbetalingen af forsørgelse, giver direkte mindelser til det her nævnte krav om at være aktiv. Aktivlinien vil netop gøre op med den passive forsørgelse og bygger således på forestillingen om at ledige netop ikke tager hånd om deres tilværelse og forholder sig aktivt til den.

Søger man i forlængelse af denne sammenhæng efter yderligere uddybning hos Beck af kravet om aktivitet, kommer man til kort. Hans nuancering og behandling af denne dimension rækker ikke videre end som så (det er med hans senere udgivelser heller ikke i retning af de mere subjektive dimensioner han vælger at udbygge sin tænkning).

¹⁷ Aktiv-tanken har rødder som rækker langt tilbage historisk og som måske mest udførligt er blevet beskrevet i Max Webers *Den protestantiske etik og kapitalismens ånd* (Weber 1972).

I bogen *Ungdom, identitet og uddannelse* udvikler jeg sammen med en række medforfattere begrebet 'selvorientering' (Illeris et al., 2002, p. 56f). Det er at forstå som: *"en meget vidtgående orienteringsproces, hvor man orienterer sig med henblik på at finde sig selv, sine muligheder, funktionsmåder og præferencer, så man efterhånden får opbygget en vis identitetskerne eller selvidentitet og nogle rationaler for alle de valg man hele tiden stilles over for."* (Illeris et al., 2002, p. 57). Det er helt tydeligt her at der i høj grad er tale om en identitetsstruktur, der som i Becks 'gør-det-selv'-biografi i høj grad kræver, at den enkelte er opsøgende, at den enkelte selv tager sine orienteringsprocesser på sig og udøver det Beck kalder: *'active management'*.

Inden for den mere konstruktivistiske tilgang hos blandt andre Mitchell Dean og Nikolas Rose bliver spørgsmålet om aktivitet også fremhævet. Både Dean og Rose fremhæver, hvordan nye liberale gouvernamentalitetsformer bliver til neoliberale krav om aktiv og ansvarlig selvforvaltning. Rose skriver om dette:

"Aktuelle eksempler på denne individualiseringsmagt kan iagttages i de former for tildeling af offentlig service, hvor modtagerne betragtes eller skal skabes som bestemte typer af individer: kunder eller forbrugere, entreprenante individer, som er medlemmer af foretagsomme lokalsamfund, aktive borgere, 'jobsøgere' etc." (Rose 2003, p. 211).

Pointen hos Rose er, at der gennem den institutionelle individualisering – eller gouvernementalitet som han kalder det – på en subtil måde skabes et aktivt individ. Magten virker i foucauldiansk forstand igennem friheden. De udsatte skal så at sige lære at handle som frie borgere. For dem er friheden ikke noget der er, men noget der skal skabes, og de selv skal skabe. De skal skabes som selvstyrende individer. Dean forklarer dette som:

"Vi ønskede måske at undersøge, hvornår, i hvilke kontekster, hvorledes, og for hvilke individer og grupper den 'styring' der iværksættes for at 'aktivere' individer, ender med at sætte forpligtelser højere end frihed og at benytte sanktioner og tvangsmidler til at etablere en bestemt livsform. Handler det om at styre gennem frihed over for nogle personer [...] gennem forpligtelse over for andre (den, der er afhængig af velfærdsydelser)." (Dean 2003, p. 225).

Flere kritikere af aktivlinien i den danske arbejdsmarkeds- og socialpolitik ligger op ad Deans forståelse, herunder Hanne Reintoft som er citeret i kapitel 3. Aktivlinien bliver ifølge hende et redskab hvormed friheden sættes over styr til fordel for forpligtigelser, styring og sanktioner.

Spørgsmålet er hvorvidt der er tale om en indirekte styring og skabelse af de udsatte unge i det aktive selvstyrende individs billede. Det vil jeg senere nærme mig i analyserne og konklusionerne på disse.

4.6 Sammenbruds-biografier

Samlet kan man sige, at mennesket i det andet moderne er dømt til at kunne håndtere de vilkår som 'gør-det-selv'-biografien udstikker. Hvis ikke dette lykkes kan 'gør-det-selv'-biografien hurtigt blive til en sammenbrudsbiografi (Beck & Beck-Gernsheim 2002a, p. 24).

Taberne i det andet moderne bliver de individer, der ikke kan individualisere sig. De bliver så at sige desocialiserede. Jeg skal senere vende tilbage til Becks noget uklare aftegninger af, hvem der ikke magter at individualisere sig.

I spændingsfeltet mellem institutionerne, der udstikker guidelines, og den uberegnelige risiko, som er til stede hele tiden, er den enkelte således tvunget til et liv i aktivitet. At være arbejdsløs eller fejle er ens egen skyld og ansvar. Bauman, som sammen med Beck og mange andre peger på dette fænomen, kalder det en privatisering af livschancerne (Bauman, 2001, p. 150). Hvor marginalisering tidligere i vid udstrækning blev tematiseret som et samfundsskabt fænomen eller hos Marx som et kollektivt fænomen, rammesættes det i dag i forlængelse af individualiseringstendensen ofte som et spørgsmål om personlig fiasko. Det der tidligere var en social krise, er nu en individuel risiko. I og med at det er blevet 'dit eget liv', bliver det også nemt 'din egen fiasko'.

Tendensen er at sociale problemer føres direkte over i psykologiske dispositioner. De problemer der som anført i afsnit 2.4 knyttes til de unge, identificeres som skoletræthed, skyldfølelser, angst, konflikter, neuroser, depressioner osv. I forlængelse heraf rettes fokus på handlingsmønstre, valg, kapacitet, kompetence, opnåelse, kompromiser, nederlag m.m. som vejen til løsningen af problemerne. Få taler om strukturer og organiseringer, og så godt som ingen taler om skæbne, ydre kræfter, forudbestemt osv.

I forlængelse heraf er faren ved individualiseringen og dens naturlige fokus på det enkelte individ at man overser at ikke alle individer har lige chancer og mulighed for at påvirke deres eget livsforløb. Arbejdsløshed og marginalisering er, som det gang på gang er blevet dokumenteret i diverse undersøgelser, i høj grad ikke tilfældigt distribueret (f.eks. Hansen, 1995 og 2003). Det er bundet op på nogle samfundsmæssige pro-

cesser og strukturer som det enkelte individ kun til en vis grad har indflydelse på. Begreberne og diskussionerne om den negative sociale arv eller chanceulighed vidner om denne reproduktion i fordelingen af ulighed i vores samfund, men diskussionen tages netop op på individuelle præmisser og har fokus på den individuelle reproduktion.

Det samlede billede er med til at sløre det at vi overhovedet har samfundsmæssige sociale problemer fordi problemerne i en vis forstand er blevet kollektivt individualiseret. I en tid som denne hvor ungdomsarbejdsløsheden for de unge uden uddannelse er historisk lav, må det være de unge selv der er problemet! Tendensen rammer dem der i forvejen er udsatte, da årsagerne bag deres udsathed privatiseres frem for også at blive båret af kollektive strukturer som klasse, etnicitet, køn osv.

Men strukturerne er, som jeg også tidligere har været inde på, ikke helt eroderede. Som beskrevet i forhold til den overordnede indkredsning af individualiseringstesen, sker der sideløbende med individualiseringen også det, at vi alle spindes ind i et endnu fastere institutionelt mønster end tidligere. Det er således ikke længere i samme omfang traditionerne og de tidligere strukturer der indrammer biografiprocesserne/identitetsdannelsen men derimod institutionerne (Beck, 1992). Det er denne proces som Beck kalder den *institutionelle individualisering*.

4.7 Institutionernes øgede betydning

Men hvad er det, Beck fokuserer på i forbindelse med den institutionelle individualisering? Hvad vil det konkret sige at institutionernes rolle opskrives? Og hvordan mærkes det for individerne?

De primære aktører er helt overordnet set velfærdsstaten, uddannelsessystemet, aktiveringssystemet, arbejdsmarkedet, diverse institutioner, som gennem redskaber som understøttelse, ydelser, afgifter, formalia, mødepligt, aktivering osv. afstikker rammerne for tænkning og handling. I forhold til disse aktører hersker der, som jeg ser det i forlængelse af Beck, en fuldstændig afhængighed. Det er stort set umuligt at undslippe disse med mindre man tyer til så radikal en handling som at bryde med hele velfærdsstatssystemet. Et sådant brud kan faktisk alene lade sig gøre, hvis man i sin yderste konsekvens 'vælger' at blive hjemløs. Der findes ingen mellemveje. Man kan ikke flytte ud og væk fra den individuelle aktørrolle. Netop her ses tvangen til individualisering demonstreret. Aktørrollen kan ikke vælges fra.

Individualisering er således ikke (alene) ensbetydende med frihed, men udgøres også af en labyrint af kompleksitet og uigennemskuelighed i mange af livets sammenhænge. På dette punkt adskiller Beck sig fra blandt andre Giddens som i relation til spørgsmålet om identitetsdannelsen ellers i høj grad ligger i forlængelse af Becks teorier om 'gør-det-selv'-biografien. Beck betoner sammen med Bauman, men modsat Giddens, den institutionelle afhængighed og anlægger således et langt mere ambivalent og problematiserende perspektiv på de omtalte forandringer.

Beck forstår i den forstand den institutionaliserede individualisme som et paradoks mellem på den ene side de mange valg som på alle niveauer er overladt til den enkelte, alt imens der på den anden side eksisterer en voldsom afhængighed af institutioner som rammer omkring de individuelle valg. Et spidseksempel på dette er, ifølge Beck og Beck-Gernsheim, ægteskabet som på en og samme gang er et spørgsmål om kærlighed og den enkeltes følelser OG samtidigt også en institutionel ramme som meget omkring den enkeltes tilværelse er bundet op omkring – eksempelvis pension, økonomi, børn osv. (Beck & Beck-Gernsheim, 2002a, kap. 7).

Et i denne sammenhæng mere nærliggende eksempel er oplevelsen af at være ledig eller på supplerende dagpenge. På den ene side er der tale om et velfærdsgode. På den anden side har nogen måske i den forbindelse *markedet* omfanget og indvirkningen af en uigennemskuelig regulering og den træthed og frustration som en sådan institutionel individualisering konkret kan afføde. Styringsmekanismernes arenaer er i individualiseringen de bureaukratiske jungler frem for hårde og fastlagte restriktioner der hørte traditionernes styringsmekanismer til. Som vi senere skal se, er også aktiveringen for en del af de unge netop spændt ud mellem forestillingen om at de har et antal frie muligheder for at vælge uddannelse og så på den anden side en fatalistisk oplevelse af ikke at kunne rykke sig ud af stedet og være fanget i selve aktiveringssystemet. I lighed med det paradoks der er beskrevet i kapitel 1, om den situation de unge i aktivering befinder sig i.

Jeg skal i det følgende fortsætte den teoretiske sondering i relation til udvalgte arenaer, hvor den institutionelle individualisering udfolder sig. Beck fremhæver særligt uddannelse og arbejde som centrale arenaer for opskrivningen af institutionernes rolle, og jeg vil i denne sammenhæng tilføje udstødelsen fra arbejdsmarkedet som centralt i forhold til de senere analyser. Det skal understreges i forhold til disse arenaer at de udgør teoretiske overbygninger på det forrige kapitel som havde fokus på

uddannelse, arbejde og aktivering ud fra et politisk og institutionelt perspektiv.

4.8 Uddannelse og individualisering

Ifølge Beck spiller den stadig større fokusering på uddannelse en vigtig rolle i forhold til den øgede individualisering. Uddannelse har generelt gennemgået en historisk udvikling fra at være en eksklusiv foreteelse som var forbeholdt de få, til i dag (indtil et vist niveau) at være for alle (for yderligere uddybning i relation til en dansk kontekst se Erik Jørgen Hansen, 2003). Individualiseringen knytter sig ifølge Beck til denne udvikling og særligt til den eksplosive vækst i antallet af unge under uddannelse, som fandt sted særligt fra 1960'erne og fremefter.

Uddannelse virker individualiserende på flere måder: Dels ved at uddannelsessystemet spidsformulerer kravet til den enkelte om individuel ansvarlighed over for opfyldelsen af på forhånd definerede faglige mål og rammer. Og dels ved at uddannelse fremmer konkurrencen og sorteringen mellem de enkelte individer (Beck & Beck-Gernsheim, 2002a, p. 60). Man kan også tilføje til den pointe, at stadig mere uddannelse til stadig flere også medfører en voldsom ensliggørelse af vilkårene for en stadig større andel af befolkningen. En ensliggørelse hvis parallel er det paradoks der ligger implicit i individualiseringsbegrebet, nemlig det at individualiseringen også medfører en ensliggørelse (Simmel, 1971). Mere herom senere.

Ydermere virker den øgede uddannelse også ind på den generelle sociale mobilitet. Uddannelse er så at sige en af hoveddørene til en social opstigning og er i høj grad også blevet lanceret som sådan. Uddannelse kan netop ses som nøglen til mobilitet og kan derfor også give stof til den enkeltes forestillinger og forventninger, uanset om de så er realiserbare eller ej. Endelig rummer uddannelse i sig selv mulighed for og et incitament til individuel karriereplanlægning (Beck & Beck-Gernsheim, 2002a, p. 32).

Vender vi blikket mod de tendenser som blev beskrevet i kapitel 3, kan disse i høj grad ses som en fortsættelse af udviklingen i retning af stadig mere uddannelse og som den nyeste etape i udvidelse af uddannelsesaspektet. UTA-målsætningen handler netop om at udvide og øge det generelle uddannelsesniveau og stile mod en ambition om at 95% af en

ungdomsårgang skal uddannes til og med ungdomsuddannelsesniveauet.

Man kan i dag i en vis forstand sige, at uddannelse ikke kun er en fordel. Det er blevet en nødvendig adgangsbillet til arbejdsmarkedet (Korsgaard, 1997, p. 200). Dermed bliver det endnu mere nødvendigt for de udsatte unge at gennemføre en uddannelse. Alt sammen en tendens som ifølge Beck medvirker til at fremme individualiseringen. Og, kunne man tilføje, som også vil medvirke til at udskille de udsatte fra den brede gruppe.

4.9 Arbejde og individualisering

Der er skrevet meget inden for sociologien om forandringerne på det moderne arbejdsmarked og ændringerne i den moderne arbejds karakter. Også inden for ungdomsforskningen har spørgsmål omkring arbejdets ændrede subjektive betydning og samspillet med et arbejdsmarked i bevægelse spillet en væsentlig rolle.

Beck kalder arbejdsmarkedet for individualiseringens motor (Beck & Beck-Gernsheim, 2002a, p. 31). De væsentligste historiske processer i relation hertil er meget, meget kort fortalt kvindernes indtræden på arbejdsmarkedet og de gennemgribende ændringer på store dele af arbejdsmarkedet i takt med særligt den teknologiske udvikling (for yderligere uddybelse se Beck & Beck-Gernsheim, 2002a).

Koblingen mellem en øget individualisering og arbejdsmarkedet blev imidlertid allerede foretaget af Durkheim i *The Division of Labor in Society* i 1893! Her var det særligt den voksende arbejdsdeling som Durkheim så som nøje forbundet med en individualisering.

Meget senere diskuterer Oscar Negt individualiseringen af arbejdet i relation til spørgsmålet om fleksibilisering af arbejdstiden (Negt, 1985; Negt i Nielsen, 1991, p.43f). Ifølge Negt griber flekstiden og det, at eksempelvis pauser ikke holdes kollektivt på arbejdspladserne, ind i kommunikationsstrukturerne mellem de ansatte på arbejdspladserne. Paradoxet består i at det på den ene side udgør en stor frihed for den enkelte selv at kunne medvirke til at tilrettelægge sin tid, men at der samtidigt bliver ringere mulighed for at de ansatte i fællesskab forholder sig til arbejdspladsen. Den 'kollektive udveksling' får så at sige ringere vilkår (Nielsen, 1991, p. 44).

Der kunne nævnes mange andre faktorer end fleksibiliseringen af arbejdstiden som har været med til at trække arbejdsmarkedet i retning af

en øget individualisering. Som jeg var inde på i kapitel 3, kræver arbejdsmarkedets organisering eksempelvis i stigende grad at den enkelte positionerer sig som individ. Spørgsmålet om forsørgelse og sikkerhed i relation til arbejdsmarkedet knyttes i stigende grad til evner og præstationer (Beck & Beck-Gernsheim, 2002a, p. 1).

Men individualiteten er også i stigende grad en del af selve det der 'udbydes' på arbejdsmarkedet. Dermed øges ifølge Beck også konkurrenceelementet mellem de personer som tidligere ville have tilhørt samme gruppe og have samme arbejdsmarked i sigtekornet. Deres kompetencer er ikke længere ens. Resultatet bliver at individet udskilles fra gruppen, og at gruppen ændrer karakter (Beck & Beck-Gernsheim, 2002a, p. 33).

Der kan diskuteres længe om de subjektive og kulturelle konsekvenser af disse forandringer. Jeg vil her fremhæve et i denne sammenhæng centralt aspekt. Det drejer sig først om fremmest om individualiseringens konsekvenser for særligt arbejderklassen som også udgør et konkret eksempel på, hvorledes individualiseringen æder sig ind på de gamle strukturer. Hos Richard Sennett finder man en central analyse af erosionen af den traditionelle lønarbejderidentitet og som følge deraf arbejderklassens krise (Sennett, 1999; med særligt fokus på kvinderne se også Beck & Beck-Gernsheim, 2002a, kap. 5). I denne proces rettes et øget pres mod de traditionelle værdier i arbejderklassekulturen og særligt imod den mandlige kønsrolle, forsørgeridentiteten, maskulinitet, fysisk overlegenhed osv. Individualiseringen æder sig således meget konkret ind på de patriarkalske momenter i arbejdskulturen. Arbejdsidentiteten bliver herigennem tendentielt individualiseret frem for som tidligere at være kønsbåret.

Spørgsmålet er imidlertid om det nødvendigvis altid er sådan at individualiseringen medfører en erodering af de eksisterende strukturer? Og i hvor høj grad individualiseringen af arbejdsmarkedet forstået i en nutidig kontekst, som det der populært kaldes det 'udviklende' arbejde, er udbredt?

Af en nyligt publiceret antologi, *Menneskelige ressourcer i arbejdslivet*, fremgår det i en artikel af Agi Csonka, at det udviklende arbejde ikke i nævneværdigt omfang er blevet mere udbredt (Csonka i Holt, 2003). Spørgsmålet er i den forbindelse om den nuværende, fortsatte eksistens af traditionelt organiseret arbejde udgør en overleveret rest? Om det fortsat overlever på arbejdsmarkedet som et efterslæb hvis skæbne det er gradvist at forsvinde. Eller om det traditionelle arbejde er et blivende fænomen – en individualiseringsstrategi på linie med det udviklende arbejde eller blot en tendens, der ikke kan favnes af tesen om individuali-

sering? Og at udviklingen med andre ord er additiv frem for som Beck hævder, substitutiv?

Det skal her nævnes, at Beck ikke er ene om at spå det traditionelle arbejde en snarlig bortgang. Andre som eksempelvis Jürgen Habermas og André Gorz skriver også det perspektiv frem, at den levende faktor i produktionsprocessen er på vej ud.

Umiddelbart kunne noget tale for at arbejdsmarkedet forandrer sig, men *“To put it in a nutshell, ‘individualization’ consists in transforming human ‘identity’ from a ‘given’ into a ‘task’ – and charging the actors with the responsibility for performing that task and for the consequences (also the side-effects) of their performance”* (Bauman, 2001, p. 144; Beck & Beck-Gernsheim, 2002a, xv).

Krav om at kunne honorere de ‘traditionelle’ dyder som hører lønarbejderen i Thomas Højrup’s livsstilsanalyse til, gør sig stadig gældende (Højrup, 1983). Jeg vil senere på baggrund af analyserne komme tilbage til denne problemstilling med baggrund i den empiriske bearbejdning.

Her skal jeg i stedet nærme mig spørgsmålet om marginalisering i relation til arbejdsmarkedet.

4.10 Marginalisering fra arbejdsmarkedet

For ikke at fortabe sig i det brede arbejdssociologiske felt er det væsentligt her at zoome ind på den del af arbejdsmarkedet, som berører de udsatte unge.

I netop denne overgang mellem de brede individualiseringstendenser på arbejdsmarkedet og spørgsmålet om marginalisering peger Henrik Kaare Nielsen på en væsentlig faktor. Han formulerer det som følger (inspireret af Oskar Negts (1985) bog *Det levende arbejder den stjålne tid*):

“Faren for et parløb mellem erhvervslivets fleksibiliseringsønsker og den kulturelle individualiseringstendens er her overhængende. Udsigten til at kunne tilpasse f.eks. arbejdstiden til ens helt individuelle lyster og behov appellerer i dag til flere og flere lønarbejdere, og isoleret betragtet ville det da også være et stort fremskridt at have en sådan mulighed for at prioritere de selvbestemte livsområder – for så efter individuelt behov at indpasse arbejdet her. I den aktuelle omstillingsproces vil en individualisering af arbejdsmarkedet imidlertid undergrave fagbevægelsens position som den historiske og aktuelle garant for den organiserede sociale solidaritet. I stedet vil en sådan udvikling styrke kapitalens og dermed accelerere den allerede igangvarende udstødning af store befolkningsgrupper.” (Nielsen, 1998, p. 516-17).

Beck peger i samme forbindelse på en videreførelse af denne tendens til, at også fagforeningernes rolle undergraves. Det handler om

udbredelsen af stadig mere usikkert løsarbejde, deltidsansættelser, projektansættelser osv. som det han kalder en 'brasilien-gørelse' af arbejdsmarkedet (i en dansk sammenhæng se eks. Nielsen, 2003, p. 72). Denne tendens mener han, fører til en forandring i fordelingen af ulighed og arbejdsløshed. Han forestiller sig at op mod halvdelen af Europas befolkning vil ende med, at arbejde 'brasiliansk', det vil sige under løse og usikre arbejdsforhold. Således vil arbejdsløsheden komme til at gå på tværs af klasser og blive distribueret langt mere diffust og spredt ud over langt flere individers livsforløb.

I samme forbindelse peger Scott Lash på det ufaglærte arbejdsmarked, den boomende servicesektor, det 'sorte' arbejdsmarked m.m. Han omtaler i den forbindelse det, han kalder skabelsen af et 'MacDonaldproletariat' inden for servicefagene. Han spørger videre: *"What about all of these new labour market positions which have been 'downgraded' to a position below that of the classical (fordist) working class? Are there in fact alongside the aforementioned 'reflexivity winners' whole battalions of 'reflexivity losers' in today's increasingly class-polarized, though decreasingly class-conscious, information societies?"* (Lash 1994, p. 120).

Vi genfinder muligvis i Danmark tilstande der kan give mindelser om disse i særlige områder, men det er fortsat i højere grad at betragte som en advarsel om, hvor galt det *kan* gå (Nielsen diskuterer omfanget af omsættelighed i forhold til en dansk kontekst, Nielsen, 2003). Det spørgsmål Lash rejser her i relation til visse dele af arbejdsmarkedet, ligger imidlertid ikke fjernt fra en diskussion, der også tages inden for dansk arbejdsmarkedsforskning (og muligvis heller ikke så langt igen fra den faktiske situation inden for visse dele af arbejdsmarkedet. Til eksempel kan vi mønstre ikke færre end 49 shawarmabarar på Nørrebrogade i København!).

I denne sammenhæng er Lashes pointer interessante, da han mere end antyder de polariseringer vi muligvis finder i spændingsfeltet mellem forandringerne på arbejdsmarkedet og individualiseringsprocesserne.

I en dansk sammenhæng uddyber Jørgen Elm Larsen denne pointe i forhold til situationen i Danmark:

"Den traditionelle klassemæssige arv reproduceres, men de klasseindivider, der ikke er socialiseret til senmodernitetens 'refleksivitet', afkobles fra vigtige samfundsmæssige institutioner og fordelingsystemer, ikke mindst arbejdsmarkedet. Ændringerne på arbejdsmarkedet kræver komplekse kompetencer og genererer dermed nye former for selektion. Udviklingen påvirker dermed fordelingen af social ulighed på nye måder. En række af de ufaglærte jobs, der er i den postindustrielle servicesektor, adskiller sig fra ufaglærte industriarbejderjobs ved at kræve sociale og kommunikati-

ve færdigheder, der er oparbejdet hos individet gennem barndom og ungdom” (Larsen, 2000, p. 37).

De forskellige udsagn peger groft sagt i to forskellige retninger. Den ene i retning af en større grad af almengørelse i forhold til fordelingen af ulighed, og den anden i retning af en stadig større grad af marginalisering for dem der i forvejen er udsatte. Jeg er således fremme ved spørgsmålet om at muligheden for at håndtere ‘gør-det-selv’-biografien langt fra er ens i alle sociale lag. Men hvem er det, der kan, og hvem er det, der ikke kan?

4.11 Diffus marginalisering frem for klasse

Ifølge Beck sker der som nævnt i stigende grad en opløsning af velkendte strukturelle kategorier som køn, klasse og etnicitet. De tidligere kategorier bliver til arenaer der i samspil med den enkeltes livsbetingelser skal vælges, forsvares og retfærdiggøres over for andre mulige betingelser. Da refleksiviteten er selve tilgangen til livet, bliver også de konkrete livsbetingelser underlagt forestillingen om valg, overvejelse, begrundelse osv. I den forstand bryder individualiseringen tendentielt generations-, klasse- og kønsbegrebet op. Individualiseringen bliver den personlige version af køn, klasse, etnicitet og generation (generation er her forstået som mennesker der forstår sig selv som tilhørende samme gruppe).

Valgene kan således håndteres af de enkelte individer på en uendelig række af forskellige måder. Individualiseringen er et vilkår, vi som mennesker kan reagere på eller håndtere på lige så forskellige måder som vi er i antal. Og yderligere kan vi hver især igen reagere forskelligt på forskellige krav i individualiseringen. En traditionalisering vil i den forstand altid blive tolket som et tilvalg og ikke en overlevet rest af tradition. Individualiseringen er således at forstå som en historisk trend eller tendens som principielt sætter sig forskelligt igennem afhængigt af kombinationen mellem den konkrete geografiske sammenhæng, nationalitet, kultur, miljø, gruppe osv.

På denne måde fjerner individualiseringen så at sige klassesdelingens sociale identitet, og socialgrupper mister dermed deres særkende. Det væsentlige i denne sammenhæng er imidlertid at Beck i modsætning til andre opfattelser af individualiseringen ikke dermed ser individualiseringen som individets løsrivelse fra det sociale, men derimod som en

omorganisering af relationen mellem det sociale og individet. Og, som jeg var inde på tidligere, produceres individualiseringen ikke bare socialt, den viderefører også sociale uligheder i deres nye form.

Individualiseringen er således en kollektiv proces der er i høj grad medfører en standardisering af nogle processer – eller med en meget konkret vending kan man sige at individualiseringen er modus for en enorm pølsefabrik. Processerne italesættes som var de i høj grad individuelle, men det er også til dels et blændværk (Simmel, 1971). Simmel fremhævede på sin tid, at en af konsekvenserne ved individualisering netop er, at kulturelle og geografiske forskelle fortoner sig, og at der derfor tendentielt opstår en ensliggørelse (Simmel, 1971).

Man kan tilnærmelsesvis antage at Lash ved sin sondring mellem ‘refleksive vindere’ og ‘tabere’ introducerer en sondring i den ellers standardiserende proces, en sondring mellem dem der kan håndtere individualiseringskravene og dem der ikke kan. I relation til de refleksive tabere argumenterer Lash for deres systematiske udelukkelse fra de strukturer som i stadig stigende grad indeslutter og gennemtrænger de refleksive vinderses tilværelser. Der sker således, ifølge Lash, blandt disse grupperinger og ghettoiseringer af refleksive tabere en tømning af sociale strukturer. De sociale strukturer så at sige evaporerer og efterlader en egentlig anomisk situation. Lash beskriver situationen for disse grupper som følger: *“The result is not individualisation but anomie, and a deficit of regulation”* (Lash, 1994, p. 131).

Om dette er tilfældet visse steder i Danmark, kan der sættes et stort spørgsmålstegn ved. Jeg vil her lade det være et spørgsmål til min empiri og den senere analyse om denne tendens er at genfinde blandt de unge i denne undersøgelse.

Men hvordan forklarer Beck den fortsatte eksistens af sociale uligheder når strukturer som klasse ikke længere dominerer? Han synes at mene at uligheden tværtimod faktisk er stigende som følge af individualiseringen (Beck & Beck-Gernsheim, 2002a, p. 39).

Spørgsmålet forudsætter ifølge Beck, at man kan opdele befolkninger i relativt afgrænsede og stabile grupper. Introduktionen af ‘gør-det-selv’-biografien medfører nemlig at det ikke længere er muligt at afgrænse og udskille de såkaldt marginaliserede i autonome og reproducerende ‘grupper’ som er snævert knyttet til sociale klassetypologier. Som tidligere nævnt stifter flere og flere grupper bekendtskab med arbejdsløshed eller fattigdom, måske via forandringer på arbejdsmarkedet, måske via pludselig sygdom, skilsmisse e.l. som fører til en social deroute (Beck & Beck-Gernsheim, 2002a, p. 49).

Individualiseringen medfører således ifølge Beck, at fattigdom og arbejdsløshed i stadig mindre omfang påvirker en gruppe over en lang periode, men snarere distribueres på tværs af samfundet i mere afgrænsede faser af det enkelte menneskes liv. Social ulighed bliver en del af den enkeltes livshistorie. Folks liv bliver mere varieret og præget af diskontinuitet hvilket også medfører at en større andel af befolkningen potentielt – muligvis blot for en kortere periode – kan komme i berøring med fattigdom og arbejdsløshed (Beck & Beck-Gernsheim, 2002a, p. 41).

Beck fremhæver utallige gange at udviklingen i det andet moderne går i retning af at "*klassernes indre, standsprægede struktur, og dermed klasse-samfundet, blegner, mens sociale uligheder tager til*" (eks. Beck, 2002d, p. 28). Men hvad så når vi gentagne gange i offentligheden og i undersøgelser (senest SFIs levkårsundersøgelse, Andersen, 2003a) får understreget, at klasse stadig slår igennem som en jernnæve der 'sikrer' stabiliteten i den velkendte klassesamfundet?

Becks modsvar til undersøgelser som denne er i første omgang, at vi står over for en udfordrende modsætning, men at modsætningen skyldes det forhold at meget af den forskning der viderefører klasseperspektivet, overser væsentlige forandringer. Forandringer knyttet til velfærdsforøgelsen, kønsudligningen på arbejdsmarkedet, uddannelseseksplosionen osv. Hertil kommer, at klassebegreberne synes at have udspillet deres rolle i forhold til at indfange også en mere hverdagspræget forståelse og dialog omkring ulighed. Aflæser vi den hverdagsbaserede tænkning, er vi forbi klassesamfundet (Beck & Beck-Gernsheim, 2002a, p. 31).

I en dansk kontekst bakker Peter Gundelach delvis Beck op ved at påpege, at det egentlige klassesamfund ikke længere eksisterer, idet andre ulighedsskabende positioner som uddannelse, etnicitet og køn har overhalet klassespørgsmålet (Gundelach, 1997). Det synes dog fortsat som et uforklaret paradoks hos Beck at uligheden har en vedvarende stabilitet.

Man kan i relation til Becks teser godt savne en nuancering i forhold til, hvordan de nye ulighedsparametre fordeles og eventuelt reproduceres og overleveres. Han har i en vis forstand en lille andel i det problem som modernitetsteoretikerne ofte er blevet konfronteret med, nemlig at deres fokus er rettet mod den typiske middelklasseungdom. Spørgsmålet er imidlertid relevant derhen at der i høj grad er fare for at foretage uholdbare generaliseringer, ligesom det er væsentligt i forlængelse af Beck at overveje, hvorledes individualiseringen på differentieret vis sæt-

ter sig igennem i de levede liv. Det er netop denne ambition, der vil drive de efterfølgende analyser.

4.12 Eftertanke over teorien og dens udsagnskraft

Jeg vil inden opsamlingen på dette kapitel foretage en overordnet teoretisk vurdering af Becks teori og den rækkevidde og udsagnskraft, den kan siges at have i forhold til de unge som er i centrum i denne afhandling; i al sin enkelthed en metarefleksion over teoriens gyldighed.

Det altovervejende karakteristikum for Becks teori er, at den bevæger sig på et i høj grad makroteoretisk plan som kun i meget ringe grad er båret frem af en empirisk genklang og dybde (som undtagelsen der bekræfter reglen inddrages Beck-Gernsheims eksempel på ægteskab og kvinder) (Seippel, 1998; Rasborg, 2002, p. 56). Jeg betragter i den forstand også hans teorier som overordnede tesedannelser eller brede sociologiske penselstrøg hen over et meget stort og groft lærred.

Detaljen og dybden går tabt i intentionen om at indfange bredden, en bredde som favner komplekse historiske forandringsprocesser over mange år, nationale og globale politiske sammenhænge, institutionelle processer og individorienterede tematikker omkring biografi/identitetsdannelse osv. Ambitioner skorter det ikke på (bare et hastigt blik hen over stikordsregistre i Becks bøger lader bredden ane). Becks styrke er i den forbindelse netop identisk med hans svaghed. Det brede overblik er både inspirerende og interessant, fordi han foretager koblinger mellem processer på flere forskellige niveauer samtidig med at de brede historiske forandringsprocesser holdes for øje. Hos Beck dokumenteres kausaliteten ikke i væsentlig grad, og der er muligvis tale om samvarianser. Derfor forbliver hans teser i en vis forstand hypoteser.

Men (hypo)teserne er vigtige, da de kan give inspiration til i en konkret, empirisk sammenhæng at stille spørgsmålstegn ved sammenhængen mellem eksempelvis forandringer på institutionelt niveau og disses gennemslag eller mangel på samme på individniveau. Ganske som jeg forsøger at gøre det i denne afhandling. De hjælper således på vej ved at indikere mulige veje og koblinger mellem sammenhænge som man ud fra et empirisk udgangspunkt kan have svært ved at få øje på.

Tilbage står så at påbegynde finmaleriet på de store dele af lærredet som står uberørt tilbage (et arbejde der selvfølgelig pågår alle mulige steder). Og her er det klart, at finmaleriet også udgør en udfordring for de brede penselstrøg og vice versa. For aftegner de tilsammen det

samme motiv blot med forskellige detaljeringsgrader? Eller bliver det til usammenhængende udsnit der ikke taler til hinanden?

Sagt med andre ord er det sådan, at uanset hvad Becks teser peger i retning af, og hvad jeg måtte gøre mig af overvejelser omkring Becks tesedannelser, så står den interessante prøve i mødet med det empiriske og i selve analysearbejdet? Sætter individualiseringstesen som den her er blevet præsenteret, os faktisk i stand til at opnå en dybere forståelse af de unge og den situation de befinder sig i, og omgivelser de er en del af? (jf. problemformuleringsspørgsmål 5).

4.13 Opsamling

Opsamlende kan det siges, at individualiseringen i overordnet teoretisk forstand er at forstå som et helt centralt element i samfundsudviklingen og et af de elementer som har ændret betydning i overgangen til det andet moderne.

Individualiseringen omfatter i Becks forståelse to hovedtendenser: *Den ene* er den stadige svækkelse og gradvise opløsning af klasse, status, kønsroller, familie osv. En opløsning, som i en vis forstand indebærer en frisættelse. *Den anden* er, at det enkelte individ ikke kun er frisat, men også underlagt en række uomgængelige krav, kontrolmekanismer og hindringer som er rettet specifikt mod den enkelte. Disse krav, kontrolmekanismer (og også muligheder) er både implicit og eksplicit indlejret i de samfundsmæssige institutioner og sammenhænge som de udsatte unge befinder sig i (dvs. aktiveringsprojekterne) og de har som centralt omdrejningspunkt at deres fokus er på den enkelte.

Set i forhold til den afgrænsning af individualiseringsbegrebet som er i afsnit 2.5, tilføjer den forståelse som er præsenteret og diskuteret i dette kapitel, en historisk kontekstualisering. Beck fremdrager kun tilnærmelsesvis forskellige forståelser og nuanceringer af begrebet i henholdsvis en institutionel og bevidsthedsmæssige individualisering. Kapitlet her bidrager således snarere til begrebets indlejring i uddannelsessystemet, på arbejdsmarkedet i generel forstand og til marginaliseringsprocesser i det andet moderne.

I forhold til problemformuleringen har dette teoretiske input haft til opgave at kvalificere begrebet og ikke mindst at brede perspektivet ud til at favne netop den historiske kontekst, som udgøres af forandringer i relation til uddannelse, arbejde og marginalisering. En bredde som er

forudsætningen for at kunne gennemføre en analyse, der fastholder fokus på det samfundsmæssige og ikke alene det individuelle.

Således rustet med såvel et perspektiv på de politiske og institutionelle rammer omkring de unge og en sondering af et teoretisk landskab til brug som baggrundstæppe i analyserne, vil jeg nu gå over til afhandlingens første empiriske del, Del II.

5. Introduktion til analyserne

Dette kapitel fungerer som en optakt til de efterfølgende analysekapitler. Det redegør for de konkrete analysemetoder, jeg har benyttet mig af i såvel de caseanalyser der ligger til grund for kapitel 6-8, som metoderne bag analysen om arbejdsorienteringer i kapitel 9. Dog vil caseanalysemetoderne være de dominerende, da de udgør den største del af den samlede analyse i afhandlingen, og byder på en utraditionel tilgang som er væsentligt at redegøre for.

5.1 Analysemetoder

Jeg har valgt at gennemføre analysen af mit materiale ved primært at fremskrive og konstruere tre cases efterfulgt af hver deres analyse; Sekundært ved at foretage en analyse af de unges orienteringer i forhold til arbejde og til dels uddannelse. Begge fremgangsmåder lægger sig inden for viften af kvalitative forskningsmetoder. Analyserne baserer sig på en syntese af forskellige tilgange, hvilket jeg gjorde nærmere rede for i afsnit 2.2 og jeg derfor ikke vil gentage her. Her skal jeg i stedet nærmere redegøre for de konkrete trin i analyserne, deres konstruktion og konkrete udtryk.

5.2 Hvorfor cases?

Konkret har jeg produceret tre cases: En case om *afklaring af udsatte unge*, en om *unges nærværende fravær* og endelig en om *de unges her og nu-fællesskaber*. Ved cases forstår jeg nogle konkrete eksemplariske fortællinger, der behandler forskellige temaer eller forløb over tid (Gomm et al., 2000). Med den konkrete fortolkning jeg foretager af en caseanalyse, bryder jeg med mere traditionelle analyse- og fremstillingsformer som

bl.a. tekstanalysen bestående af citatudpluk eller cases som biografiske eksemplariske fortællinger, dog uden, at der dermed er tale om et meto- disk nybrud inden for den kvalitative forskning. Der er snarere tale om min særlige variant eller kombination af forskellige velkendte former.

Valget af caseformen hænger i første omgang sammen med såvel selve analysen som fremstillingen af den. Jeg har ønsket

- at kunne afspejle den flerhed af metoder, der ligger til grund for undersøgelsen.
- at kunne tillægge empirikilderne samme vægt og give dem en 'lige stemme'.
- at skabe en mulighed for at lade de forskellige empirikilder komme i dialog med hinanden og derigennem få de forskel- lige empiriske kilder til at 'fortælle mere end sig selv' – gan- ske som det er tilfældet i 'virkeligheden'.
- at skabe en mulighed for at formidle processer og ikke alene fastfryse billeder.
- at bryde med den mere traditionelle form for at prøve noget lidt usædvanligt og måske derfor også få nogle resultater der rækker ud over det sædvanlige.

Metoden bag valget af temaerne i casene er yderligere problemorien- terede, da deres udgangspunkt er et fremtrædelsesproblem i hverdagen i forbindelse med de projekter der udgør datamaterialet undersøgelsen. Casene er produceret, så de illustrerer nogle almene sammenhænge og generelle aspekter omkring de unges samspil med disse. De udgør såle- des i en mere overordnet forstand også et krystalliseringspunkt for mø- det mellem det enkelte individ og samfundet, konkret i form af mødet mellem de unge og projekterne. Deraf det eksemplariske.

Ud over de analytiske begrundelser for casene gør casene det muligt også fremstillingsmæssigt at fastholde kompleksiteten og mangfoldig- heden på en både overskuelig og illustrativ måde hvilket jeg finder utro- lig væsentligt. Når fremstillingen således prioriteres, hænger det sam- men med en opfattelse af at alt for meget forskning ikke bliver læst og ikke kommer til de mulige brugeres kendskab. Med Laurel Richardsons ord "*It seems foolish at best, and narcissistic and wholly self-absorbed at worst, to spend months or years doing research that ends up not being read and not making a difference to anything but the author's career.*" (Richardson, 1994, p. 517).

5.3 De analytiske trin forud for casene

Casene har til en begyndelse taget udgangspunkt i det empirisk producerede materiale: dvs. feltdagbøger og interview med unge og ansatte fra de to projekter jeg har fulgt. Konkret har jeg taget afsæt i hvert enkelt interview og analyseret det særskilt ved at fremdrage de temaer som i bred forstand relaterer sig til min overordnede problemstilling og teoretiske fokus. Disse temaer har jeg således i første omgang søgt at begrunde, dokumentere og diskutere i relation til interviewene enkeltvis (på langs i materialet). Undervejs i dette analysearbejde har jeg søgt at holde mig åben for forskellige temaer, således at jeg har fået en relativt uensureret brainstorm over relevante temaer der udspringer fra det producerede materiale.

Gennem bearbejdningen af de enkelte interview trådte en række af temaerne frem som gengangere med forskellige udtryk. Disse temaer, som var til stede i alle de individuelle interview om end på forskellige måder, har jeg samlet i tre overordnede temaer som tilsammen formår at indfange store dele af de analytiske pointer, som de individuelle analyser har frembragt, samtidigt med at de retter fokus mod de problemstillinger jeg ønsker at belyse (på tværs af materialet). Når det er sagt er der selvsagt også temaer der falder uden for mit fokus, og som jeg har valgt at sløjfe. Med de udvalgte temaer mener jeg mig i stand til at indfange væsentlige dele af det komplekse samspil, der opstår mellem de unge og projekterne.

I selve det konkrete analysearbejde har jeg grebet det an således at jeg har gennemgået materialet for

- ambivalenser, selvmodsigelser, inkonsekvenser, hvad der ikke siges osv. (inspireret af en dybdehermeneutisk og psykoanalytisk metode, se kapitel 2).
- fællestræk og særtræk mellem de forskellige interview og dagbøger (Haavind 2000, p. 35).
- udsagn og observationer der knytter sig til spørgsmålet omkring de unges forhold til uddannelse og arbejde.
- udsagn og observationer der kan tolkes ud fra det teoretiske bagland omkring primært individualisering.
- den enkelte unges kerneproblematikker eller -tematikker.

5.4 Konstruktionen og fremstillingen af casene

Casene er konstrueret som tekstcollager bestående af udpluk fra interview med både de unge og lærere, mine feltdagbøger og mere officielle dokumenter fra projekterne. De forskellige empiriformer er angivet ved hjælp af forskellige skrifttyper således at:

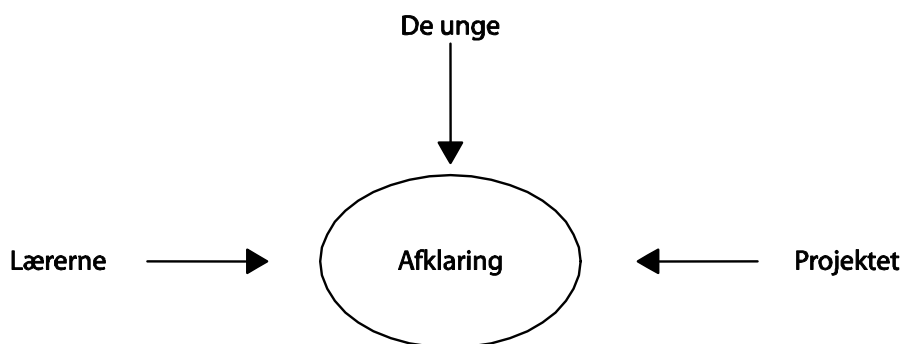
- *Citater fra de unge er skrevet i garamond og kursiv*
- **Citater fra lærerne med skrifttypen helvetica og kursiv**
- Udklip fra feltdagbogen er skrevet med courier new
- **Udklip fra officielle papirer med skrifttypen clarendon condensed og fed**
- Endeligt er mine tilføjelser og bindesætninger ligesom resten af afhandlingen skrevet med garamond

De forskellige tekstformer er således i en tekstlig dialog med hinanden ved, at de indgår i samme case og tilsammen udgør fortællingen om et tema. Som tidligere anført vægter jeg de forskellige empiriproduktioner lige. Det vil sige at udsigelseskraften for henholdsvis feltdagbogsnoter og interview anses for at være den samme.

5.5 Udformningen af casene og analysetemaer

Ambitionen med casene har været at fremskrive og eksponere nogle udvalgte fokuspunkter. Billedlig talt fungerer eksempelvis casen om afklaring således at den placerer afdækningen og belysningen af temaet afklaring helt centralt hvorefter analysens formål og fremgangsmåde bliver at indkredse forskellige blik på og forståelser af temaet. Selve analysen fremstår således i forlængelse af de forskellige stemmer der kommer til udtryk i casen, som en diskussion mellem disse. En diskussion mellem lærernes oplevelser, de unges, det formelle projektniveau og i sidste ende min analytiske stemme som fungerer som en overordnet kommentator og analytiker. Der er således tale om forskellige analyse-

vinkler som jeg bringer i dialog med hinanden under forskellige centrale overskrifter. I en vis forstand skriver jeg disse frem som positioneringer der – i bedste konstruktivistiske forstand – kæmper om retten til at definere hvad eksempelvis afklaring vil sige. Afklaring er ikke noget i sig selv, men alene i kraft af den betydning det tillægges af de forskellige aktører:



Den samlede analyse er således tænkt og konstrueret så fremgangsmåden i selve casen, hvor flere stemmer (ungeinterview, lærerinterview, feltdagbog og officielle dokumenter) er konkret i dialog med hinanden, går igen som strukturerende princip i også selve analysen. Analysen består så at sige i at stemmerne holdes op over for hinanden.

Endelig er det intentionen at de forskellige stemmer analyseres med blik for diskussionen omkring individualiseringstendensen og de ambivalenser der er forbundet med denne.

I casen om fællesskaber fungerer dette noget anderledes da den bygger videre på de to foregående cases (afsnit 8.2). Det skal jeg vende tilbage til.

5.6 Analysernes eksemplaritet

Jeg betragter casene som eksemplariske i den forstand, at de ud over at være valgt ud fra en problemorienteret tilgang også er udvalgt og produceret ud fra to kriterier som jeg i forlængelse af min problemstilling har fundet væsentlige. Det drejer sig om 1) temaer der relaterer sig til de unges forhold til uddannelse og arbejde og 2) situationer hvor instituti-

onerne er presset af eller er agenter for de samfundsmæssige individualiseringskrav, og hvor individualiseringen således kommer i spil.

Casene er således ikke repræsentative for alle aktiveringsprojekter. Men elementerne i casene er generaliserbare og siger mere end blot det helt specifikke. Alene det at vi kan genkende og forstå dem uden at kende til de konkrete projekter, viser at de har en vis generisk identitet (Nielsen 1994, p. 196). Analyserne ville selvsagt heller ikke være interessante, hvis ikke de samtidigt udsagde noget generelt. Spørgsmålet er snarere, hvad de er i stand til at udsige noget generelt omkring?

I konkret forstand er projekterne udvalgt så de på hver deres måde, kan sige at være typiske for netop aktiveringsprojekter med et afklarende sigte. På et mere overordnet niveau, som hæver sig over de konkrete projekter, er de at forstå som eksempler på særlige meningsstrukturer. Harriet Bjerrum Nielsen formulerer dette således: *“En identifikasjon og en fremstilling av en meningssammenheng som gjør en bestemt type av jente/gutteatferd forståelig.”* (Nielsen 1994, p. 197). I den forstand er det netop meningsstrukturen og ikke den konkrete enhed der generaliseres over. Meningsstrukturen er en struktur, et fællestæk der rammer en bredere gruppe, og som derfor kan kvalificere sig til at blive kaldt en meningsstruktur. I det øjeblik man fremanalyserer en meningsstruktur, tilskriver man også teksten en mening (Nielsen 1994, p. 200).

Eksemplariteten består således i at casene har en generalitet, jf. også den relatering der gennem analysen finder sted til andre projekter. Der er tale om tendenser og ikke eksempler.

5.7 Hvorfor har jeg valgt denne analyseform, og er den valid?

I forbindelse med selve arbejdet med casene har jeg ladet mig inspirere af såvel dybdehermeneutikken som den konstruktivistiske tradition og tilgang. Når jeg har suppleret med sidstnævnte tilgang, skyldes det at jeg anser det for vigtigt i relation til afhandlingens problemstilling at bryde med det individualiserede fokus. Dette understøttes også af min omformning af dybdehermeneutikkens begreb om det ubevidste til en ‘art kollektiv underverden’ (jf. afsnit 2.2).

Jeg har således valgt at inddrage den konstruktivistiske tilgang af analysestrategiske grunde, fordi den i relation til caseanalyserne åbner op

for en mangesidet analyse af de begreber der sættes fokus på i disse analyser.

Laurel Richardson argumenterer i den forbindelse for at faggrænserne i det postmoderne klima oftere brydes således at det i højere grad bliver legitimt og udbredt at gøre brug af eksempelvis fiktionsgenren inden for forskningsverdenen (Richardson 1994; 1997). Ikke at det ikke har fundet sted tidligere, men udbredelsesgraden er øget. Udviklingen afføder en større åbenhed i relation til anvendelsen af form, men det øger også samtidigt rækken af krav om at være bevidst om hvad man gør, og hvorfor man gør det.

I casene fremskriver jeg den tid og det rum som jeg gennem mit feltarbejde var en del af ved at bruge en såkaldt etnografisk præsens (Nielsen 1994, p.192) eller mere enkelt et billedsprog: "*Vi er på et aktiveringsprojekt. Du er blevet visiteret...*". Baggrunden herfor er et ønske om at forføre min læser til at leve sig ind i sammenhængen og situationen. Man skal for en kort stund føle at man selv er i aktivering på et projekt i udkanten af København.

Med en sådan forførelse bliver adskillelsen mellem virkelighed og repræsentation selvsagt sløret. Og det store spørgsmål er således om fremstillingen ved det netop bliver uvidenskabelig? Om den reduceres til blot at være en god historie? Eller om jeg med rette kan betragte dem som legitime og validerbare forskningsprodukter?

I første omgang kan selve face-validiteten, dvs. det at teksten vækker genkendelighed hos sin læser eller tilskuer, være et valideringsredskab om end et meget ufuldstændigt et (Nielsen 1994, p. 202). Spørgsmålet er hvordan jeg kan overbevise min læser om at mine cases siger noget sandt om de projekter de foregiver at analysere?

Svaret hænger sammen med selve forskningsprocessens karakter af at være en kæde af tekster som bliver fortolket (Nielsen 1994, p. 203). Først tilstedeværelsen på projektet, siden feltdagbogsnoterne, så analysen og afhandlingen og endelig læserens egen fortolkning (hvis ikke endnu flere led undervejs) (Haavind 2000, p. 29). Undervejs i denne proces bliver det tydeligt at casene ikke er identiske med sandheden, eller virkeligheden om man vil. Dertil gør forskeren/jeg for meget ved teksten under dens tilblivelse. Men dermed ikke være sagt at virkeligheden ophæves, og den ene case i princippet er lige så god som den anden. Det er i denne sammenhæng for omfattende at gå ind i hele diskussionen om forholdet mellem virkelighed og konstruktion. Jeg skal her blot holde fast i at der ifølge min overbevisning eksisterer en virkelighed, men at grænsen mellem virkeligheden og den måde vi beskriver den på er sløret og for så vidt meningsløs at opretholde (Nielsen 1994).

Jeg opfatter således ikke min analyse som alene et subjektivt produkt, baseret på en konstrueret case uden forpligtigelse på sit ophav. Den er til dels et subjektivt produkt, men den er i allerhøjeste grad også et produkt af ophavet og i sidste ende også mødet mellem min læsers erfaringer og casen/analyseteksten.

En anden væsentlig validering består i at fremhæve og synliggøre casens ophavsmateriale – feltdagbogsnoterne, interview osv. Det har jeg søgt at imødekomme ved gennem forskellige skrifttyper at markere hvor materialet kommer fra. Denne form for validering er også kommunikativ i den forstand at den ved at synliggøre materialet i sin delvist bearbejdede form giver læseren mulighed for i et vist omfang at følge ræsonnementerne og efterfølgende rejse en diskussion af analyserne.

Jeg vil nu nærme mig det mere konkrete undersøgelsesfelt og det mere specifikke indhold i casene. Først om de konkrete projekter.

5.8 Projekterne

I relation til de konkrete projekter som ligger til grund for denne undersøgelse, kan der kort opridses forskellige karakteristikker som jeg også var inde på i kapitel 1:

- Begge projekter er aktiveringsforløb.
- Begge projekter har til formål at være uddannelses- og erhvervsafklarende (der er således tale om erhvervsrettet aktivering og ikke social aktivering).
- Begge projekter har i deres formålspapirer formuleringer om at de 'tager udgangspunkt i den enkelte' osv.
- På begge projekter udarbejdes der individuelle handleplaner.
- På begge projekter kan de unge efter eget ønske og initiativ indbygge praktikforløb undervejs.
- Det ene projekt er formet som et uddannelsesforløb.
- Det andet som værkstedsarbejde.
- Det ene projekt har fleksibelt optag og ligeledes fleksibel udslusning.

I forlængelse af disse karakteristikker og de konkrete projekter har jeg konstrueret og produceret en række konkrete cases.

5.9 Casen om afklaring af de unges fremtid

De aktiveringsforløb jeg har fulgt, har det til fælles at de netop betegnes som 'afklaringsforløb', hvilket vil sige at deres formelle formål er at være (erhvervs)afklarende i forhold til de unges situation. Forløbene er målrettet unge som ikke i deres nuværende situation er i stand til eller ønsker at gå i gang med en uddannelse eller kan/vil få adgang til arbejdsmarkedet, og som oplagt vil blive visiteret til projekterne med henblik på at deres situation og fremtidsperspektiv bliver nedfældet i en individuel handleplan.

På det institutionelle niveau findes der således mange former for afklaringsforløb, og i det hele taget er spørgsmålet om unges (hurtige) afklaring af deres uddannelses-/arbejdssituation en kompleks og omdiskuteret størrelse. Spørgsmålet griber ind i områder som social arv, vejledning, aktivering, arbejds- og uddannelsesvalg, uddannelses- og beskæftigelsespolitik osv. Alle områder som hver for sig udgør store og brede forskningsområder. Casen om afklaring afgrænser sig i den forbindelse til at indfange og belyse aspekter af hvordan de unge oplever deres egen situation i forhold til projekternes overordnede formålsbestemmelse, nemlig at afklare deres situation og fremtidige arbejds- og uddannelsesmuligheder.

Men det er imidlertid langt fra entydigt hvad selve begrebet om afklaring egentlig vil sige, og ikke mindst hvad det vil sige for hvem. I kapitlet zoomes der ind på forskellige forestillinger og processer der udspiller sig i samspillet mellem de unge indbyrdes og projekterne. Særligt dvæles der ved de unges oplevelse af deres egen situation set i relation til projektmedarbejdernes forvaltning af det overordnede formål for projektet. Temaet her vil jeg vende tilbage til med en anden vinkel i et senere kapitel om udsatte unges forestillinger om uddannelse og arbejde.

Dette tema er udvalgt og produceret af flere grunde som kan opsummeres således:

- Ud fra en problemorienteret tilgang er spørgsmålet om afklaring af deres situation centralt for størstedelen af de unge.
- Spørgsmålet om afklaringen er selve det overordnede og formelle formål med de unges deltagelse i projekterne. Projekternes succes skal derfor måles i forhold til deres formåen i relation til at afklare de unges fremtidige situation. I udgangspunktet er dette tema således blevet til ud fra en pro-

blemorienteret tilgang hvor afklaring som kategori udspringer af empirien som et væsentligt analytisk omdrejningspunkt.

- Hertil kommer at spørgsmålet om afklaring er eksemplarisk i forhold til min overordnede problemstilling. Det er her at individualiseringstesen i form af kravet om afklaring 'møder' de unge i en af de konkrete sammenhænge som de indgår i. Afklaringsperspektivet hænger således på det overordnede plan sammen med det institutionaliserede krav om valg og stillingtagen i forhold til fremtiden som er en del af individualiseringstendensen.

Der er imidlertid mange problematikker på spil, og spørgsmålet om afklaring og afklaringsprojekterne kan ikke reduceres til at være et instrument for individualiseringen. Mange andre aspekter vil også blive afdækket i analysen som en del af den mangfoldighed der udspiller sig i hverdagen på projekterne.

5.10 Casen om det nærværende fravær

I forlængelse af casen om afklaring som projekternes formelle målsætning kredser omkring, udgør denne case om fravær et forsøg på at besvare spørgsmålet om hvad det var meningen der skulle ske på projekterne, men hvad der rent faktisk sker. Hvad er de unges reaktion på det der viser sig at være et ambivalent forhold mellem *deres* forskellige forestillinger om afklaring og så *projektets* – herunder de ansattes – forståelse og formål?

Fraværet som tema er i udgangspunktet opstået da deltagernes fravær har spillet en meget væsentlig rolle på de projekter jeg har fulgt. Fraværet har i den forstand være meget nærværende ud fra en problemorienteret tilgang til feltarbejdet. Yderligere synes spørgsmål omkring fravær – under dække af forskellige etiketter som sygdom, udeblivelser, pjæk, prioriteringsproblemer, forsømmelse, svigtende fremmøde osv. – at spille en væsentlig rolle i mange andre af de sammenhænge hvori de unge indgår. Det er således også i andre sammenhænge en anerkendt og genkendelig problemstilling.

Fraværet er også i eksemplarisk forstand et krystalliseringspunkt for mødet mellem de samfundsmæssige krav – den institutionelle individua-

lisering og de individuelle strategier. Generelt er det i mange aktive-
ringssammenhænge således at deltagerne gennem deltagelse i aktiverin-
gen skal bevise at de er arbejdsmarkedsparete ved eksempelvis ikke at
have et nævneværdigt fravær (Jensen og Pless, 1999). Fraværet er i den
sammenhæng en af akserne, hvorom spørgsmålet om de unges margi-
nalisering drejer. De skal kunne bevise at de kan præstere et stabilt
fremmøde. Således er fraværet ud over at være en konkret problematik
også et eksemplarisk tema, som det også blev fremhævet i afsnit 5.6.

5.11 Casen om de unges her og nu- fællesskaber

I forlængelse af de to foregående cases er denne case et forsøg på i hø-
jere grad at se på det de unge selv søger. Ikke sådan at forstå at de unge
ikke søger efter afklaring i overensstemmelse med projektets formål, for
det gør langt de fleste af dem. Men sådan at forstå at de unge parallelt
hermed også retter deres energi mod andre ting som ud fra deres per-
spektiv opleves som meningsfyldte. Det er det denne case indfanger, og
fællesskabet som overskrift er i den forbindelse det der bedst favner
disse søgeprocesser.

Jeg har i forbindelse med konstruktionen af denne case søgt efter
aspekter som jeg umiddelbart fandt lå uden for individualiseringsten-
densens rækkevidde. Det vil sige, at min intention var at fortage en an-
den læsning af det samme materiale og dermed skabe et supplement til
diskussionen om individualiseringen. Det blev imidlertid i analysepro-
cessen tydeligt at dette tema også relaterede sig til spørgsmålet om indi-
vidualisering. Nemlig som en art modtendens eller modmodernisering
for at bruge Becks begreb. Det vil jeg vende tilbage til i selve analysen.

Argumentet for at dykke ned i fællesskabet og det sociale betydning
i relation til projekterne udspringer herudover af to forhold som relate-
rer sig henholdsvis til det empiriske og til det teoretiske grundlag i af-
handlingen.

Empirisk har jeg i analysen af materialet spurgt ind til og undersøgt,
hvad de unge konkret bruger projektet til. Med andre ord hvad de unge
i generel forstand søger at få ud af projekterne ud over at blive afklare-
de. Og her springer netop det sociale blandt såvel de unge indbyrdes
som i forholdet til de ansatte i øjnene som betydningsfulde felter der på

forskellige måder spiller en central rolle for det umiddelbare udbytte der er af deres deltagelse.

I teoretisk forstand rummer det sociale område også – viste det sig – nogle interessante og relevante aspekter i forhold til spørgsmålet om individualisering. Ikke således at de to kan betragtes som hinandens modsætninger (jf. kapitel 4), men der er et spændingsfelt mellem de to felter eller dimensioner, som er væsentligt at afdække.

Denne case adskiller sig i sin fremstillingsform fra de to foregående ved at den udgør to fortsættelser af de foregående to cases om afklaring og fravær. Den udspiller sig så at sige på to parallelle scener.

Baggrunden for dette skift i forhold til de to andre cases er at spørgsmålene og dynamikkerne omkring fællesskaber udspiller sig væsensforskelligt på de to projekter. Projekterne håndterer det sociale samspil mellem de unge forskelligt og danner i det hele taget forskellige rammer og vilkår for de relationer der opstår mellem såvel de unge indbyrdes som mellem de ansatte og de unge. Sådanne forskelle har ikke været til stede i et betydeligt omfang i relation til hverken afklarings- eller fraværstemaet. Her har håndteringen og rammerne derimod i høj grad haft sammenfaldende karakter og har lagt op til netop en samlet casekonstruktion og -analyse. Jeg har således valgt at lade disse forskelle i det empiriske materiale have afsmittende effekt på selve opbygningen og formen i caseanalysen.

Som biprodukt vil denne case således, til forskel fra de to foregående, åbne op for muligheden af også at forholde projekterne og deres forskellige metoder til hinanden som kontrasterende tilgange.

5.12 Casene som samlet konstruktion

Tilsammen udgør de tre caseanalyser en analytisk enhed. Det drejer sig således om kapitlerne 6-8 som er at betragte som en samlet historie der besvarer følgende spørgsmål:

- Hvad er det der er meningen, der skal ske på projekterne? (casen om afklaring).
- Hvad er de unges reaktion på dette? (casen om fravær).
- Og hvad søger de i stedet for? (casen om fællesskab).

De er hver især bygget op således at der indledes med en generel reference til de pågældende temaer i en bredere ungdomskontekst hvorefter

selve casen præsenteres. Casene består som nævnt af konkrete blik ind i unges hverdag på et projekt. Efterfølgende analyseres og fremskrives problematikker og perspektiver, der er rejst i løbet af casen, under forskellige overskrifter. Da casene er forskellige lyskegler rettet mod det samme empiriske materiale, er der overlap mellem aspekter i de forskellige cases ligesom at casen om fællesskab er kortere da kendskabet til projekterne og de unge er blevet opbygget gennem de foregående analyser.

5.13 Om analysen af unges arbejdsorienteringer

Denne analyse (i kapitel 9) handler om de udsatte unges forestillinger og orienteringer primært i forhold til arbejde, men til dels også uddannelse. Den graver et spadestik dybere ned i de forskelle der er mellem de unge. Analysen har til formål at besvare problemformuleringens spørgsmål 4:

Hvilke konsekvenser får tendensen til individualisering for de unges orienteringer i relation til uddannelse og arbejde som horisont for den aktivering de befinder sig i?

Når det er væsentligt at få afdækket dette spørgsmål, hænger det sammen med forskellige forhold:

- Uddannelse og særligt arbejde udgør formelt horisonten for de unges aktivering ifølge de bestemmelser der ligger til grund for aktiveringen (jf. kapitel 3). Hertil kommer i mere overordnet forstand at uddannelse og arbejde er afgørende for de unges generelle samfundsmæssige integration. Det er således vigtig at kende til de unges forskellige forestillinger og orienteringer for at kunne kvalificere denne integration. Ønsker alle de unge overhovedet et arbejde eller en uddannelse? Hvem ønsker og forestiller sig en uddannelse og hvem et arbejde og hvem eventuelt noget helt tredje?
- Analysen giver således mulighed for en større grad af nuancering i forhold til, hvad der er de unges forskellige indgang til arbejdet, og hvordan tendensen til individualisering påvirker dem. Nogle nuancer som på grund af den tværgående karakter i casestudierne har fortonet sig. Analysen er således et

redskab til at differentiere mellem de unge og dermed på sigt også i de forskellige tilbud og muligheder som det måtte være relevant for aktiveringen og uddannelserne at arbejde i retning af.

- Uddannelse og arbejde udgør, som det er blevet fremhævet flere gange, stadig mere centrale arenaer for individualiseringen og dermed også for de differentierings- og marginaliseringsprocesser der finder sted i forbindelse med den. Analysen er således også et bidrag til forståelsen af de unges ud-sathed.

De unges arbejdsorienteringer er søgt indkredset gennem en bred analyse af uddannelse og navnlig arbejdets betydning i de unges bevidsthed. Analysen har konkret været drevet frem af et enkelt spørgsmål til mit datamateriale, nemlig: *Hvad betyder arbejde og til dels uddannelse for de unge?* Det er således de unges udsagn der ligger til grund for analysen og som er bestemmende for de fire forskellige orienteringer som empirisk har udkrystalliseret sig. Det drejer sig om følgende:

- Unge med en klassisk lønarbejdsorientering
- Unge med en diffus lønarbejdsorientering
- Unge med en mulighedsforstyrret arbejdsorientering
- Unge med en interessestyret arbejdsorientering

Der er ikke tale om, at man med orienteringerne en gang for alle kan typologisere og kategorisere de unge i forskellige grupper. Der er snarere tale om at orienteringerne udtrykker idealtypiske retninger i hvilke det ikke er muligt entydigt at placere de enkelte individer. Analysen udgør i den forstand et rendyrket øjebliksbillede af de unges orienteringer, et øjebliksbillede som rummer sin begrænsning ved ikke at indfange hvordan de forskellige unges orienteringer bevæger sig over tid.

Selve begrebet 'orienteringer' dækker i denne forbindelse over den enkeltes subjektive betydningstillæggelse af arbejdet og de værdier den enkelte tilskriver arbejde og til dels uddannelse. Når jeg benævner kategorien 'arbejdsorienteringer', hænger det i konkret forstand sammen med at de unge såvel som projektet i overvejende grad er orienteret i retning af arbejde. I mere teoretisk forstand skyldes, det at arbejde i højere grad end uddannelse traditionelt set er blevet betragtet som et krystalliseringspunkt for udvekslingen mellem det individuelle og det samfundsmæssige. Her er indlejret en dobbelthed omkring på den ene side

det subjektivt meningsfyldte arbejde (det levende og menneskelige arbejde som en fundamental menneskelig kategori) og på den anden side det udefra styrede samfundsmæssige lønarbejde (Negt, 1985).

Til slut skal det nævnes, at denne analyse primært fortæller noget om de unges orienteringer og i mindre grad om disses omsættelighed på arbejdsmarkedet. Der vil gennem analysen være genkendeligheder fra de tidligere analyser – særligt den om afklaring, hvis tema er snævert relateret til de unges forestillinger om uddannelse og arbejde.



Efter nu at have redegjort for analysernes tilblivelse er det på tide at rette blikket mod den konkrete praksis som den aftegner sig i krydsfeltet mellem de unges og de ansattes selvforståelser og det teoretiske fokus. Det er på tide at tænke, opleve og føle hvad ‘frit’ valg og ‘individuelle’ muligheder egentlig vil sige for en forvirret 19-årig i et aktiveringsprojekt i Københavnsområdet.

6. Afklaring af unge

Dette kapitel vedrører de unges uddannelses- og arbejdsafklaring. Det stiller skarpt på forskellige forestillinger og processer der udspiller sig i samspillet mellem de unge og projekterne. Særligt dvæles der ved de unges oplevelse af deres egen situation set i forhold til de ansattes forvaltning af det overordnede formål for projektet.

6.1 Afklaring set i et generelt ungdomsperspektiv

Udfordringen angående afklaring og afklaringsprocesser er ikke et fænomen der isoleret knytter sig til de udsatte unge. Det generelle billede er at de unge i dag er meget mobile, og at unge generelt vælger om og fra i langt højere grad, end unge gjorde tidligere. Aldrig er der blandt unge blevet fokuseret så meget på valg af uddannelse og afklaring, og aldrig har det institutionelle og politiske niveau været så fokuseret på at fremme de unges afklaringsprocesser.

Til eksempel er der i stadig flere ordinære uddannelser indbygget forløb som har til formål (blandt andet) at understøtte de unges afklaringsprocesser og præsentere dem for forskellige 'fag-smagsprøver'. Reform 2000 af erhvervsuddannelserne er et eksempel på en uddannelse der med en række brede indgange på grundforløbet giver eleverne mulighed for at snuse til en lang række fag. Senest har også gymnasiet med gymnasiereformen fået introduceret et indledende halvårigt forløb hvor eleverne bliver præsenteret for en række forskellige faglige dimensioner.

Tanken bag disse tiltag er blandt andet at inkludere afklaringsprocesserne i de ordinære sammenhænge, for derigennem både at mindske de unges 'shoppen rundt', deres frafald og alt i alt afkorte deres samlede tid i uddannelsessystemet. Den afklarende funktion som eksempelvis sabbatår, højskoleophold osv. varetager søger man således fra politisk hold at integrere i de ordinære uddannelsessammenhænge, ligesom at sammenhænge som eksempelvis netop højskoler og efterskoler i stigende grad søger at profilere sig på netop spørgsmålet om afklaring. I den forstand kan afklaring af unges uddannelsesvalg siges at være blevet et selvstændigt marked som forskellige aktører konkurrerer om at byde ind på med forskellige løsninger på de unges afklaringsproblemer.

Et andet eksempel på at spørgsmålet omkring afklaring griber ind i mange ordinære sammenhænge, er den efterhånden omsiggribende udbredelse af *individuelle metoder*: konkret vil det sige handleplaner, uddannelsesbøger og logbøger, eller hvad man nu vælger at kalde dem. Baggrunden synes at være en generel erkendelse af at de unges afklaringsprocesser eksisterer og at de spiller ind på såvel de unges deltagelse i uddannelsessystemet som på arbejdsmarkedet (jf. også kapitel 3).

Spørgsmålet om afklaring har således meldt sin ankomst i mange brede ungdomssammenhænge. Set i relation til det sociale område synes denne tendens at være yderligere skærpet. Verner Ljung, konsulent i Foreningen for Produktionsskolerne, beskriver situationen på skolerne således:

“Vi må erkende, at vi i højere grad er blevet en del af de helt unges afsøgningsproces. Vi er blevet et fristed, som de bruger til at tænke over, hvad de vil – ofte efter de har forsøgt sig på en ungdomsuddannelse. Denne nye elevgruppe er mere umoden og forvirret, og den har langt sværere ved at gå ind på de produktionsmæssige vilkår end gruppen af ældre. Derfor giver den os et vigtigt spørgsmål at besvare – nemlig om vi vil være værksted eller værested”, siger Verner Ljung.” (Undervisningsministeriet, 2003)

Generelt gælder det for de udsatte unge, at de i endnu større udstrækning end den brede ungdomsgruppe lever og har levet en meget mobil og omskiftelig tilværelse i ofte mange forskellige uddannelses-, projekt- og arbejdsammenhænge. Deres situation er således yderligere uafklaret idet ingen af de sammenhænge de har været i, har formået at bringe dem ind på et spor i retning af et længerevarende mål. Enkelte unge har i en alder af måske 20 år været inde omkring 10-15 forskellige sammenhænge (jf. kapitel 1 og 2, hvor gruppen beskrives nærmere).

En af baggrundene for udviklingen i de unges mobilitet er det vilkår som de udsatte unge i projektet deler med alle andre unge, nemlig, som det blev beskrevet i kapitel 4, at den enkelte unge i en vis forstand er blevet frisat fra de uddannelses- og arbejdsspor der i det traditionelle klassesamfund i højere grad var tilgængeligt for de unge. Gennem årene er antallet af muligheder i såvel uddannelsessystemet som på arbejdsmarkedet således øget eksplosivt, kombineret med at man også fra uddannelsernes og ‘ungdomsarbejdspladsernes’ side på en historisk ny måde reklamerer og rekrutterer langt mere aggressivt og målrettet over for de unge. Såvel uddannelserne som arbejdspladserne kappes i den forstand om at sælge forgyldte drømme til de unge.

Når de konkrete unge jeg her beskæftiger mig med, således befinder sig i en fase hvor de står til at skulle afklare deres situation og ønsker i relation til uddannelse og arbejde, er det på ét niveau ikke spor usædvanligt. Men der er selvsagt også særlige forhold der gør sig gældende i forhold til disse udsatte unge. Det vil jeg præsentere nærmere i den følgende case.

6.2 En case om afklaring af udsatte unge

¹⁸Vi er på et aktiveringsprojekt i en af Københavns forstæder. Unge i alderen fra 17 år og opefter er blevet visiteret til projektet. Projektets overordnede formål er at de unges situation skal afklares så de på sigt er rustet til at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse eller fastholde et arbejde. Og hvis i enkelte tilfælde hverken arbejde eller uddannelse er et realistisk perspektiv for dem, skal de visiteres til et andet sted i det sociale system. Det kan være hvis de eksempelvis har et misbrugsproblem.

I projektets idégrundlag står at det er et aktiveringsprojekt for unge erhvervsuafklarede. Formålene er:

- **At de unge bliver afklarede i forhold til deres erhvervsønsker og om muligt får arbejde eller optages på en uddannelse undervejs.**
- **At afklare den resterende gruppe m.h.p. iværksættelse af andre tiltag.**
- **At bibringe projektdeltagerne faglig og især personlig udvikling.**
- **At tilbyde hjælp til at rydde individuelle sociale barrierer af vejen.**
- **At skabe et forløb, som med udgangspunkt i de lediges behov, søger at motivere og støtte deltagerne til at blive aktive og ansvarlige i deres eget liv.**

Der er ingen begrænsninger på, hvor længe en ung kan blive på

¹⁸ Se afsnit 5.4 for oversigt over de forskellige datakilder der ligger til grund for skrifttyperne.

projektet, og der er ingen faste optag eller forløb. Alt er fleksibelt tilrettelagt så den unge kan blive mødt **‘der hvor du er’** som det står formuleret andetsteds i projektbeskrivelsen. Tanken er fra projektets side at kunne rumme unge der ikke hidtil har været i stand til/ønsket at indordne sig faste rammer og strukturer.

Hverdagen i projektet er struktureret omkring tre forskellige værksteder – et keramikværksted, en smedje og et tømrerværksted. Derudover er der et fælles spisekøkken hvor de unge hver morgen samles med de ansatte. Der er også nogle kontorer hvor vejlederne sidder. De unge kan blive tilknyttet et værksted af gangen, men kan frit skifte til et andet hvis de har lyst til det. Man kan også komme i praktik hvis man på eget initiativ finder sig en praktikplads.

Starten på den individuelle handleplan

Inden man begynder på selve projektet, kommer man omkring en vejleder eller sagsbehandler i enten kommunen eller på AF hvor ens individuelle handleplan skal udarbejdes. Her skal den unge finde frem til hvad der umiddelbart skal ske. Den unge ender så med at blive visiteret til det projekt vi er på her. Samtalen om den individuelle handleplan kan foregå som nogle unge her fortæller:

Thomas: Jeg snakkede med en mand der spurgte hvad jeg ville, der sagde jeg bare en hel masse lort altså fordi jeg ville bare hjem igen, jeg hader at sidde til sådan en samtale der, også fordi som jeg sagde før, jeg er slet ikke inde i systemet. Og de sidder bare og kagler og roven går, og jeg fatter ikke en skid. Jo mere de snakker, jo mindre fatter jeg. Så det er sådan noget ja, ja, ja. Jeg vil gerne det og det, så skriver de det ind på computeren, og så får jeg lov til at gå hjem. Fred på vor jord. Simpelthen.

Jannick: Jeg har fundet sådan et rigtig smart system, du går op til din sagsbehandler og siger du gerne vil starte i skole, ikke. Så siger han: Ja, ja, så må vi se på noget. Så får du en tid, der går som regel halvanden måned. Og så kommer du op halvanden måned efter, så siger du: Jeg vil gerne have et arbejde, jeg har ikke råd til at gå i skole, og så begynder han så at lede efter noget arbejde, og der går halvanden måned, og så kommer du tilbage til ham og siger: Jeg har ombestemt mig, jeg vil gerne i skole, og sådan bliver du ved, men til sidst der syntes jeg selv at det var lidt kedeligt.

Noemi: Hvor lang tid lykkedes det dig?

Jannick: Uha, fire måneder. Og der havde jeg jo holdt op med bistand og gået i gang igen, de nåede aldrig at aktivere mig, simpelthen. Til sidst tænkte jeg bare: Nu går den sgu ikke mere, og inden han begynder at sætte mig i dum i arbejde med at

hive som op af bænke eller et eller andet så må jeg selv finde på et eller andet. Og så tænke jeg at det her var ok.

Senere kommer den unge hen til selve projektet. Her fortæller en af de andre unge om, hvordan hendes første samtale foregik:

Trine: Også da man var til samtale herude første gang for at se om man kunne komme herind, da fik jeg forståelsen af at hver person – hvis de gerne ville det – så ville der blive taget sig af personen og den ting de gerne ville når de så fandt ud af det. Men altså, når jeg kommer her fordi jeg ikke ved hvad fanden det er jeg vil altså, og det sagde de at de ville hjælpe en til at finde ud af det. Men allerede 2-3 dage efter så spørger de: "Hvad kunne du godt tænke dig?". Så er det jo åndssvagt jeg kommer her hvis det er, det kunne jeg ikke rigtig forstå meningen af altså. De hjælper ikke en, jo altså de hjælper en ad gangen så godt de kan, ikke, men ikke sådan som jeg havde regnet med. Altså det er bare sådan noget lal, synes jeg.

De unges generelle situation

Som Trine og de fleste andre på projektet kommer de unge fordi de skal finde ud af hvad de vil og have hjælp til at komme videre med det. De har formentlig været mange forskellige steder. Måske er de sprunget fra en ungdomsuddannelse, måske har de arbejdet i perioder, eller måske ingen af delene. Måske kommer de fra hjem der har været præget af problemer med misbrug, skilsmisse, dødsfald, social deroute på grund af arbejdsløshed e.l. måske har de en mere almindelig baggrund. Muligvis har de haft problemer med at følge med i skolen eller noget andet. Baggrundene for at de unge starter på projektet kan på den måde være mangfoldige.

I relation til spørgsmålet om afklaring gør de unge sig nogle tanker, som kunne lyde sådan her:

Ronny (citatet indgår også i en kortere version i kapitel 1): Der er jo mange jobs man kan være i dag. Jeg er helt blank. Der er så mange fag, kreative fag. Tømrer, snedker, murer, du kan bare blive ved derudaf. Tegner. FUCK. Og jeg har siddet og prøvet og læst igennem i den der 1998 og 1999 "Hvad kan jeg blive". Det er ikke sådan noget man lige pludselig siger, nå men jeg vil gerne være sådan noget fordi det er så stort et område, du skal vide så mange ting. Det er nærmest sådan noget man selv skal sidde og selv lære sig ved siden af. Også fordi det går alt for hurtigt, udviklingen. Det har jeg opgivet. Det er det samme som at sige: "Jeg vil gerne være atomfysiker". Det hyder vildt spændende, ikke? Men gå lige i gang med de der matematiske ligninger og sådan noget der, nej, nej, nej. Men ellers så synes jeg,

det er nogle dødsyge arbejder alle sammen. Jeg fatter ikke de gider.

Søren: Jeg ville gerne stoppe lige nu og finde noget arbejde. Spørgsmålet er bare hvad! Det er jo åndssvagt at gå ud og finde sig et arbejde, og så arbejder man der en uge eller fjorten dage, og så gider man ikke det. Så det er derfor jeg går her. Jeg ved ikke hvad jeg vil. Det er svært, der er så mange forskellige ting, så mange forskellige muligheder. Spørgsmålet er bare at finde det rigtige, og det er altså svært.

Fordi jeg har altid haft det svært med at finde ud af hvad jeg ville være, altid haft det svært. Altså hver gang jeg slog op i den der tykke bog med 1.000 sider ikke også "Hvad kan du blive", ikke, hver gang jeg havde fundet noget så var jeg for ung, så var jeg for lav (griner) altså der er jo også højde i nogen ting ikke. Der var simpelthen så mange åndssvage forskellige ting, og så skulle du have en speciel uddannelse, og så skulle man lige have et eller andet på gymnasiet og så noget, ikke. Så det har været meget svært, derfor så har jeg prøvet alt det jeg har prøvet. Og det synes jeg er okay at jeg har prøvet alt det af, så nu ved jeg at jeg er sikker på hvad jeg vil være ikke. Det....

Maria: Altså jeg vil godt have et arbejde, altså sådan et reelt lønarbejde, det har jeg også haft.

Noemi: Hvad var det?

Maria: Jeg har arbejdet i vuggestue, det var meget hyggeligt. Men jeg ville gerne tage en uddannelse inden for reklamebranchen. Der kan du godt tjene sådan rimelige penge.

Noemi: Kunne du godt tænke dig det?

Maria: Ja.

Noemi: Du kunne godt tænke dig at tjene mange penge?

Maria: Nej, det er sgu ikke så vigtigt, men det skal være et eller andet stabilt. Penge er ikke vigtige for mig. Jeg har sgu aldrig haft nogen (meget lang pause).

Shamir: Hvad skal jeg være, hvad skal jeg finde af uddannelse jeg vil have. Er det tømrer eller er det smed eller pladesmed?

Senere i interviewet siger han:

Jeg kan ikke gøre noget, de bliver ved med at sige: "Skal du ikke have en uddannelse, har du ikke uddannelsespapirer?" Altså og jeg er 24, hvad kan de gøre mand, de kan ikke gøre en skid mand, de kan ikke komme og sige, at jeg skal have uddannelse. Altså "Har du karakterer?", "Nej, det er jeres skyld, at I ikke har givet mig det, I har bare ladet mig være i så mange år og lavet kriminalitet og været inde og sidde".

En af de andre unge fortæller i en snak om noget helt andet, nemlig hans relation til politiet, om at få et arbejde:

Rashid: Hvis de bare lige sagde til mig: "Vil du være politimand?". Det sagde jeg også til dem (politiet) engang: "Hvorfor ansatte I ikke mig i stedet for?". Fordi jeg ved, jeg ved hvad en kriminel vil have, altså forstår du hvad jeg mener? Altså jeg ved, han er ude efter penge han er ude efter at lave det og det og det. Det eneste politiet ved, det er at han skal ud og fange ham, han skal ud og sætte sig i biler og så sætte blink på og så jagte ham. Altså hvis jeg var kriminel – nu er jeg kriminel – og når jeg står op og de sagde til mig: "Vil du have et arbejde?". "Hold kæft, det vil jeg da gerne". Så ville jeg kunne buste hele verden næsten mand, jeg kunne buste hele Nørrebro. Altså med kriminalitet ikke, med stoffer og hvad det er der kommer, jeg kunne have været den største chef hos politiet hvis det var, men altså det er bare det at de ikke gider ansætte, de gider ikke ansætte en kriminel og blive panser.

Da jeg har fulgt projektet og de unge igennem godt en uge, gør jeg mig nogle tanker i min feltdagbog om deres fremtidsforestillinger:

Vi sidder i køkkenet, og jeg sidder og snakker med en gruppe af de unge om, hvad de forestiller sig de skal efter de holder op på projektet. Der er stor forskel på, hvad de forskellige forestiller sig. Nogle af de unge formulerer ønsker om, hvad de godt kunne tænke sig, men det er ofte meget vidtløftige ønsker. Det er ikke ønsker som der også synes at høre en strategi til om hvordan de skal kunne komme derhen. Det synes som drømme som ikke har nogen form for sammenhæng med dem selv og deres erfaringer og situation i øvrigt. Andre orienterer sig mod ufaglærte jobs – kriteriet synes at være: Hvad kan man lave uden at have en uddannelse. Transportfagene er helt klart topscoreren og lige derunder mekanikfagene. Andre igen siger ikke noget andet end at de er helt blanke på hvad de godt kunne tænke sig.

Rashid: Jeg forlod skolen i 6. klasse. Der er ingen skole som vil have mig [...] Jeg har spildt mange år i skolen, og hvorfor skulle jeg sidde der med min blyant og række hånden op for en lærer. Jeg ville ikke kunne holde det ud. Jeg ville eksplodere. (...) Aldrig. For jeg kunne ikke holde det ud. Jeg ville eksplodere hvis en lærer sagde til mig: "Det er ikke din tur". Jeg ville blive vanvittig for jeg er ikke vant til det. Jeg er ikke vant til at folk snerrer ad mig. Ved du hvad jeg mener? Det gør mig sur. Men hvad vil du egentlig have at jeg skal gøre? Det er for sent for mit vedkommen-

de. Jeg er ligeglad med undervisning. Forstår du hvad jeg mener? Jeg vil bare have min egen forretning og tjene en masse penge.

Altså det ved jeg ikke, jeg er ikke lige til det der. Jeg er ikke til at snakke med nogen altså arbejde for nogen, jeg vil hellere have min egen forretning eller det, ikke. Gå når jeg har lyst, komme når jeg har lyst, ikke.

De ansattes vurdering af de unges situation

For de ansatte på projektet handler det ikke i første omgang om at de unge skal afklares for så at forsætte i enten uddannelsessystemet eller på arbejdsmarkedet. Afklaringen handler for de ansatte i bredere forstand om hvorvidt arbejdsmarkedet og det formelle uddannelsessystem overhovedet er et perspektiv for alle. I nogle tilfælde er det bedste perspektiv efter deres vurdering et behandlingstilbud, et afvæningstilbud e.l. For som nogle af de ansatte på projektet siger:

Lone: Som de er nu, har de ikke nogen muligheder på arbejdsmarkedet. Det jeg ser som muligheden i dette er, vi kan lære dem nogle spilleregler. Som de er i dag, kan du ikke sende dem på arbejdsmarkedet. Jo, det kan du godt, men de kommer tilbage en uge efter. Når du spørger dem: "Så var du der en uge – hvorfor holdt du op?", "jo, de var åndssvage", "der var for langt" eller en anden dum undskyldning. De har ikke længevarende tilknytning, og det får de ikke, før de ændrer deres adfærd.

Claus: Det er vanskeligt for mange af dem at afklare deres egne muligheder, finde ud af hvad de selv vil. At finde kræfterne til at fremanalysere et selv, personlige ambitioner, og hvad der nu end kræves og forventes. Der er ingen der bare siger til dem, hvad de skal. Hvor de skal gå hen? Hvad de skal lave og hvorfor? De skal selv finde ud af det, og det er der mange der ikke magter. De kan ikke finde deres egen platform i det og bliver derfor hægtet af. De får ikke lige truffet de centrale beslutninger i ungdomsårene, eller de får truffet de forkerte eller udskudt beslutningen fordi de manøvrerer udenom: "Det kan jeg altid finde ud af" eller "jeg ved ikke lige, hvad jeg skal vælge" osv.

Det er ofte dem der har lidt endeløse rækker af nederlag fordi de har prøvet meget som ikke er gået. De har måske i en alder af 25 været i gang et utal af forskellige steder eller hjør-

ner af arbejds- og uddannelsesmarkedet og er efterhånden blevet noget desillusionerede: "Det nytter alligevel ikke". For nogle af dem bliver konklusionen at "så vil jeg bare være ufaglært og måske tage mig et kørekort".

Rene: *Det er jo en af vores fornemste opgaver at prøve at banke noget viden ind i dem. De skal jo tage stilling til deres eget liv.*

Noemi: *Er det det der er problemet for dem? At de ikke kan tage stilling til deres eget liv? Altså hvad er det denne her uafklarethed er et udtryk for?*

Jens: *Ja, og de har været låst fast i det sociale system, de har ikke råd til at gå ud og tage et arbejde.*

Rene: *De er landet et eller andet sted hvor de er gået i stampe, tror jeg. Røget for meget hash, eller jeg ved ikke...*

Afklaringsprocesser gennem værkstedsarbejde, vejledning og praktik

På projektet skal de unge gennem værkstedsarbejde, vejledning og eventuelt praktik blive i stand til at øge deres faglige og personlige kompetencer. Kort efter at jeg er begyndt at komme på projektet, skal de lave en øvelse med nogle våbenskjold. Øvelsen skal hjælpe dem til at beskrive deres egen situation og indkredse deres uddannelses- og arbejdsønsker. I feltdagbogen skriver jeg:

I forbindelse med en øvelse på projektet skal de unge ved hjælp af tegninger beskrive sig selv og deres uddannelsesønsker og -muligheder. I den forbindelse opstår der en påfaldende situation. Jeg spørger til en tegning af en pindemand med et minus ved siden af, som Søren har tegnet. Den forestiller ham selv, da han startede på forløbet. Jeg spørger: "Han (pindemanden) må da kunne noget når han starter?" Flere af de unge glør på mig som om jeg er åndssvag og en svarer: "Jamen, hvorfor tror du vi er her!"

Réne (læreren) forsøger på et tidspunkt at provokere denne selvforståelse ved at spørge Toni,

da han er oppe ved tavlen for at fremlægge sin planche, hvorfor han har skrevet minus i uddannelsesfeltet når han har et truckerkørekort. *"Det er jo også en slags kvalifikation"*, som han formulerer det. Toni mumler lidt og svarer ikke rigtigt på spørgsmålet.

Selvtilliden for en del af dem synes at være i bund. Mange gange i løbet af dagen falder der bemærkninger som *"Vi kan jo ikke noget, det er jo derfor vi er her"* og *"Det her er jo et sted for tabere"*.

Ud over de øvelser der som denne indimellem arrangeres for de unge, udgør værkstederne hovedbestanddelen af aktiviteten på projektet. Det er dem dagligdagen handler om.

De unge kommer dryssende fra kl. 9 om morgenen hvor der er fælles morgenmad. Derefter er det meningen at arbejdet stille og roligt skal gå i gang.

De fleste piger går ind i keramikværkstedet hos Lene som er ansvarlig for at sætte ting i gang og hjælpe dem der har lyst til at lave keramik. Stemningen er ofte hyggelig og intim inde i keramikværkstedet, og mange af de spørgsmål som de unge kæmper med i deres dagligdag, bliver vendt mens der drejes askebægre eller hvad man ellers kan finde på at gå i gang med af overskuelige projekter.

I smedjen og tømrværkstedet afhænger aktiviteterne af både årstiden, og om der er nogle arrangementer i udsigt. Et julemarked eller lignende. Når det går højt, produceres der enten skamler, lysestager eller cd-holdere. Ellers går de unge rundt, snakker og hænger ud. Den faglige aktivitet er på den måde af meget varierende intensitet afhængigt af årstiden, det igangværende arbejde og det meget svingende fremmøde som de unge præsterer. I perioder bliver der produceret en del, og i andre perioder falder al aktivitet fra hinanden på grund af for lav og spredt deltagelse.

Jeg skriver i min feltdagbog:

Deltagerne på projektet taler generelt om værkstedsaktiviteterne som uden sammenhæng med hvad de har af ønsker for et fremtidigt arbejde. Enkelte af de unge synes ikke at have

egentlige drømme eller forestillinger om fremtiden. De lader til at være desillusionerede i en grad der gør at de snarere lever livet fra dag til dag uden vægt på fordringer eller fremtidige mål. De unge som formulerer ønsker for en fremtidig beskæftigelse, nævner på intet tidspunkt nogen af de fag som værkstedsarbejdet lægger op til. Enkelte af de unge oplever det som direkte uretfærdigt at blive sat til at lave noget der slet ikke interesserer dem. "Hvad skal jeg ud på smedjen for, det interesserer mig ikke en skid, og jeg skal ikke bruge det til noget." De bliver nærmest aggressive og oplever værkstedsarbejdet som en meningsløs og tvangspræget aktivitet.

De unge ville svare at de kom på projektet for at arbejde. Min generelle oplevelse i løbet af dagene er i det hele taget at det faglige fra de ansattes side er relativt lavt prioriteret. Det er det at være sammen med deltagerne, lære dem almene kompetencer á la sociale spilleregler, at overholde aftaler osv. Det er svært at gennemskue hvad deltagerne egentlig får ud af at være der i relation til deres afklaring. Noget gør de, men det er ikke i situationen synligt hvad.

For lærernes vedkommende er oplevelsen at:

Lisbeth: De må bare ikke stå stille så er det opbevaring. Værkstederne er en måde at være sammen på, få små succeser. Det faglige indhold er sekundært fordi de kompetencer de skal bruge, er nogle andre. Eksempelvis er det ufarligt for dem at lave arbejdet i værkstederne – der er ikke nogen fiasko i det, som hvis de eksempelvis skulle lære at læse. For nogle af disse unge handler det om at få et liv – ud over misbrug, omsorgssvigt, død, voldtægt, incest osv.

Gennem hele forløbet på projektet skal den unge som en del af sin

handleplan have vejledning hos en af vejlederne på projektet. Den unge har tilknyttet en fast vejleder som han/hun indimellem mødes med. To af de unge fortæller:

Noemi: *Går I ind og snakker med Lone og Rene (vejlederne)?*

Rashid: *Nej, det er mere de fleste som er her har jo en vejleder, jeg er den eneste som ikke har en vejleder. Er jeg ikke?*

Thomas: *Jeg har Lone som vejleder.*

Noemi: *Det ved jeg simpelthen ikke hvad er. Betyder det så at du kan gå ind til hende når du vil, eller hvad ligger der i det?*

Thomas: *Det ved jeg sgu ikke, det ved jeg ikke, snakke med hende om hvad man gerne vil og så noget.*

Rashid: *Holde øje med dig.*

Thomas: *Hvis jeg skal have noget arbejde.*

Noemi: *Har du gjort det?*

Thomas: *Ja, det gør jeg. Så sagde jeg det til hende... så hjalp hun mig med at få en arbejdsplads. Det var meget godt.*

Praktik

Efter en periode i værkstederne er der mulighed for at de unge kan komme i praktik for at få erfaringer med forskellige arbejdspladser. Men det er op til den enkelte at tage initiativet.

Ronny: *Ligesom på projektet, der kan vi komme i praktik og se hvordan det er i virkeligheden. Det står der ikke nogen steder, så man skal simpelthen prøve sig frem indtil man finder det, og det kan altså godt tage fyrré år. Man kan være alt. Jeg skal ligesom prøve at komme i praktik før jeg får en ide om hvad fanden det er for noget. Så det kan godt være det lyder meget spændende på papir, men hvad fanden, hvad for et indblik kan du få i det ved at kigge på et billede? Så jeg vil helst ud og prøve ting før jeg kan sige: "Nå, men det er det jeg vil".*

Jannick: *Det er virkelig sjovt, du kommer herud (på projektet) for at finde ud af hvad du vil være, men der er ikke nogen muligheder for at finde ud af det nogen steder (Sofie og Noemi afbryder begge).*

Noemi: *Hvordan det?*

Jannick: *Fordi du kan ikke arbejde herude som maler en uge f.eks. Eller som et eller andet, som skraldemand. Det kan man ikke. Du har simpelthen ikke mulighed for at se, hvad det drejer sig om.*

Noemi: *Kunne man ikke gøre det i praktikken?*

Jannick: *Så skulle man i praktik en gang (mumler). Nu er det bare praktikplads, jeg kan ikke se hvorfor – jo, jeg kan da godt forstå vi skal i praktik, men jeg*

*har det sådan – praktikpladsen er til at du får prøvet noget man overbøvedet ikke regnede med man ville. Som automekaniker, det kunne jeg da godt tænke mig at prøve, for jeg kunne **aldrig** forestille mig selv at arbejde med det. Sådan nogle ting kunne jeg forestille mig at en praktikplads ville blive brugt til.*

Jeg skriver i min feltdagbog om praktikken:

Alle kursisterne skal møde (som sædvanligt) til afrunding af praktiksøgningen. I de næste 14 dage skal de i praktik, og Lisbeth skulle her til formiddag samle op på hvor de forskellige skulle hen, og hvem der ikke havde fået praktikplads. Mange er slet ikke dukket op, og Lisbeth er synligt irriteret. Vi der er der (6 stk.), bliver sendt ind i et lokale for os selv for at finde ud af hvor hvem skal søge om at komme i praktik. I lokalet er der en telefon og en stak telefonbøger. Lisbeth fortæller at hun bevidst ikke går ind i selve arbejdet omkring praktiksøgningen fordi erfaringerne viser at de unges eget initiativ og ejerskab over for projektet er en forudsætning for at det ender med at fungere.

Da vi kommer ind i lokalet, går der en rum tid med at folk sidder og hænger omkring bordet og snakker. Thomas griber de gule sider og begynder at bladere vilkårligt rundt. Hans blik falder på et tidspunkt over en annonce fra Jagt og Forsthuset. Han udbryder et begejstret "Yeahh, det skal jeg". Han er vild med våben og synes det kunne være totalt sejt at komme i praktik i et jagthus. Han griber efter telefonen, men bliver så pludselig grebet af tvivl. Han kan alligevel ikke rigtig lide at ringe og spørge om de vil have ham. For det vil de sikkert ikke. De andre omkring bordet begynder at puffe til ham og sige: "Kom nu, Thomas". Situationen virker lidt penibel på mig. Han virker som om han oprigtigt ikke har fantasi til at forestille sig at nogen ville synes det var en

god idé at han kom i praktik hos dem, og som om det telefonrør han sidder med i hånden, i sig selv rummer et ocean af forhindringer for at han skulle kunne komme ud på en rigtig arbejdsplads - og så én der havde med våben at gøre. Han ringer aldrig.

Opmærksomheden fjerner sig fra Thomas da Sofie rækker over bordet og griber telefonbogen. Nu vil hun lige se hvad der er af muligheder. Hun bladrer også rundt, og ideerne til hvad man kan blive, og hvor man kan søge om at komme i praktik, flyver over bordet. Der grines højlydt indimellem, og det skorter ikke på fantasifulde påfund. En siger (i et forsøg på at være alvorlig) at hun vil være falckchauffør hvorefter én anden prompte reagerer "*Nå, men jeg kan også godt lide at køre sååå det kan sgu da være det er det jeg skal*".

Sofie finder pludselig en forkærlighed for ballet frem fra sin forhistorie og prøver at ringe op til en balletforretning for at høre om de tager praktikanter. Samtalen er kort. Jeg kan ikke helt høre hvad hun siger. Men udgangen er at det ikke bliver til noget. Efterhånden forlader flere lokalet og går ud for at ryge. Ingen synes rigtigt at tage opgaven seriøst, og til sidst går vi alle sammen.

Jeg har haft en samtale med Thomas, hvor han har fortalt, at han er interesseret i computere og måske godt kunne forestille sig at gå videre med det. Jeg ved ikke helt hvor meget hold der er i det, men det er ikke noget der overhovedet bliver nævnt eller kommer på tale i forbindelse med hans overvejelser omkring en praktikplads. Jeg oplever det hele som meget løst. Mange af deltagerne synes ikke at tage søgningen efter en praktikplads seriøst og opfatter tilsyneladende det at skulle i praktik

som noget meget afgrænset og ikke noget som de selv har afgørende indflydelse på hvordan skal forme sig. I det hele taget virker mange af dem ikke som om de er interesseret i at forme særlig meget. Og hvis de er, er det ikke noget der kommer synderligt til syne i projektsammenhængene.

Efter forskellige seancer omkring praktikken, snakker jeg med vejlederen Lisbeth om praksisøgningsfasen:

Noemi: *Hvordan går det med praktikperioderne?*

Lisbeth: *Det er meget forskelligt. Det går ikke specielt godt altså. Jeg hjælper ikke med praktikpladsen. Den er dødfødt hvis det er noget jeg finder på. Hvis de ikke kan finde ud af hvad de har lyst til, og hvad de vil. Jeg kan ikke sende sådan nogle skvatmikler ud flere gange. De er jo ikke målrettede, det er jo derfor de er her. Hvis de ikke engang er nysgerrige, så kan det ikke lade sig gøre. Det vi har bedst erfaring med, er at de selv har fundet det og etableret kontakten, men det betyder ikke at de så kommer alle 14 dage. Min erfaring er, at hvis man laver konsekvenspædagogik på dem, så mister man dem bare.*

Efter en periode ophører jeg med at komme på projektet og følger derfor ikke hvem af de unge, det er lykkedes at komme i praktik. Senere snakker jeg med et par unge. Søren, der har været i praktik som pædagog, fortæller om, hvor han står i relation til spørgsmålet om afklaring efter praktikperioden:

Søren: *Og det var der, man kan ligesom se ved det jeg har været igennem, altså man kan ligesom se at jeg må virkelig være sikker på hvad jeg vil være. Altså nu ved jeg at jeg vil være pædagog. Se, hvor meget jeg har været igennem og hvad jeg har prøvet!*

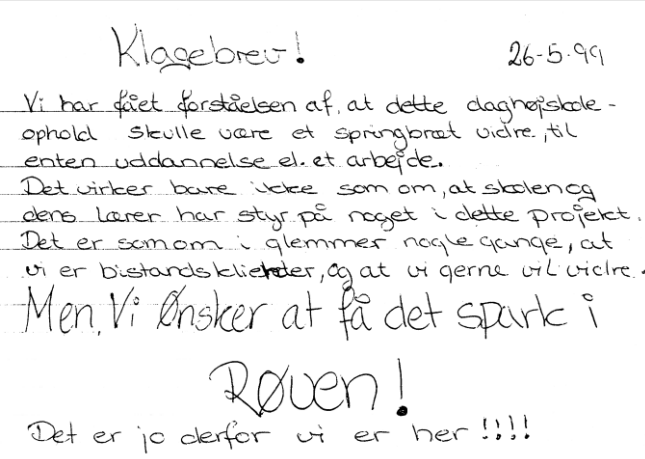
For en anden af de unge bliver udgangen på det praktikforløb han aldrig fik gjort brug af en oplevelse af at:

Jannick: *Når du først er kommet ind i aktiveringssystemet, så er det så svært at komme ud. Du skal vinde i lotto eller et eller andet for at komme ud derfra.*

Noemi: *Tror du ikke på du kommer videre?*

Jannick: Jo, jo selvfølgelig, men der går fand'ne lang tid.

I forhold til det samlede forløb er der mange af de unge der er utilfredse med den hjælp de får. De formulerer sammen et klagebrev hvor der står:



Klagebrev! 26-5-99

Vi har fået forståelsen af, at dette daghøjskole-ophold skulle være et springbræt videre, til enten uddannelse el. et arbejde.

Det virker bare ikke som om, at skolen og dens lærer har styr på noget i dette projekt.

Det er som om... i glemmer nogle gange, at vi er bistandsklienter, og at vi gerne vil videre.

Men, Vi ønsker at få det spark i Røven!

Det er jo derfor vi er her !!!!

6.3 Perspektiver på afklaring

Casen inddrager mange tematikker. Både nogle der vedrører afklaring men også en lang række bredere emner. Det vil i det følgende ikke være muligt at dække alle emner lige godt, og prioriteringen vil således gå i retning af de temaer der vedrører projektets formål omkring afklaring, de unges afklaringsprocesser og deres planer for fremtiden samt mere overordnet spørgsmålet omkring individualisering.

Konkret er analysen struktureret så de unges perspektiv er det første der afdækkes i relation til temaerne afklaring, uddannelsesplaner, vejledning, praksisøgning og værkstedsarbejde. Dernæst analyseres projektets og de ansattes perspektiv hvorefter de to perspektiver kobles i en samlet diskussion af projektets formål samt mødet mellem den institutionelle og den bevidsthedsmæssige individualisering.

6.4 Hvad betyder afklaring for de unge?

Langt størstedelen af de unge oplever det selv som et problem at de ikke er det de forstår som afklarede. Spørgsmålet om afklaring er således ikke alene noget der relaterer sig til projektets overordnede formål, det er også en kategori som de unge selv oplever som meningsfuld.

For en del af de unge tager spørgsmålet om afklaring afsæt i den følelse som én af de unge beskriver som: *“Der er jo mange jobs, man kan være i dag. Jeg er helt blank”*. De knytter således i tråd med projektets formål spørgsmålet til enten uddannelse eller arbejde.

I forlængelse heraf forstår de afklaringen som en proces der handler om at begynde fra en ende af og ‘prøve tingene af’, som flere af de unge beskriver det. Afklaringsprocessen bliver for en del af de unge forstået som en uendelig afprøvningsproces som starter med et vilkårligt fag, og som slutter en uendelighed senere ved mødet med det rette fag. Beck betegner sådanne forløb som en individualiseret proces hvor alt på alle niveauer skal mærkes, besluttes, føles osv.

I denne proces synes drivkraften for de unge at spænde fra at være forestillingen om at finde det ‘eneste ene’ arbejde til for andre at handle om at finde den sprække der kan lede dem ud af deres marginale situation uden for såvel uddannelsessystemet som arbejdsmarkedet. Uddannelserne og arbejdsmarkedet udgør de forjættede lande som en del oplever ikke at have adgang til.

Afklaringsprocesserne handler ifølge de unge om at de skal fjerne sig fra den situation de befinder sig i. Afklaringsprocessernes mål synes indirekte at blive aftegnet ud fra idealet om at være beslutningskompetent, aktiv, vidende, under uddannelse eller i arbejde (Bunar og Trondman tegner et lignende billede i Bunar og Trondman, 2001, p. 472-3).

Forestillingen om afklaring er for mange af de unge snævert forbundet til forestillingen om at de skal vise sig i stand til at ‘bevæge sig’ og ‘ændre sig’. Afklarede er noget de skal blive efter at have været denne afprøvningsproces igennem. Og grunden til at de som flere oplever det, er ‘endt’ på et aktiveringsprojekt, er at de ikke selv formår at gennemføre en sådan læreproces. Der er således hos de unge selv snævre bånd mellem på den ene side afklaringen som formålet med deres deltagelse i projektet og på den anden side forestillingen om at skulle være i bevægelse eller udvikling.

Begge disse træk omkring afklaring og udvikling kan i overordnet forstand anses for at være en del af det kravkompleks som individualiseringen omfatter. Og man kan følgelig udlede at de unge bevidstheds-

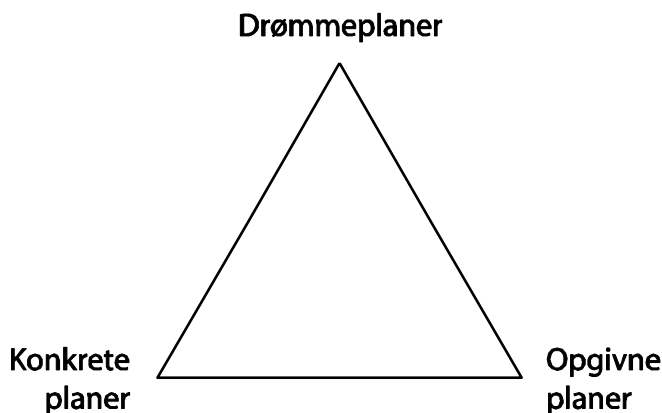
mæssigt har internaliseret en individualiseret tilgang til spørgsmålet omkring deres situation og årsagen til den.

Det skal dog i forbindelse med årsagen til at de befinder sig i den situation som de gør, fremhæves at enkelte af de etniske unge (forstået som etniske udlændinge) til dels afviser at de individuelt bærer skylden. En af de unge i casen formulerer det som *“det er jeres skyld, at I ikke har givet mig det, I har bare ladet mig være i så mange år...”*.

Der er således forskelle og nuancer mellem de forskellige unges forestillinger og graden af hvorvidt disse er udtryk for netop en bevidsthedsmæssig individualisering. Det vil fremgå af det følgende som mere nuanceret ser på de unges forestillinger om deres fremtid og uddannelsesplaner.

6.5 Forskellige (uddannelses)planer

Ser vi nærmere på hvad de unge forestiller sig at de skal afklares til eller skal bevæge sig i retning af, er det meget forskellige forestillinger som de unge er bærere af. Nogle griber efter drømmene, andre har opgivet håbet om at deres situation nogensinde vil ændre sig. Spændingsfeltet illustreres i nedenstående figur som nogle yderpunkter i de unges planer og forestillinger om fremtiden (Katznelson, 1998):



I illustrationen repræsenterer yderpunktet *drømmeplaner* den situation, hvor den unges tanker og forestillinger om arbejdet ikke konkret er forankret i vedkommendes liv (eksempelvis den unge der gerne vil være

arkitekt, men som – hvad der ikke fremgår af casen – efter flere forsøg ikke har gennemført en ungdomsuddannelse, og som ikke hverken ifølge egne vurderinger er specielt god til at tegne eller i øvrigt synderligt interesseret i det). Planerne er så at sige drømmene i forhold til den unges konkrete situation og erfaringer.

Yderpunktet de *konkrete planer* udtrykker inddragelse af forhold som krav på diverse uddannelser, egne styrker og svagheder, kæresteforhold, familie, økonomi, forsørgelse osv. i forestillingerne og overvejelserne. Planerne er her realitetsforankrede og konkrete idet de ud over et formuleret mål også rummer forestillingen om hvordan målet skal nås, og hvordan det er koblet til den unges konkrete situation, interesser og muligheder.

Endelig udtrykker det sidste yderpunkt de *opgivne planer* den situation hvor den unge har opgivet overhovedet at have planer for fremtiden. Her fokuserer den unge på her og nu situationer, og forestillinger og drømme tillægges ingen betydning – erfaringen synes at være at forestillingerne alligevel ikke bliver til noget. Disse unge er i høj grad desillusionerede med hensyn til deres fremtid. Deraf betegnelsen opgivne.

I figuren skal yderpunkterne forstås i relation til hinanden således at de unge typisk befinder sig i forskellige positioner i spændingsfeltet mellem yderpunkterne, afhængigt af hvilket et af yderpunkterne der dominerer i deres forestillinger på det givne tidspunkt. Hertil kommer at de unges forestillinger ofte er meget ambivalente og modsætningsfyldte – en kompleksitet, der ikke kan indfanges i figuren.

For nogle af de unge er billedet domineret af en oplevelse af at have uendelige muligheder, hvilket flere citater i casen peger på. Det gælder de unge med i overvejende grad *drømmeplaner*. Man kan sige at deres oplevelse af deres muligheder er individualiseret i og med at de er rensat for både personlige, sociale, kulturelle og strukturelle påvirkninger. Deres kvalifikationer og konkrete muligheder er udeladt. Og mulighederne er, som flere af de unge beskriver det, svarende til hvad der står i Politikens *'Hvad kan jeg blive?'* I princippet er alle muligheder tilgængelige for alle unge, kunne det noget karikeret lyde. Set i relation til individualiseringstenen kan disse unge i en vis forstand siges at være blevet ramt af det Mats Trondman kalder den individualiserede orienteringsløshed, som en tendens der ifølge Trondman i særlig grad rammer unge med arbejderklassebaggrunde (Bunar og Trondman, 2001).

Hvad angår de unge med i overvejende grad *konkrete planer* er det imidlertid sjældent at forestillingen om de mange muligheder står alene. Den er netop ambivalent til stede hos disse unge. Mange oplever i modsætning til oplevelsen af de uendelige muligheder også en lang ræk-

ke begrænsninger. Nogle forstår at afveje mulighederne og placerer sig således nærmere punktet konkrete planer i skemaet. Disse unge forholder sig mere realistiske med hensyn til hvad der er deres mulighedshorison. Nogle af disse unge – typisk dem der faktisk hører til blandt dem der ud fra en umiddelbar vurdering har størst mulighed for at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse eller få og passe et arbejde – synes at have en nærmest kynisk vurdering af deres egen situation. De har i sammenligning med flere af de andre unge også konkret viden om hvad der kræves af de forskellige uddannelser. Deres tænkning er ikke domineret af drømme, men i høj grad af en konkret stillingtagen til hvad de oplever som realistisk. Disse unge er der meget få af.

For flere af de unge som nærmer sig polen med *opgivne planer*, spiller usikkerhed og en generel mangel på selvtillid en altdominerende rolle. Som det fremgik af eksemplet i casen med pindemanden oplever de at de ikke kan noget af det der forventes af dem på projektet eller nogen andre steder. Kun hos få er manglen på selvtillid dog så stor at de ikke tror, de har nogen muligheder (en tendens synes at være at jo ældre og jo flere negative erfaringer og jo længere tid i aktivering, jo sværere bliver det for dem at tro på det de siger). For disse unge handler det ikke om afklaring af uddannelsesvalg, det handler om overhovedet at opleve at der er et mulighedsrum at være individ i. Dvs. det handler ikke om drømme, men om nederlag og modløshed, muligvis også fordi de har andre problemer der presser sig på.

Mange af de unge kan dog langt fra entydigt placeres et sted i spændingsfeltet mellem polerne. Dertil er deres forestillinger i for høj grad ambivalente og modsætningsfyldte. Den selvsamme unge kan eksempelvis et sted overveje forskellige uddannelsesmuligheder: *“Hvad skal jeg være? Hvad skal jeg finde af uddannelse, jeg vil have? Er det tomrer, eller er det smed eller pladesmed?”* Og senere i samme interview helt afvise at kunne gennemføre en uddannelse, og som det fremgår af et eksempel i casen nærmest blive vred over at nogen kunne kræve noget sådan.

Disse unge er spændt ud i en ambivalens mellem på den ene side ønsket om at kunne gennemføre en uddannelse samt bevidstheden om at det også i en vis forstand er en forventning og et krav. Og så på den anden side en for nogles vedkommende afgrundsdyb mangel på tro på at det kan lade sig gøre, at de kan leve op til kravene som i varierende omfang også er internaliseret som egne forventninger til dem selv. En ambivalens som i individualiseringsterminologien kan forstås som et diffust institutionaliseret krav om individualisering, som for nogle er blevet internaliseret som en indre forventning og ønsketænkning.

Der bliver i den forstand tale om en art individuel selvbebrejdelse (Phoenix, 2003). En bevidsthed om alt det de burde gøre, men ikke kan, magter eller vil.

Man kan i forlængelse af dette spørge hvad der ligger bag de unges planer. Hvorfor formulerer så mange af de unge drømmende planer? Og hvorfor giver nogen helt op?

6.6 Planernes funktion

Samlet får man fornemmelse af at drømmene, overvejelserne og den individualiserede snak om muligheder også tjener andre formål. Først og fremmest handler spørgsmålet om uddannelsesplanerne og det at have et uddannelsesvalg om at opleve sig selv som værende i en situation hvor man har et valg. Ud fra et bevidsthedsmæssigt individualiseringsperspektiv kan valget og oplevelsen af at have et valg betragtes som en væsentlig identitetsopbyggende faktor således at forstå at det er vigtigt for de unge at opleve at de er i en valgsituation, og at de valg de træffer, kan tilbageføres til deres egne beslutninger, processer og erfaringer.

For nogle af de unge (eksempelvis Shamir i afsnittet i casen om de unges generelle situation) synes drømmene og forestillingerne imidlertid også at udgøre et værn mod en konkret nærværende problematisk situation, som de ikke magter at håndtere. Det udmønter sig for nogen ved at de står helt stille og lever af forestillingerne, for forestillingerne giver dog noget identitet. De gør således kun mindst muligt for at ændre på deres situation. Søger at fiksere nuet. Deres angst for nederlag og negativ forandring er større end modet til at turde prøve at ændre deres situation. Ved ikke at gøre noget og prøve at fryse tiden kan de undgå at få flere nederlag. Ønskerne og forestillingerne om fremtiden bliver således elementer i et socialt spil om anerkendelse, status og identitet. Et forsvar mod det at være marginaliseret og en mulighed for selv at tro på at der eksisterer et fremtidsperspektiv inden for rammerne af det socialt anerkendte.

For andre er individualiseringens mulighedssnak noget der er forbeholdt andre unge (eksempelvis Ronny i afsnittet i casen om de unges generelle situation). De oplever for deres eget vedkommende at løbet er kørt. At de på et niveau er hægtet af den samfundsmæssige mølle. De er

blevet sorteret fra, og de sorterer sig selv fra. Og systemerne synes at bakke op omkring denne opfattelse (mere herom senere). Situationen er således at enkelte af disse unge i en alder af 20 år har givet op i forhold til at tro på at de nogensinde formår at blive integreret i det samfundsmæssige arbejde.

I forhold til de unges forestillinger og planer er konklusionen er således at drømmene, om end de for de ansatte indimellem synes urealistiske og selvovervurderende, blandt andet tjener det formål at den unge bibeholder et håb om at hans/hendes situation kan nå at ændre sig.

Yderligere tjener de en social funktion hvor de udgør de unges respons på det institutionelt individualiserede krav om uddannelses- og handleplaner hvor det handler om at skulle formulere ønsker for fremtiden og for en eventuel uddannelse. Uddannelsesønsket er set i det lys et svar de unge, som det fremgik af casen, skal levere over for institutionen og vejlederen (og i interviewsammenhængen over for mig). Uddannelsesønsket og handleplaner med individuelle ønsker bliver således et tveægget sværd som risikerer at støde de unge som ikke føler sig i stand til at imødekomme kravene fra sig. For dem bliver ønskerne og planerne som tidligere vist instrumentelle og uden forankring i deres realitetsunivers.

Ønskerne og forestillingerne får deres eget instrumentelle liv, de bliver til fraser de unge siger for at tilfredsstille vejlederen, (forskeren) og muligvis også sig selv, som et værn mod oplevelsen af ikke at kunne se nogen muligheder. Alene det at have et uddannelsesønske og en fremtidsplan er identitetsgivende. Det bliver muligt for en stund at fastholde sig selv som det Beck kalder *“centre of action as the ‘planning office’ with respect to his or her own biography”* og honorere den internaliserede forventning om at kunne imødekomme den institutionelle individualisering (Beck, 1994, p. 135).

Uddannelsesønsket er i den forstand et hold-kæft-bolche til krævende institutioner, voksne, forældre, forskere samt egne behov og drømme. Ønskerne tilfredsstiller alle. Der er kommet en plan i hus, og uddannelsesønskerne løser således det dilemma som handler om på den ene side at være presset af uddannelsessamfundet og de strukturelle krav der er indlejret i den institutionelle individualisering og som bæres igennem af vejlederne som agenter og på den anden side den unges indimellem manglende tro på, at de selv kan noget og har nogle muligheder.

I den situation bliver uddannelsesønsket – det instrumentelle uddannelsesønske – som passiviserer agenterne og strukturerne i hvert fald for en stund en magisk løsning for alle parter. Det eneste minus er

at det ikke afklarer den unges situation og ikke får den unge til at nærme sig hverken uddannelsessystemet eller arbejdsmarkedet. Betragtes uddannelsesønskerne i dette lys, bliver det dog uvæsentligt hvorvidt de har sammenhæng med den unges formåen og mulighedshorisont i øvrigt. Afklaring handler i den forstand om noget ganske andet, nemlig at bibeholde status quo. Således imødekommes den institutionelle individualiserings krav om planer, men ikke om at være aktiv og i bevægelse.

Målet må i denne sammenhæng være at bibeholde drømmene og forestillingerne og bruge dem som afsæt for en afklaringsproces i retning af en større grad af realitetsforankring. At igangsætte en proces, hvor de kobles til de unges egne erfaringer og eksisterende kompetencer. Men mere herom senere efter at have set nærmere på de forskellige greb projektet griber til i forsøget på at afklare de unge.

6.7 Vejledning som redskab til afklaring

De unge oplever på forskellige måder at de står i en vanskelig situation. Mange af de unge har en forventning om at det er det projektet skal hjælpe dem med. Projektet tilbyder en dagligdag hvori der indgår vejledning, eventuelt praktikforløb og værkstedsarbejde. Disse forskellige redskaber eller greb er tænkt som en operationalisering af målsætningen om afklaring. Det er så at sige gennem disse forskellige greb at de unges situation gradvist skal ændre sig, og at de skal tilegne sig nogle af de kompetencer som de har brug for for at kunne nærme sig uddannelsessystemet eller arbejdsmarkedet. Hvordan oplever de unge i første omgang vejledernes rolle?

I relation til vejlederne skelner de unge i høj grad mellem de vejledere der visiterer de unge til projektet, det vil sige dem som ikke er en del af projektet, men som sidder enten i kommunen eller AF, og så de vejledere der er en del af projektet.

I forhold til den første gruppe af vejledere er det gennemgående meget negative udmeldinger der kommer fra de unge. I casen beskriver en ung hvordan han oplevede at samtalen gik hen over hovedet på ham, og at den plan der blev udarbejdet, i høj grad blev opfattet som produceret af og for vejlederen. Den unge beskriver situationen som umyndiggørende og oplever at være uden indflydelse på sin egen situation. Citatet understøtter de mange studier af forholdet mellem sagsbehand-

lere/systemet og klienten som løbende er blevet gennemført (Jensen, 1999; Mik-Meyer, 1999; Järvinen et al., 2002).

En anden ung fortæller om hvordan han gør en dyd ud af sno systemet og kende dets smuthuller indefra. Historien indikerer at nogle af de unge på dette niveau også er uhyre kompetente systembrugere. De kender til rutinerne og oplever at være i stand til at navigere imellem dem. Umiddelbart synes en sådan håndtering problematisk idet nogle af de unge – som i eksemplet i fortællingen – løber om hjørner med systemerne. Men håndtering kan også tages som udtryk for en aktiv modstrategi fra den unges side i retning af at tage ansvar for sin egen situation og fastholde handlekompetencen i forhold til den – om end det muligvis ikke var den form for ansvar det i udgangspunktet var meningen af de unge tog til sig. Den unge oplever selv inden for de rammer der er institutionelt udstukne, at være den der beslutter hvad der skal ske hvornår.

Michel de Certeau præsenterer i sin bog *The Practice of Everyday Life* en distinktion mellem *strategisk* og *taktisk* handlen (de Certeau, 1988). Hvor den strategiske handlen tager afsæt i institutioner, staten, politi osv. (dvs. kontrollerede rum), er den taktiske handlen afgrænset til at kunne finde sted inden for rammerne af den strategiske. Den taktiske handlen må således underordne sig den overordnede strategiske kontrol og bestemmelse, i dette tilfælde over de unges tid. Med denne distinktion mellem strategisk og taktisk handlen kan man også anskue de unges løben om hjørner med systemet som en taktisk handling der er underordnet den overordnede strategiske kontrol og bestemmelse som i sidste instans er udstukket af lovgivningen og dets agenter, sagsbehandlere (de Certeau, 1988).

I den forstand etablerer de unge et kortvarigt frirum og en følelse af igen at fastholde sig selv som *'the centre of planning action'* (Beck, 1994, p. 135). Handlingen kan således netop i forlængelse af den tidligere pointe om at skulle være handlende og aktiv også tolkes som en afgrænset afprøvning af at tage livet i egne hænder. Blot er problemet at det, som jeg tidligere har været inde på, bestemt ikke er underordnet hvordan dette sker. Der ligger en normativ forestilling til grund for projektets og de ansattes vurdering om hvad der er den 'rigtige' måde at tage ansvar på.

I relation til vejlederne på projektet er situationen en anden. Her udspiller der sig en række forskellige processer. Først og fremmest oplever flere af de unge at mange af de ansatte er fortrolige voksne som de kan gå til med alle mulige forskellige problemstillinger (dette vil blive uddy-

bet i kapitel 8). Men som en af de unge også noterer i casen, rummer relationen også her et asymmetrisk element der handler om at vejledersens rolle også er – med en af de unges ord – at *‘holde øje med dig’*. I de tilfælde hvor den unge oplever at den ansattes kontakt rækker ud over det rent administrative, formelle og eventuelt kontrollerende, kommer forholdet til vejlederen til at afspejle en personlig kontakt præget af et personligt engagement og nærvær fra vejledernes side. Et forhold som de unge oplever som meget positivt og vigtigt (jf. også erfaringer fra relationspædagogikken samt Ziehe, 1989).

Det er således meget forskelligt om de unge bruger vejlederen som en fortrolig. I de tilfælde hvor der gør, bliver det for nogle unge en væsentlig faktor i forhold til at bære dem igennem, hvorimod situationen for andre netop er at kontakten til vejlederen forbliver helt upersonlig.

Man kan derfor sige at kvaliteten af den individuelle handleplan også kommer til at afhænge af relationen til vejlederen. Eller omvendt at uanset det formelt formulerede krav og målsætningen om at der skal udarbejdes individuelle handleplaner for alle i et samarbejde mellem den unge og vejlederen, har den konkrete vejledning en utrolig forskellig karakter og gennemslagskraft. En relation gående fra det helt anonyme og beregnende forhold med et meget fremtrædende ulige magtforhold til det langt mere personlige og relationsbårne forhold der kan yde et væsentligt bidrag i forhold til den unges situation. At sidstnævnte situation bliver udfaldet, afhænger således tilsyneladende ikke i første omgang af den formelle målsætning, men af samspillet mellem den unge og vejlederen. Set i dette lys bliver den formelle målsætning omkring individuelle handleplaner af afgrænset praktisk betydning og handleplanernes funktion som redskab for individualiseringen ligeledes i høj grad bundet op af den konkrete sammenhæng og det konkrete samspil.

6.8 Praktiksøgning som redskab til afklaring

Men hvordan forholder de unge sig til afklaringen gennem praktiksøgningen? Bringer det de unge tættere på den afklaring som de søger?

For mange af de unge (eksempelvis Ronny som i afsnittet om ‘Praktik’ fortæller at man må prøve sig frem) er praktikperioden lige præcis det de forstår ved afklaring. Det er muligheden for at komme ud og prøve at være eksemplvis maler for derefter at kunne tage stilling til

om det var det man kunne tænke sig (der er dog også en enkelt der ikke ved hvad praktik overhovedet er). Denne forståelse af selve afklaringsprocessen hænger sammen med et andet karakteristikum ved de unges forestillinger, nemlig at afklaring sker ved at prøve tingene af én for én som Ronny netop beskriver det. Flere oplever ikke at kunne gøre brug af andres erfaringer eller andre som rollemodeller. Oplevelsen er at erfaringerne skal være primære hvilket ud fra de unges perspektiv afspejler en individualisering af erfaringsdannelsen. De unge oplever ikke at kunne gøre brug af sekundärerfaringer fra vejledere, forældre, venner, familie osv. Den konkrete opfattelse af selve afklaringsprocessen bliver således for mange af de unge meget overvældende idet alting skal prøves og erfares personligt.

I relation til spørgsmålet om hvordan selve praktikforløbet skal komme i stand, oplever flere af de unge i casen det selv at skulle være primus motor som uoverkommeligt. Alternativt er de simpelthen uinteresserede i at komme i praktik. Paradokset bliver i den forbindelse samspillet mellem vejlederen der på den ene side afkræver de unge et engagement og en selvstændig handlen, og på den anden side det forhold at flere af de unge enten ikke tager opgaven alvorligt eller ikke magter den. Vi kan måske komme dette paradoks nærmere ved at se på situationen i casen hvor en gruppe unge skal til at ringe rundt for at finde en praktikplads.

I den beskrevne situation er de unge tøvende over for opgaven samtidigt med at enkelte også er motiveret for at finde en praktikplads. Dynamikken i gruppen gør i den forbindelse noget ved de unges måde at tage opgaven til sig på, men det afgørende er ikke nødvendigvis det der foregår i selve situationen. I relation til spørgsmålet om afklaring rækker processerne ud over de konkrete situationer. Det afgørende er at de processer som er beskrevet i feltdagbogsnotaterne, i høj grad forbliver ureflekterede hos såvel de unge som hos de ansatte. De ansatte vælger – kloge af skade – at bakke ud af selve det at skaffe praktikpladsen. Men de bakker i den forbindelse også ud af det at have kontrol og overblik over de afklaringsprocesser som praktiksøgningen kan og skal sætte i gang i de unge. De bliver således ikke i stand til efterfølgende eller undervejs at identificere de problemstillinger og barrierer som de unge løber ind i.

Eksemplet omkring Thomas der ikke tør ringe, illustrerer dette. Hvorfor tør han ikke? Hvad er det for hindringer i forhold til enten hans personlige situation eller i forhold til hans muligheder på arbejdsmarkedet som han støder ind i? Hvordan oplever han selv situationen? Hvordan oplever den ansatte den? osv. Ud fra et analytisk perspektiv

handler afklaringen om undervejs i processen og i praksis og når situationerne opstår at identificere de barrierer der er og bevidstgøre den unge omkring dem. Det ville i denne sammenhæng være en væsentlig progression i forhold til eksempelvis Thomas at identificere forhindringer og stopklodser og således hjælpe ham med at håndtere de krav han oplever ikke at kunne honorere ved egen hjælp.

Jeg kan ikke uddybe effekten af selve praktikforløbene og deres effekt på de unges situation da de har fundet sted uden for den periode hvor jeg gennemførte feltarbejdet.

6.9 Værkstedsarbejde som redskab til afklaring

Men hvilken rolle spiller værkstedsarbejdet for de unges afklaring?

Projektet består som nævnt af tre værksteder som i deres ydre signalerer at vi befinder os på en arbejdsplads om end der ingen eksterne produktionskrav er. De pædagogiske overvejelser bag det manuelle arbejde i værkstederne opgøres af de ansatte på flere niveauer:

Dels er arbejdet en måde at være sammen med deltagerne på, en mulighed for at skabe kontakt, nærvær, tryghed og intimitet i samværet (det vil jeg vende tilbage til i kapitel 8).

Hertil kommer at arbejdet i værkstederne ifølge de ansatte er en mulighed for at give de unge små succesoplevelser i hverdagen. Det at gennemføre en opgave, smede en lysestage, dreje en krukke e.l. kan opleves som en succes. Det pædagogiske ræsonnement er at succesoplevelserne skal give den unge selvtilid nok til senere at kunne 'stå igennem' en uddannelse eller et arbejde. Lene Larsen skriver i forbindelse med en sådan pædagogisk tænkning på produktionsskolerne at: "*Afprøvelse i værksteder giver ikke nødvendigvis og i sig selv faglig og personlig udvikling, øget selvværd resulterer ikke nødvendigvis og af sig selv i lyst til at lære mere.*" (Larsen, 2001, p. 102). Dermed påpeges også at der er forskel på hvad lærerne oplever og tænker de gør, og hvad de unge får ud af det. Det er således, som det også fremgår af casen, ikke let umiddelbart at genfinde lærernes tænkning omkring læringen i værkstederne i de unges egen opfattelse og vurdering.

Dette hænger for de unge sammen med endnu et forhold, nemlig at værkstedsarbejdet rummer en væsentlig signalværdi i kraft af at projektet både udadtil og indadtil får projektet til at ligne en 'rigtig' arbejds-

plads. De ansatte formulerer det som at deltagerne på den måde kan *“øve sig i at have et arbejde”* og derigennem også bevise at de er i stand til at håndtere en arbejdsituation.

Paradokset i værkstedsarbejdet er at de fag værkstederne lægger op til, hverken matcher de unges ønsker eller behovene på arbejdsmarkedet. Værkstedsaktiviteterne har kun ringe betydning i verden uden for projektet og skal derfor alene finde deres legitimitet i kraft af den subjektive betydning de har for deltagerens afklaringsprocesser og faglige og personlige udvikling. Legitimiteten og formålet ligger i samværet med de ansatte, i muligheden for at lære at samarbejde, i at tillære sig en arbejdsdisciplin, i at opnå succesoplevelser ved at gennemføre mindre opgaver, i en almen læring der af de ansatte begrundes med *“det kan man altid bruge til noget”* osv.

At værkstedsarbejdet kun har ringe objektiv betydning i verden uden for institutionen, opleves af nogle af de unge som et problem, fordi det derfor ikke hjælper dem videre med det de oplever deres afklaringsproces handler om, nemlig at komme nærmere uddannelse og arbejde. De efterlyser på forskellige måder at aktiviteterne har reference til omverdenen og rækker ud over den institutionelle virkelighed (som det eksempelvis fremgår af feltdagbogsnotatet i afsnittet om ‘Afklaringsprocesser gennem værkstedsarbejde, vejledning og praktik’). Enkelte af de unge er decideret ophidsede når de fortæller om hvor meningsløst de oplever de aktiviteter de har mulighed for at ty til.

De forskellige opfattelser af værkstedsarbejdet peger på et muligt paradoks i relation til de unges og de ansattes forventninger til hele forløbet og afklaringsprocessen som helhed. Er formålet at få de unge ud på arbejdsmarkedet eller at få tiden til at gå med kvalificeret samvær? Er formålet overhovedet at afklare de unges situation?

Man kan opsamlende, i relation til de redskaber som projektet gør brug af med henblik på at løse de unges afklaringsproblemer, konkludere at de unge gennem vejlederne har muligheden for en værdifuld personlig kontakt. De kan muligvis i enkelte sammenhænge opleve små succesoplevelser og følelse af ejerskab, men altovervejende står deres problemer uløste tilbage, og det er ikke tydeligt for de unge hvordan de muligheder de har på projektet, relaterer sig til deres problem omkring afklaring. Men hvordan oplever projektet, vejlederne og de ansatte spørgsmålet om afklaring?

6.10 Hvad betyder afklaring for projektet?

Projektet betragtet som institution med formålsbestemmelser, logistik osv. spiller sammen med projektmedarbejderne en central rolle i relation til de unges afklaringsprocesser og er – set med en socialkonstruktivistisk optik – med til at konstruere de unge som uafklarede.

Projektets overordnede målsætninger kredser alle omkring den enkelte unges situation og omkring alle de elementer som også tidligere er blevet identificeret som forbundet med individualiseringen og det institutionelle krav om en sådan. Det drejer sig bl.a. om afklaring med henblik på optagelse i uddannelse eller på arbejdsmarkedet. Det drejer sig om at “rydde individuelle sociale barrierer af vejen” samt at motivere de unge til at blive “aktive og ansvarlige i deres eget liv”.

På dette overordnede institutionelle niveau tages der således udgangspunkt i alt det de unge ikke har, ikke kan og ikke formår. Fokus er på den enkelte unge og ikke på den række af andre krav og omstændigheder som kunne være medvirkende faktorer (jeg vil vende tilbage til dette i forbindelse med de ansattes blik på de unge). De sociale forhold er direkte i formuleringen fra projektets formålsbeskrivelse blevet til ‘individuelle sociale barrierer’.

Projektet kan således på dette overordnede institutionelle niveau siges at være medvirkende til at konstruere afklaringsspørgsmålet som et problem og som et individualiseringssymptom. Et problem der, som vi har set det, også er integreret i mange af de unges selvforståelse.

Man kan således i forhold til samspillet mellem projektet og de unge sige at der fra de unges side ikke opleves et modsætningsforhold mellem projektets målsætning og de unges. Alle parter er enige om, at det er de unge og deres indstilling og tilgang der udgør problemet.

6.11 Hvad betyder afklaring for vejlederne/projektmedarbejderne?

Projektmedarbejderne og vejlederne udgør sammen med projektet i overordnet forstand en central aktør i forhold til de unge. De ansatte mener på samme måde som deres institutionelle bagland og de unge selv at de unges problem er de unge selv. Afklaringen er en individuel foreteelse og et individuelt problem. Det er den enkelte unge der skal

afklares, og som konsekvens deraf retter projektmedarbejderne ikke på noget tidspunkt fokus mod årsager og sammenhænge, der er kollektivt betingede. Det vil sige at til trods for at boglige vanskeligheder, manglende selvtillid, etnicitet, konjunkturer på arbejdsmarkedet, stigende krav i uddannelsessystemet osv. angår mange af de unge, italesættes de aldrig som andet end individuelle træk og 'handicaps'.

Samlet set synes de ansatte at forstå de unges problemer som at, '**de skal jo tage stilling til deres liv**' (som det fremgår af afsnittet om 'De ansattes vurdering af de unges situation'). De unges problem tolkes som værende at de ikke kan imødekomme kravet om at skabe sig en egen identitet, netop som det fremhæves i forbindelse med kravet om individualisering. Det er imidlertid værd at hæfte sig ved det lille '**jo**' der er indføjet i formuleringen her og i denne formulering '**hvad der nu end kræves og forventes**', er der et lille '**nu**' (fra afsnittet i casen i 6.2 'De ansattes vurdering af de unges situation'). Det peger i retning af at de ansatte ikke som sådan oplever at individualiseringspresset kommer fra dem selv, men at det er et generelt vilkår (en diskurs om man vil). De er således i en forstand bærere af kravet gennem deres forståelse af at det er det der er de unges problem, men de er samtidigt også magtesløse formidlere af et krav der er meget større end dem, og som de ikke som sådan har indflydelse på.

Det samme gælder for kravet om at skulle være aktiv. Det er sevet fra det overordnede politiske niveau (jf. kapitel 3) ned gennem de forskellige institutionelle lag og udgør hos de ansatte en del af kravkomplekset i individualiseringen. En af de ansatte formulerer det således '**de må bare ikke stå stille, så er det opbevaring**' (i afsnittet 'Afklaringsprocesser gennem værkstedsarbejde, vejledning og praktik'). Det er således vigtigt at forholde sig aktivt til sin situation, at planlægge i forhold til denne, at demonstrere vilje til erfaringsdannelse og identitetsopbygning. Man kan her genkende Becks krav om at være '*dømt til et liv i aktivitet*' og i forlængelse heraf og den tænkning, som i kapitel 4 havde reference til Rose og Dean, tolke de ansattes udsagn som krav om en ganske bestemt form for aktivitet (Dean, 2003; Rose, 2003). Det aktive er her – i modsætning til det at stå stille – at udøve en ansvarlig selvforvaltning.

Men hvor de unge oplever at kravet om at være aktiv hænger sammen med perspektivet om at kunne blive integreret i uddannelse eller arbejde, hænger det ikke nødvendigvis sådan sammen for de ansatte og muligvis heller ikke projektet. I forlængelse af Annette Carstens, som blev refereret i kapitel 3, knytter aktivlinien sig til selvforsørgelse som

“et fælles moralsk værdigrundlag” og ikke til selvforsørgelse som et reelt perspektiv (Carstens, 2002, p. 32). Således handler kravet om aktivitet muligvis ikke (alene) om at øge de unges chancer for selvforsørgelse, men om at medvirke til at opretholde et fælles moralsk værdigrundlag. Det vil sige at formålet knytter sig til signalværdien over for dem der er i arbejde og ikke til at hjælpe dem der ikke er.

Janni Ansel kobler kravet om at være aktiv og selvforvaltende til konstruktionen af i hendes tilfælde VUC-kursister: *“For mange VUC-kursister er selvforvaltning noget, der skal læres, og ikke noget man kan forudsætte som grundlag for uddannelsesplanlægning og undervisningstilrettelæggelse.(...) Dette er afgørende for, hvilke kursister der positioneres som ‘svage’ i den givne sammenhæng, og om de overhovedet formår at gennemføre et fleksibelt tilrettelagt forløb.”* (Ansel, 2003, p. 172).

Set i denne sammenhæng har de ansatte ikke blik for deres egen rolle i konstruktionen af de unge som ‘ikke-aktive’ eller ‘uafklarede’. Begge dele forstås af de ansatte som en faktisk størrelse og ikke som en kontekstuel konstrueret størrelse som de selv har en andel i produktionen af. De unge kan meget vel fremstå som andet end uafklarede i en anden sammenhæng. De behøver ikke at være ‘ikke-aktive’ endsige uansvarlige i forhold til alle sammenhænge i deres liv. Som det vil fremgå af den næste case, er en del af de unge tværtom meget aktive, men blot ikke i den normative forstand som ligger implicit i den forståelse som projektet og dets ansatte er bærere af.

Vejlederne er således på en gang de agenter der formidler og som producerer den institutionelle individualiserings krav i samspil med de unge. Formidlere fordi kravet kommer et andet sted fra, og producenter fordi de konkret bliver dem der indgår i sammenhængen med de unge og præsenterer dem for de konkrete krav.

I vejledningssituationen rammer kravet om individualisering ned i den unges liv på en meget manifest og konkret måde. Det bliver vejlederne der formulerer spørgsmålene til de unge om hvad de vil med deres situation. De bliver agenter for tendensen og kravet, og samtidig er det også dem der skal hjælpe den unge, tage den unges parti og have forståelse for deres situation.

De ansatte og vejlederne er således sat på en vanskelig opgave. De anser de unges problemer for at være relateret til deres personlige kompetencer, og deres opgave er i forlængelse heraf at hjælpe de unge til at opbygge nogle sådanne. Samtidigt oplever de selv at deres opgave er at være dem der formidler og stiller kravene til de unge. De skal i metaforisk forstand være både fjende og hjælper, bøddel og frelser.

I den konkrete håndtering af denne opgave tyer de ansatte her i casen til det, som de opfatter som en væsentlig del af deres funktion, nemlig at nære omsorg for de unge og støtte dem i forhold til de problemer de har med sig hjemmefra. Som vi skal se det i den næste case er der dog en nuancering i dette, da lærerne (særligt de mandlige) oplever at have en anden rolle end denne.

Der synes blandt flere af vejlederne at være en oplevelse af at en del af de unge er meget urealistiske i deres forventninger til fremtiden. Udfordringen synes at handle om at hjælpe de unge til at definere realistiske livsbaner i en proces hvor der udvikles en fælles forståelse mellem vejlederen og den unge. Denne proces er meget vanskelig idet den uundgåeligt indeholder en slags 'drømmebearbejdning'. En vejleder fortæller i en fokusgruppe:

I afklaringsprocessen lader jeg deres 'drømme' blive realistiske ved at tage dem meget alvorligt, herefter henviser jeg dem til internettet så de kan finde ud af hvilke kvalifikationer de reelt har brug for for at opfylde deres ønske. Normalt skræmmer det dem væk, og så kan jeg fortsætte processen.

Der må i den forbindelse tages hensyn til de tidligere nævnte aspekter og til det at de unges holdninger netop er udviklet inden for det samfund de er opvokset i, i familien, i skolen, gennem massemedierne osv. En del er socialiseret til altid at træffe deres valg i overensstemmelse med enten deres personlige eller deres families følelser og præferencer uden skelen til hvorvidt de også er realiserbare.

Hos de unge, der kun har få forestillinger om fremtiden og ikke nogen drømme eller tanker om, hvad der skal ske med dem, udspiller der sig en anden dynamik. Her er det som tidligere nævnt vejledernes opgave at være 'drømmeforløbere' idet de unge ikke selv har nogle ønsker eller vilje i relation til at komme videre.

Vejlederne er ofte på en gang usikre over for hvordan de forskellige unge skal håndteres, og i forhold til nogle af de unge desillusionerede med hensyn til hvad de skal stille op.

6.12 Modsatrettede perspektiver på afklaring

Det er et paradoks at der er forskellige og modstridende opfattelser af hvad der er afklaringsforløbets mål. Der er ikke overensstemmelse mellem forventningerne og succeskriterierne på de forskellige niveauer i projektet.

På det overordnede, institutionelle og politiske niveau er formålet at de unge skal blive afklarede så de kan i arbejde og gerne hurtigt muligt.

På det konkrete, institutionelle niveau, som udgøres af medarbejderne på projektet, er formålet i langt bredere og mere diffus forstand at afklare de unges situation. Med afklaring tænker de oftest ikke på de ordinære sammenhænge som uddannelse og arbejde men snare på andre sammenhænge i det sociale system.

På deltagerniveauet, de unge, er formålet et helt tredje. De unges forventning er at forløbet skal hjælpe dem til at blive afklarede og i stand til at komme videre enten i uddannelse eller ind på arbejdsmarkedet. Evt. at de ansatte vil hjælpe dem til at få et 'rigtigt' arbejde (faktisk svarende til forventningerne på det politiske niveau).

Det konkrete eksempel i casen omkring vurderingen af de unges mulighed for at kunne klare sig på arbejdsmarkedet illustrerer paradokset. På den ene side er de ansattes vurdering at de unge *ikke magter* det at have et arbejde i mere end højst 14 dage. På den anden side er det de unges vurdering at de i løbet af 14 dage opdager at de *ikke gider* det konkrete arbejde (formuleringer som '*det var ikke lige mig*') og derfor holder op med det igen for at afvente en mere dybdegående afklaring af deres situation. De ønsker at finde et arbejde som de oplever som meningsfyldt. Der er således enighed om at de unge muligvis kun holder 14 dage på arbejdsmarkedet.

Hvad angår opfattelse og tolkning af hvorfor, er holdningerne dog forskellige. For de ansatte er det et socialiseringsproblem, for de unge et afklaringsproblem. Med andre ord drejer det sig for de ansatte om at de unge ikke er socialiseret til at kunne håndtere de krav der stilles på en arbejdsplads eller i en uddannelse. De mangler så at sige nogle færdigheder og kompetencer af social og personlig karakter. For de unges vedkommende betragtes situationen med en anden optik, nemlig den der handler om at opleve sig selv som grundlæggende uafklaret. De oplever at de ikke kan overskue hvilke muligheder de har, og at de mangler at blive præsenteret for en række situationer og jobs og prøve af om det skulle være noget for dem.

Succeskriterierne for de forskellige parter er således sat på spidsen at et succesfuldt forløb for de unge er ensbetydende med at de kommer videre i enten arbejde eller uddannelse. For de ansatte at de unge får

nogle succesoplevelser og oplever at have nogle fortrolige voksne at kunne dele deres problemer med.

Dette paradoks i forhold til succeskriterierne og selve formålet med afklaringsforløbet bliver ikke italesat i projektet i dialogen mellem de unge og de ansatte. Der bliver ikke sat ord på disse forskellige opfattelser. Fra de ansattes side formentlig fordi det ikke er særlig rart at skulle sige til de unge at de anser chancerne for at de får et arbejde som deres situation og arbejdsmarkedet ser ud nu, som minimale (jf. kapitel 3 og 4). Og set i relation til de unges ringe selvtilid er der formentlig ingen der har en interesse i at der bliver sat ord på denne vurdering af de unges situation.

Der er imidlertid en række konsekvenser af disse forskellige opfattelser og oplevelser og det forhold at de ikke bliver italesat. For det første er konsekvensen at de unges tanker om deres fremtidige uddannelsesønsker ofte klinger meget hult og urealistiske i de ansattes øre. De unge bliver i den forstand ikke taget alvorligt. Signalet til dem bliver at de ikke kan tages seriøst, og deres forventning om altid at blive vejet for let bliver bekræftet.

For det andet peger paradokset på at præmisserne for afklaringsprocesserne ikke er klare, og at der er forskellige perspektiver på afklaring i spil. At det ikke er tydeligt for de unge at de er på prøve i forhold til at kunne bevise at de i en 'som-om'-sammenhæng (læs aktivering) kan imødekomme en række for dem diffuse krav, som anses for at gøre sig gældende på arbejdsmarkedet. Det er ikke tydeligt for de unge at hele set-up'et i relation til afklaring ikke handler om uddannelse og arbejde, men derimod om at tilpasse sig det sociale samvær på projektet og vise at de er socialt og personligt kompetente. De forudsætninger som de unge indgår i projektet på, er således ikke i overensstemmelse med virkeligheden, jf. diskussionen om den skjulte læreplan (Bauer og Borg, 1986).

6.13 Hvordan kvalificeres afklaringsprocesserne?

Samlet kan man udlede at de unge med rette oplever et diffust krav om individualisering fra projektet, de ansatte og sig selv. Det vil sige et kombineret institutionelt og for en dels vedkommende også bevidst-

hedsmæssigt pres i retning af at ændre på deres individuelle situation, forholde sig aktivt til den, træffe valg osv.

Det er imidlertid bemærkelsesværdigt at de unge til trods for at de oplever sig selv som årsagen til deres problemer, ikke mener at de bør være ene om at skulle løse dem. Flere af de unge formulerer i klagebrevet: *“Det er som om I glemmer nogle gange, at vi er bistandsklienter, og at vi gerne vil videre. MEN, VI ØNSKER AT FÅ DET SPARK I RØVEN! Det er jo derfor vi er her!!!!”* (sidst i casen afsnit 6.2).

En af pigerne i casen siger om sine forventninger til projektet at hun havde forstået det som at: *“så ville der blive taget sig af personen og den ting de gerne ville, når de så fandt ud af det. Men altså, når jeg kommer her fordi jeg ikke ved, hvad fanden det er jeg vil altså, og det sagde de, at de ville hjælpe en til at finde ud af det.”*

Tendensen dukker også op andre steder i casen i de forventninger flere af de unge som udgangspunkt har projektets muligheder for at hjælpe dem videre. De søger hjælp til at håndtere og imødekomme de krav de står over for, men oplever at blive skuffede i mødet med projektet (dette vil blive yderligere uddybet i den næste case). Oplevelsen er at projektet svigter denne forventning og appel, og i en vis forstand ender det med at blive projektets skyld at de ikke kommer videre.

Set i dette lys oplever de unge således at stå i en individualiseret situation, men ikke at de individuelt kan forventes at løse op for den. Denne tendens adskiller sig fra den der jævnligt fremhæves inden for den sociologisk inspirerede ungdomsforskning hvor den pointe der ofte fremhæves, er at de unge oplever det som deres eget ansvar hvis de fejler (se til eksempel Bunar og Trondman, 2001, p. 471).

Der er dog imidlertid også andre interessante aspekter i samspillet mellem de unge og projektet. Det er interessant at se samspillet mellem på den ene side de ønsker og forventninger som stod i centrum i første del af casen, og på den anden side vejledningen, praktiksøgningen og værkstederne. Her bliver det tydeligt at de unges ønsker og drømme kun i meget begrænset omfang kommer i spil. Styringen af afklaringsprocesserne overlades til de unge selv og til en overfladisk besvarelse af spørgsmålet om *‘hvad kunne du tænke dig’* samt til den eventuelle læring der måtte være i praktikperioderne eller værkstederne. Der bliver ikke arbejdet bevidst med samspillet mellem de forskellige sammenhænge og de erfaringer de unge her gør sig. Og det bevirker at projektet ikke målrettet får greb om de erfaringsprocesser hvorigenem de unges situation påvirkes og formes. De får med egne ord ikke greb om den afklaringsproces der på konstruktiv vis kunne være tale om.

Årsagen er muligvis den at de ansatte i forlængelse af deres (og ikke det formelle/politiske) formål med projektet ikke tror på at det faktisk er et muligt perspektiv for de unge at blive integreret på arbejdsmarkedet, og at opbevaring i positiv forstand muligvis er det eneste perspektiv. Efter deres praksis at dømme demonstrerer de ansatte at de ikke tror på den overordnede formelle målsætning med projekterne og dermed heller ikke på de unges formåen i relation til 1) at kunne begå sig i den ikke-marginaliserede verden, og 2) at kunne indløse den institutionelle individualiserings krav. Er en sådan konklusion imidlertid den rette at drage? Muligvis kan og vil disse unge aldrig opnå tilknytning til arbejdsmarkedet i længere tid, og muligvis vil de aldrig kunne gennemføre en uddannelse. Men er de ansattes blindhed over for deres egen andel i produktionen af de unges problemer omkring bl.a. afklaring med til at sløre faktiske muligheder og perspektiver? Det springende punkt er om de ansatte, som det fremgår af casen, har ret i deres vurdering af at de unge ikke vil kunne begå sig i uddannelsessystemet eller i et arbejde hvis de ellers fik adgang til det?

En evaluering af et forsøg med indslusning af udsatte unge på arbejdsmarkedet og erfaringerne fra et modelkommuneprojekt peger i retning af at der ofte blandt de ansatte er en meget fastlåst opfattelse af de unges muligheder (Sørensen, 2003; Morel et al., 2003). Også Nana Mik-Meyers undersøgelser peger i samme retning (Mik-Meyer, 1999).

Jeg kan på baggrund af denne undersøgelse og gennem referencer til andre undersøgelser inden for området perspektivere og pege på nogle forhold, jeg mener kan være med til at kvalificere afklaringsprocesserne:

Som det fremgår af analysen, kommer de unges medbragte kvalifikationer og erfaringer ikke i spil i de afklaringsprocesser der finder sted på projekterne. Erfaringerne inddrages ikke som aktiver, og der ses ikke på hvad det er de unge kan, inden de træder ind på projektet. De starter så at sige som blanke tavler og deres eksisterende viden og erfaringer. De unge kan meget vel, som det fremgår af casen, selv være primus motor i ikke at ville inddrage egne erfaringer. Mange af de unges selvforståelse er også – forankret gennem mange år i uddannelsessystemet – at de ingenting kan. De kan ikke honorere de bevidsthedsmæssigt individualiserede krav om at forme sig en sammenhængende biografi og træffe de rette valg på rette tidspunkter.

Afklaringsprocesserne tager således ikke afsæt i hverken de unges problemer, drømme, forestillinger, forventninger eller erfaringer. Tendensen på afklaringsforløbene er at erfaringerne udgrænses frem for at inddrages og gøres til ressourcer og afsæt for afklaringsprocesserne. Er-

faringerne kommer således til at leve deres eget liv parallelt med de institutionaliserede afklaringsforløb hvis retorik omgærdes af en individualiseringstendens der ikke bliver italesat. Dermed kommer projekterne meget nemt til at forstærke tendensen til at formulere abstrakte uddannelsesønsker, og til at afklaringen alene handler om at orientere sig i det overordnede mulighedsfelt og ikke i det subjektive.

Med udgangspunkt i casen kan dette problem illustreres og kvalificeres på følgende måde:

Ser vi på hvad de unge selv oplever at være gode til, refereres der i casen til en ung der gerne vil være politimand fordi han har en række erfaringer som kriminel (i afsnittet 'De unges generelle situation' i casen afsnit 6.2). Det er givet at den unge her oplever at have et kompetenceområde som han kan tilskrive de erfaringer han har fra sit liv. Det er et område – uanset hvad man måtte mene om det – hvor han føler at han ved noget og kan noget. Det samme gør sig gældende for en af de andre unge som gerne vil være pædagog fordi han godt kan lide børn, og fordi han ønsker at hjælpe unge som har haft det svært ligesom han selv (i afsnittet 'Praktik' i casen afsnit 6.2).

Disse ønsker handler i første omgang om hvilken referenceramme disse unge har og har haft. Men ønskerne er også et billede på hvordan de unge gennem deres uddannelsesønsker søger at vende deres negative erfaringer til nyttige og positive erfaringer eller endog kompetencer der kan bruges fremadrettet, således at erfaringerne får en opbyggelig dimension og en berettigelse. En tendens der på ingen måder er særlig, men derimod helt anerkendt inden for eksempelvis forenings- og fritidslivet og frivilligt politisk/organisatorisk arbejde som også bryster sig af at give de unge kompetencer der kan omsættes i en erhvervssammenhæng.

Den tendens gør sig dog ikke gældende her på projektet. Mange af de unge betragter alene deres erfaringer som negative og som medvirkende til deres nuværende situation. De ønsker at fortrænge dem, regner dem ikke for noget – udover netop for årsagen til deres marginale situation. Deres manglende individualiseringskompetence er det de fokuserer på. Uddannelsesønskerne her er således muligvis nok urealistiske, men de kan også på et niveau udtrykke en konstruktiv og fremadrettet tilgang. Eksemplet peger således på vigtigheden af at inddrage de unges erfaringer og finde frem til de områder som de selv oplever at have ressourcer i forhold til.

I relation til netop de to konkrete uddannelsesønsker der kommer til udtryk her, at være politimand eller pædagog, er der yderligere en logik

på spil. Begge ønsker kan tolkes tilbage til de unges situation som udsatte. Især er der inden for det socialpædagogiske felt en trend i retning af at marginaliserede unge omsætter deres negative erfaringer til fremadrettede kompetencer ved eksempelvis at arbejde som gadeplansarbejdere (Mørck 2004). Her er det disse gadeplansmedarbejderes ypperste kompetence selv at have været vilde unge. I det hele taget er det en fremvoksende trend omkring ung til ung-metoden. Trenden er et udtryk for en udvidelse af kompetence- og kvalifikationsbegrebet hvor kompetencer anses for at blive genereret langt bredere end i formelle uddannelses- og læringsituationer (Lauersen & Mørch, 1998; Nissen, 2000; Mørck, 1998).

Eksemplet peger i retning af nødvendigheden af at arbejde mere bevidst med de unges eksisterende kompetencer og lade afklaringsprocesserne tage afsæt i disse.

6.14 Opsamling

Afslutningsvis skal jeg igen vende tilbage til et mere generelt ungdomsperspektiv på denne samlede problematik. De unges situation afspejler på et niveau en grundlæggende uafklarethed som de udsatte unge deler med mange andre unge. I en vis forstand handler afklaring ikke alene om hvad man skal vælge inden for et afgrænset fagområde. Afklaringen handler også mere grundlæggende om dels at finde sin plads i samfundet (at blive socialiseret) og dels at være i gang med en identitetsopbyggende proces. Afklaringen handler desuden også om at opleve at have et valg, og at de unge i høj grad har brug for at opleve en identitetsopbygning og imødekomme af det bevidsthedsmæssige individualiseringskrav gennem det at føle at de har et (uddannelses)valg.

Der er imidlertid også forskel på de unge. Enkelte af de unge vil gerne 'bare' have et almindeligt arbejde uanset indholdet i dette. En anden gruppe er mere individualiserede og har individuelle forventninger til hvad der skal ske med dem (det vil jeg vende tilbage til i kapitel 9).

Nogle af de unge oplever således at de har frit valg, og at det er dem individuelt der kan og skal vælge, og de har således ikke blik for den samfundsmæssige sortering som valgprocesserne også er en del af. Den samfundsmæssige sortering der således tidligere fandt sted på institutionelt niveau, er i de unges optik rykket tættere på den enkelte og foregår

nu på individniveau – den enkelte oplever i en vis forstand at skulle sortere sig selv. De unge har ikke blik for den socialiserings- og kvalifikationsproces som det de oplever, er *deres* uddannelsesvalg, er en del af.

De taler sig ind i individualiseringens diskurs om afklaring og tolker selv deres problemer som værende netop spørgsmål om at vælge det rigtige og prøve så mange ting af som muligt. Men de kontrasterende oplevelser af på den anden side ikke at kunne noget, at have oplevelsen af at alle døre er lukkede og alle valg trufne af omstændigheder eller den forgangne tid, bliver meget vanskelige at få sat ord på.

Man kan med andre ord sige at de unges problemer gennem fokuset på afklaring konstant italesættes ud fra en bevidsthedsmæssig og kulturel individualiseringstankegang som imidlertid forholder sig modsætningsfyldt til den subjektive virkelighed de står i. Man kan derfor sige at individualiseringen bliver en dominerende og overvejende forståelsesramme som virker udgrænsende for også andre aspekter af de unges subjektive virkelighed og den samfundsmæssige sorteringsproces.

Projektet møder de unge med forskellige forventninger på forskellige niveauer. På det overordnede institutionelle niveau er projektet orienteret mod den enkelte og dennes behov i relation til arbejdsmarkedet. Der er tale om en institutionaliseret individualisering som indebærer krav om afklaring og aktiv selvforvaltning.

På praksisniveau i institutionen – det vil sige blandt medarbejderne – er tendensen til institutionel individualisering langt mere tvetydig. På den ene side overtager medarbejderne de overordnede institutionaliserede forventninger om selvforvaltning samt opfattelsen af de unge som årsagen til deres egne problemer. De er i forlængelse heraf bærere af (projektets, arbejdsmarkedets og uddannelsessystemets) krav og forventninger til de unge om at kunne håndtere en aktiv selvforvaltning.

På den anden side tror medarbejderne kun i ringe grad på at de unge vil kunne efterleve disse krav, og at projektet i væsentlig grad er i stand til at ruste dem dertil. De ser snarere de unge som ofre for individualiseringen.

Hertil kommer at den institutionelle individualisering sætter sig igennem i de ansattes ensidige fokusering på den enkelte hvilket har som konsekvens at mange fællestræk hos de unge ikke anerkendes. Vigtige faktorer som manglende kompetence i forhold til arbejdsmarkedets behov mv. overses.

Tendensen omkring individualisering, som den kan identificeres på det overordnede kulturelle og institutionelle plan, synes således at være se-

vet ned gennem de mange lag (og agenter) og er endt hos de unge på modsætningsfyldt vis.

Fra projektet kender de unge netop til forventningerne om at tage ansvar, tage sig sammen, overholde aftaler og planer osv. De oplever dette krav om individualisering såvel bevidsthedsmæssigt som institutionelt, men kan af forskellige grunde ikke indløse det. De tager de samfundsmæssige krav på sig uden at kunne skabe sammenhæng til deres erfarede liv og bliver således spændt ud i en meget vanskelig og krævende ambivalens.

De unge oplever at have et problem som de har brug for hjælp til at løse, men føler ikke at det sker. Forventningerne og kravene er individuelt rettet, men mulighederne for den enkelte, den faktiske individuelle understøtning udebliver. Her forholder projektet sig til dem som en masse og som en gruppe.

Samlet er projektet i en situation hvor retorikken omkring afklaring og individuelle mål er slået igennem. De ansatte er klare over disse krav og målsætninger, føler sig i en vis forstand som agenter for disse, uden at kunne se hvordan de unge nogen sinde skal kunne møde dem. Det er således på mange måder en utroligt vanskelig og frustrerende situation de ansatte befinder sig i. Deres problem synes at bestå i at de ikke ved hvordan de i praksis skal kunne støtte de unge i at håndtere de nye krav. Hvad skal deres rolle være? Hvilke tilbud skal de skabe for de unge? Skal der være forskellige tilbud til forskellige unge? Hvad er mulighederne? Etc.. De tyer derfor i rådvildhed over ikke at vide hvad de skal gribe til, til de metoder de kender, nemlig det der noget karikeret kan kaldes 'socialpædagogisk snak' eller traditionel skoleundervisning (hvilket også vil fremgå af den følgende case).

De unge bliver på deres side fanget mellem nogle forventninger som i høj grad er individualiserede den ene side, og nogle muligheder som langt fra understøtter deres muligheder for at bevæge sig i retning af en situation hvor de vil kunne imødekomme forventningerne på den anden side.

Man kan således konkludere at projektet i sin retorik lægger op til individualisering, men at projektets faktiske indhold ikke understøtter denne intention. Det forbliver i høj grad retorik. Der er ikke overensstemmelse mellem projektets officielle mål og de aktiviteter og tilgange som præger hverdagen i de ansattes arbejde med de unge. Praksis understøtter således ikke fokuset på det individuelle.

Set i relation til den generelt passive aktivitetsstruktur som nogle af de unge bringer med sig ind i projektet, skulle målet for projektet eller dets succes også ses i forhold til om det formår at få de unge ind i en

udviklings- og afklaringsproces der fører til en ændring af deres situation og til en udvidelse af deres handlemuligheder. De skulle i forlængelse af kravet om aktivitet i individualiseringstesen i stigende grad blive i stand til at forholde sig aktivt og handlingsorienteret til deres situation. Det bliver imidlertid ikke det umiddelbare resultat af projektførelsen.

Som konsekvens heraf oplever de unge at stå alene med deres problemer og det der forstås som *deres* manglende formåen i relation til at leve op til kravene. Projektet svigter sin målsætning. De unge oplever ikke at de bliver mere afklarede.

Formuleret i mere generelle vendinger er situationen for mange af de unge at de er presset af det øgede krav om uddannelse som i forlængelse af individualiseringstendensen bliver stadigt mere fremherskende på arbejdsmarkedet og i selve uddannelsessystemet.

Flere af de unge synes at kæmpe mod følelsen af at være hægtet af udviklingen i uddannelsesræset. *“Det går alt for hurtigt, udviklingen”*, som en siger i casen afsnit 6.2 under overskriften ‘De unges generelle situation’. Deres manglende afklaring er set i det lys udtryk for at de er fanget i en situation med et meget lille handlerum mellem på den ene side oplevelsen af at alle muligheder er til stede, og på den anden side oplevelsen af at de møder store begrænsninger og har meget lidt selvtillid at stå i mod med.

Projektet som skulle hjælpe de unge, synes paradoksalt nok både at skubbe på denne forventning og dette pres ved at tale om individuelle planer og krav samtidigt med at projektet ved at udgrænse de unges erfaringer og vurdere at udsigten til konkret arbejde og uddannelse er perifer.

Hele projektet opfordrer i sin målsætning til individualisering, samtidigt med at de ansatte ikke vurderer, at de unge vil kunne imødekomme denne opfordring. Det skal her være et åbent spørgsmål hvorvidt de har ret i denne vurdering.

De overordnede politiske og institutionelle intentioner om individuelle metoder og tilpasning af de konkrete tilbud til de udsatte unge synes meget begrænsede. Paradokset er at den individualisering de oplever, er kravet om at kunne håndtere en bevidsthedsmæssig individualisering. Et krav der paradoksalt nok er vanskeligt at realisere uden samtidig at blive bakket op af såvel de ansatte som strukturerne på projektet og i det samlede aktiveringssystem. De unge er sat i en situation hvor de skal demonstrere at de kan tage personligt vare på deres tilværelse, kan udvise initiativ, aktivitet osv. Men de levnes ikke de institutionelle og strukturelle rammer som en sådan livsstrategi kræver. Nanna Mik-Meyer

formulerer det således: *“Det er helt almindeligt, at ansatte på denne måde fokuserer på klienternes attitude og dennes forandring til det bedre uden at skele til de institutionelle rammer for klienternes udfoldelse (jf. klienternes beskrivelse af det ‘monotone arbejde’, og at de ind i mellem går hjem, fordi de ikke gider at være i projektet.”* (Mik-Meyer, 2002, p. 116).

Hvad er svaret så for disse unge – hvad skal man gøre? Man skal i højere grad skabe aktiveringsforsøg der inddrager de unge og deres erfaringer. I relation til de unges uddannelses- og arbejdsprospektiver er det afgørende at brede forventningerne og kompetenceforståelsen ud således at det er muligt at få blik for også de potentialer og kompetencer som de unges erfaringer rummer. Formålet er at bringe de unges erfaringer i spil frem for at understøtte tendensen til at de alene rummer negative erfaringer og hindringer.

Hertil kommer vigtigheden af at skabe de institutionelle rammer, der skal til for at facilitere en reel individuel pædagogisk metode som kan udgøre et modsvar til den generelle institutionelle individualiseringsstvang de oplever. Dette vil jeg vende tilbage til efter først at have set nærmere på, hvordan de unge reagerer på den situation som projektet efterlader dem i.

7. De unges nærværende fravær

Dette kapitel handler om den rolle, de unges fravær spiller i forhold til deres projektdeltagelse som den også er skitseret i det foregående kapitel. Kapitlet ser nærmere på, ikke hvad det var meningen der skulle ske på projekterne, men hvad der rent faktisk sker. Hvad er de unges reaktion på ønsket og kravet om afklaring? Eller i mere overordnede vendinger: Hvad er deres reaktion på kravet om institutionel individualisering som vi har set det indlejret i projektet og i nogle af de unges bevidsthed?

I kapitlet stilles der skarpt på samspillet mellem de unge og projekterne og på den oplevelse af spredt eller manglende vedkommenhed som kendetegner de unges møde med projekterne.

Kapitlet er den anden af de tre caseanalyser.

7.1 Fraværet set i et generelt ungdomsperspektiv

Spørgsmålet om fravær kan som udgangspunkt anskues ud fra et generelt ungdomskulturelt perspektiv og ikke udelukkende som et fænomen der vedrører de udsatte unge. Fraværet dukker op under dække af forskellige etiketter som sygdom, udeblivelser, pjæk, prioriteringsproblemer, forsømmelse, svigtende fremmøde osv. Alle fænomener som synes at spille en væsentlig rolle i mange af de sammenhænge hvori de unge indgår. Problemstillingen er således genkendelig i andre sammenhænge hvor der er unge – om end det ikke er i samme udstrækning som i den case der følger herefter. Eksempelvis har spørgsmålet om fravær i gymnasieskolen være meget omdiskuteret (eks. Laursen & Nilsson, 2001; Bugge & Harder, 2002; Heise, 2003). Problematikken knytter også an til temaer som frafald, manglende afleveringer af opgaver osv.

I debatten bliver fravær tematiseret som:

- Udtryk for en generelt formindsket udholdenhed hos unge – alle aktiviteter skal give mening her og nu. Udholdenhed er i dag

ikke en værdi på samme måde som tidligere hvor lange vedholdende forløb blev honoreret og anset for noget positivt. Jeg skal senere vende tilbage til at udholdenhed også er blevet en sorteringsfaktor i relation til de udsatte unge (typisk fremført af de ‘voksne’ om de unge).

- En reaktion på for dårlige eller irrelevante aktiviteter (typisk fremført af de unge selv).
- Trængsel i forhold til de mange andre ting der ‘skal’ nås i ungdomsårene – det sociale som et felt der trækker stor opmærksomhed, forbrug, fritidsarbejde, kulturelle tilbud, fritidsliv osv. (typisk fremført af de ‘voksne’ om de unge).

Mange af disse generelle ungdomskulturelle aspekter vækker genklang i casen og vil blive diskuteret gennem analysen som et specifikt forhold i forbindelse med mange udsatte unge, men også som et eksempel på et langt mere alment fænomen.

Jeg vil i det følgende se nærmere på de forløb og det ungdomsliv som projektet danner den institutionelle ramme omkring. Hovedvægten er lagt på fraværet men der er også inddraget andre mere generelle elementer som er væsentlige for den samlede forståelse af fraværets rolle som et yderligere symptom på tendensen til institutionel individualisering.

7.2 En case om unges fravær

Vi er på endnu et aktiveringsprojekt i et af Københavns udkantsområder. Her mødes en gruppe lærere og unge mellem 18-25 år over en periode på et halvt år omkring et såkaldt ‘erhvervsafklarende’ forløb.

Konkret består projektet af ni rummelige, lyse og hvidmalede undervisningslokaler, én bred, hvidmalet gang, ét lærerværelse og en elevkantine med sodavandsautomat. Der er kun enkelte plakater ophængt på væggene, og stedet giver samlet et lyst, men noget bart indtryk.

Projektet er struktureret omkring nogle hold på i snit 18-20 unge som følges ad. Der er to lærere som er primært ansvarlige for hvert hold. Til projektet er desuden knyttet en vejleder der gennemfører de individuelle samtaler både indledningsvis og løbende, og som i samarbejde med den enkelte unge udarbejder den individuelle

handleplan. Det er alene vejlederen der kender til deres forhistorier og de problemer de måtte have med sig fra deres tidligere og nuværende liv.

Projektets hovedaktivitet er en traditionelt anlagt holdundervisning med timer i engelsk, dansk, matematik, psykologi og edb, men undervisningen skal tage afsæt i den enkelte og det niveau som denne befinder sig på. Hertil kommer muligheden for sideløbende at tage et kørekort, som dog kun udleveres såfremt man afslutter kurset.

Projektet sigter mod at ruste de unge til enten at kunne varetage et arbejde eller begynde på en uddannelse. Der er således gennem forløbet fokus på den enkeltes ønsker og forventninger i relation til uddannelse og arbejde, og på at blive erhvervsafklaret gennem et praktikophold på en uddannelse eller en arbejdsplads efter den unges eget initiativ og i overensstemmelse med hans/hendes individuelle handleplan.

Et forløb

Vi følger et nyt hold der skal til at begynde på aktiveringsprojektet. Jeg skriver i min feltdagbog efter første dag:

Det er mandag morgen. 18 unge mennesker er mødt op på projektet til deres første dag. Der laves navnelege, rundvisninger og snakkes i grupper om kursisternes forventninger til både sig selv og kurset. I de kommende dage står den på en ekskursion til Planetarium og diverse 'lette' øvelser, hvor forestillinger om arbejde, uddannelse, familie og fremtid bliver vendt, drejet og diskuteret. Lærerne er entusiastiske og gør et stort arbejde for at igangsætte aktiviteter og holde tempoet i vejret. De unges opmærksomhed skal holdes fanget. Stemningen er overvejende god, folk griner jævnligt og kommer med kommentarer til hinanden.

Flere sidder ind i mellem og stirrer fraværende ned i bordet. Der høres også jævnligt kommentarer som: "Åh nej, ikke det...", "Det er sgu ligesom at gå i børnehave" osv. De ironiserer meget både med hinanden og lærerne over temaet aktivering og tvangen omkring at skulle

være der. De deltager dog alle sammen i aktiviteterne uden at der er det mindste optræk til civil ulydighed. Ude i grupperne gør de som de er blevet bedt om, og de lever sig stort set alle sammen ind i de opgaver de får stillet. Den gode stemning har overtaget.

En pudsig situation opstår da Jens (læreren) under gennemgangen af husreglerne nævner at det ikke er tilladt med rusmidler og kemiske, euforiserende stoffer som ecstasy, hash osv. Det får straks flere af kursisterne på banen hvad de ellers ikke har været før (det rammer et af deres kompetenceområder). Hash er ikke kemisk, og flere udtaler sig om hvad hash er, og én begynder på en længere udredning om emnet. Jens afbryder med det samme med kommentaren: *"Det skulle vi ikke tale om her"*.

Der er gået lidt tid og undervisningen i dansk, matematik, it, psykologi osv. kører. Generelt er der positiv oplevelse hos kursisterne af at lærerne ikke ser på dem som folkeskoleelever, og at stedet er et "rimeligt ok" sted. Jeg har en forventning om, at de vil opleve kurset som meget skoleagtigt pga. fagene, bygningerne, indretningen osv. Men de unge oplever kurset som anderledes og forskelligt fra de skoler de kender fra tidligere. For dem er skole tilsyneladende noget med krav, lektioner og præstation, og det er der ikke noget af på kurset.

En af de unge fortæller:

Kristina: Hvis det var sådan noget hvor man sad og sov alligevel, så kan man jo ligeså godt ligge derhjemme og sove. Ellers sååå er det meget fint at være her. Jeg kan godt lide det. I forhold til andre skoler og uddannelser og sådan noget der. Der møder jeg første dag, og så kommer jeg ikke (griner).

Noemi: Hvorfor?

Kristina: Det er ikke mig. Jeg kan ikke holde ud at være på en skole. Det her det er anderledes. Men det kan jeg ikke – jeg er skoletræt.

De unges oplevelser af hvad der sker i løbet af den første periode på projektet, kredser meget omkring det sociale som fungerer rigtig godt for de fleste af jer. En stigende utilfredshed begynder imidlertid at melde sig efter de første par uger til trods for det gode sociale sammenhold. Der opstår i stigende grad et problem omkring fravær og mødetider. Jeg skriver i dagbogen:

Fornemmelsen af hverdag begynder at sætte ind. Sløvsindet breder sig. Det bliver sværere og sværere at stå op om morgenen. Tiden snekler sig af sted. Den er helt anderledes her end andre steder. Der går aldrig over tre kvarter uden en ryge- /kaffepause og i 'aktivperioderne' er tempoet meget adstadigt. Det gør mig til at starte med rastløs. Der er ikke noget der skal nås, og ikke noget der er vigtigere end andet. Følelsen er tom, og stemningen sløv. Måske er det meningsløshed det handler om? Folk holder vilkårligt pause – dvs. ikke nødvendigvis samtidigt. Sløvheden forsvinder det sekund de får fri – så er alle i aktivitet og ude af døren inden man får set sig om.

Jeg registrerer således skiftet i stemningen, og det samme gør lærerne. Til sidst bliver det for meget for én af dem. Han beskriver i et interview hvordan han reagerer på situationen:

Jens: Vi kommer her, og det har været røvsygt. Og så blev jeg fandeme hidsig, og så skældte jeg dem hæder og ære fra. Hvad fanden regner I med!? Det er sgu jeres liv altså, og det tog et stykke tid for der kommer en fem-seks stykker for sent, ikke, som er nogle røvhuller, og det er fandeme irriterende at sidde der hver dag. Og de fik så en skideballe og diskussion. Det udviklede sig i mange forskellige retninger, og det endte med at de fandt ud af at de i dansk ville lave et projekt. At de simpelthen lave et projekt – en temaug. Hvor de selv skulle finde ud af det.

Som Jens her nævner, kommer et projektarbejde på dagsordenen i perioden herefter. Jeg oplever det som skildret i min feltdagbog i dagene efter interviewet med Jens:

Nogle dage efter ankommer jeg klokken 8.30 – det øser ned udenfor, og det er bestemt ikke et vejr man har lyst til at gå ud i. Der er mødt 4 kursister op og hen ad formiddagen drysser lidt flere ind (ud af 18). Et ikke usædvanligt antal i disse dage. Der er ikke rigtig nogen samlet aktivitet.

Holdet har fået ugen til at lave projektarbejde og sidder nu ved computerne. To er kommet i gang og tager opgaven seriøst – de finder materiale og skriver om emner som stoffer og vold. Andre ser det som anledning til at ryge lidt flere smøger og flyde lidt rundt på nettet hvor indskydelserne og interesserne nu måtte bære de forskellige hen. Tine finder tegninger af dyr og en sol til sin datter, Peter er mere til animationsspil. Addis er inde i et tekstbehandlingsprogram, hvor han sidder og fylder linierne ud med endeløse rækker af ens bogstaver. Det lader til at han oplever at være i gang. Det synes som en overraskelse for ham at det bogstav han trykker på på tastaturet, efterfølgende dukker op på skærmen. Jens (læreren) stikker indimellem hovedet ind for at se hvad der foregår. Efter noget tid tager han en runde ved maskinerne for at hjælpe dem der er i gang. Siden går han igen ned på lærerværelset. Efter nogle timer ebber aktiviteterne ud.

Efter projektet ebber ud, genoptages undervisningen, men fraværet er fortsat meget stort. De unge har forskellige oplevelser og beskrivelser af hvorfor de ikke kommer så ofte. I et interview siger Stine og Susan:

Stine: Jeg går bare ud af det hvis der er noget jeg ikke kan finde ud af. Laver noget helt andet i stedet for.

Susan: *Det eneste jeg synes der er rigtig fedt, det er det der psykologi. (...) Han (læreren) er totalt genial altså.*

Stine: *Han er aktiv, det kan jeg godt lide. (afbrydes)*

Susan: *Han fanger os. Det gør de andre ikke. De er kedelige. Hvor ham der er – Hallo! – han er ligesom os selv og det er jo derfor han fanger en, ikke også. Han har den rigtige måde at vise tingene frem på. Han er ungdommelig og frisk. Han fyrer bare et eller andet lort af hvis man kommer med et eller andet, ikke. Det er ikke bare hårdt og kontant hele vejen. Der skal altså være skæg i det for ellers så sidder man bare.*

Stine: *Så må man lige ned at købe smøger. Det bliver man nødt til. (griner)*

Susan: *Det er ikke engang løgn.*

En af de andre unge, Henrik, fortæller om hvorfor han ofte bliver væk:

Henrik: *Jamen altså jeg kommer her, men når jeg er syg så er jeg jo syg. Jeg kan godt lide at komme her, men engang i mellem kan man også blive træt og tænke "Pubo, samme sted altså".*

Lærerne Jens og Per beskriver det som:

Per: *Vi har så snakket om, de er jo mange af dem et sted hvor de har en tidshorisont der hedder (griner lidt) de næste 24 timer hvis vi er heldige.*

Jens: *Ja. Den der med at nu tager jeg mig en uddannelse, og så kan jeg...det kan man da håbe, at man kan få banket ind i hovedet på nogle af dem, men altså... Men det er lige nu og her, og det er også derfor at et kørekort for dem. Det er det de overskuer her. Det er at de ikke mister penge på det her, og så får de et kørekort. Den tidshorisont tror jeg godt de kan overskue.*

Mange af de unge er irriteret over det store fravær, men de skyder ikke skylden på hinanden, fordi de fleste selv har det med ikke at dukke op hver morgen og fordi de oplever at det er op til den enkelte. Frustrationerne retter sig mod kurset og de aktiviteter der finder sted. Men størstedelen af deltagerne er fortsat positive til trods for den gryende fornemmelse af disintegration der præger stemningen. For flere handler det i høj grad om at fæste lid til at kurset skal løse op for deres nuværende uafklarede situation som de fleste ikke har det godt med. Det skal hjælpe dem videre til afklaring, uddannelse eller arbejde.

Jeg skriver i min feltdagbog:

Men den enkeltes individuelle forventninger og målsætninger formuleres kun sporadisk og indirekte af de unge, hvilket vil sige at de for mange af de unge ikke bliver en del af dialogen på kurset og i undervisningen selv om det helt klart er de unges forventning. Det der til gengæld italesættes højlydt, er de i stigende grad negative følelser og modstanden mod kurset. Ingen tør indrømme at de har noget på spil. At de kunne blive skuffede.

Lærerne prøver at konstruere forløb med noget temaundervisning, men det falder helt til jorden i øjeblikket på grund af for lav og spredt deltagelse. Særligt er det svært for matematiklæreren at holde kursisternes opmærksomhed fanget.

Efterhånden synes langt de fleste timer ikke at interesse nogen. For mange er det svært at se formålet med at lære det der lægges op til. En siger:

Kristina: Skoletræt, det tror jeg, jeg har været siden 7. klasse – gider ikke, og du lærer ikke en skid på grund af – det er ligesom om lærerne, de kan ikke finde ud af hvad det drejer sig om.

Aktiviteterne formår ikke at fastholde motivationen og imødegå de mange forskellige indstillinger og forventninger til kurset. De kendte hverdagsrutiner træder igen i forgrunden. En beskriver det som:

Stine: Åhrh, jeg er ikke lige den bedste til at stå op også fordi jeg er nattemenneske. Jeg kan godt lide at være længe oppe om natten. Jeg er ude at hygge mig med mine venner, og så har jeg lidt svært ved at stå op der – jeg hører ikke vækkeuret som jeg skal. Det er jeg ikke så god til (smågriner). Og så gider jeg heller ikke komme når der kun er fire personer i klassen, så ved jeg at man alligevel bare kommer til at sidde og glo. Altså der bliver mindre og mindre for hver dag.

Disintegrationen tager til

Kristina: Altså den første uge, der var det sgu meget sjov, ellers (laver snorkelyde) snorke, sove, gider ikke.

Problemerne omkring fraværet øges fortsat. Så godt som alle deltagerne er utilfredse med aktiviteterne og kursisternes fremmøde – inklusiv deres eget. En negativ spiral synes at være sat i omdrejning og er vanskelig at bremse. Fraværet gør det vanskeligt at få undervisningen og aktiviteterne til at hænge sammen hvilket igen forværrer fremmødet osv. Da der er gået 3 måneder, er de oprindelige 18 deltagere reduceret til 3. 15 er enten blevet smidt ud eller droppet fra. De sidste 3 gennemfører.

Der er ingen formelle regler om hvor meget fravær de unge må have. Det er op til lærernes individuelle vurdering, og det spiller derfor en rolle hvordan lærerne oplever den enkelte deltagers situation, motivation og gode vilje i relation til projektet.

Omkring fraværet er der flere beretninger om hvordan forløbet og processen påvirker både de unge og lærerne forskelligt:

Henrik

For Henrik (21 år) er hele forløbet en skuffelse. Til at begynde med var han en af de få kursister som viste interesse for selve fagene og var motiveret for at lære noget fagligt. Han så kurset som en mulighed for at få indhentet nogle af de faglige kompetencer som han oplever han har manglet da han tidligere droppede ud af en teknisk skole. Efterhånden som kurset skrider frem, holder han op med at deltage i det sociale samvær med de andre kursister, han bebrejder dem i stigende grad at de er dovne og ustabile. Sit eget fravær undskylder han.

I begyndelsen da kurset stadig gav mening for ham, nærede han store håb om at kurset kunne hjælpe ham over på rette spor og lappe hans faglige huller, hjælpe ham til at finde ud af hvad han skal stille op med sit liv. Men gennem processen, efterhånden som hans forventninger skuffes vendes hans positive motivation til modstand og selvbeskyttelse. Det hele er også bare noget lort. Endnu en gang var det noget der ikke lykkedes. Han dropper ud halvvejs gennem forløbet. Efterfølgende er han frustreret over igen at være tilbage i en situation hvor han ikke ved hvad retning han skal tage, og uden at vide hvor han kan søge hjælp.

Henrik har gået på teknisk skole og haft arbejde i perioder. Dette er hans første aktiveringsprojekt. Han bor egentlig sammen med sin mor der gør rent, og hendes kæreste, men han kommer ikke så godt ud af det med kæresten. Derfor bor han også halvt sammen med en ven i vennens lejlighed. Hans far, som er 'noget' inden for it-branchen, er gift igen og har fået en ny familie. Henrik ser ham sjældent.

Stine

Stine (20 år) har ikke på noget tidspunkt følt ejerskab over for kurset eller givet udtryk for gerne at ville være deltagende. Hun er på sin vis tilfreds med kurset hele vejen igennem disintegrationsprocessen. Den generer hende ikke. Tværtom. Den gør det muligt for hende at forblive i en situation hvor hun ikke presses til at tage stilling til sit liv. Arbejdsformidlingen lader hende være i fred, og på kurset mødes hun kun med få krav. Kurset tillader hende i den forstand at fastholde en situation hvor valg af mere forpligtigende art udskydes.

Hun nyder på projektet at have mødt en masse andre som hun kan være sammen med uden for projektet. Undervejs gennem forløbet bliver hun også kæreste med en af de andre. Hun er til fest og farver, og det faglige oplever hun som perifert og relativt ligegyldigt. Som hun udtrykker det: *“Så kunne jeg jo gå ud og finde mig et arbejde. Det gad jeg selvfølgelig heller ikke, det var jeg for doven til. Det var fest og farver og sove længe!”*

Deltagelsen for Stine bliver derfor langt hen ad vejen lig med fysisk tilstedeværelse. En tilstedeværelse som hun i et vist omfang håndterer strategisk i den forstand, at hun kalkulerer med hvad hun tror, er et minimum af tilstedeværelse for lige netop ikke at blive smidt af holdet. Men da vurderingen af fravær er individuelt og baseret på netop lærernes oplevelse af deltagernes samlede motivation og vilje, holder hendes strategi ikke, og hun bliver til sidst bortvist med henvisning til sit høje fravær.

Som konsekvens af sin tilgang til projektet oplever lærerne Stine som umoden, uansvarlig og forkælet i sin tilgang. I sin daglige attitude over for projektet er hun passiv i timerne og aktiv det sekund de slutter. Hun transformeres. I projektsammenhænge er hun initiativforladt, passiv, fraværende, strategisk pjækkende osv. og er, i det sekund hun får fri og dermed flytter sig fra skole/projektrummet over til fritidsrummet, aktiv, deltagende, nærværende, initiativrig osv.

Stine har tidligere startet to gange på social- og sundhedsuddannelsen og en gang på handelsskolen, men uden at gennemføre nogen af delene. Derudover har hun haft en masse jobs og indimellem været ledig. Hun

bor hjemme hos sine forældre og sin lillesøster, men taler tit om at hun gerne vil flytte da hun har mange konflikter med sine forældre. Begge forældre er i arbejde henholdsvis som selvstændig og pædagog.

Susan

Susan (24 år) og Stine tilbringer fra næsten den første dag meget tid sammen ved siden af projektet. De går i byen sammen, sover hos hinanden, snakker i mobiltelefon mange gange i løbet af dagen når de ikke er sammen osv. Men som forløbet skrider frem begynder deres meget tætte forhold at slå revner. Deres mål er for forskellige. Susan er determineret på at gennemføre forløbet og ønsker at tage det seriøst. Hun tager de individuelle samtaler til sig og etablerer en tæt kontakt til vejlederen som løbende bakker hende op og taler med hende om de problemer hun møder undervejs.

Susans forventninger er afklarede i den forstand at hun brændende ønsker at få et arbejde og at kunne forsørge sig selv. Hun har imidlertid problemer med sin ryg og har derfor brug for hjælp til afklaring af hvilke muligheder hun har.

Susan har tidligere gået på teknisk skole, haft flere jobs, været arbejdsløs indimellem og er nu i gang med sit andet aktiveringsforløb. Hun er vokset op på forskellige børnehjem hvor hun siden hun har været ganske lille, har måttet tage sig af sin lillebror. Hendes mor har ikke kunnet magte at tage sig af hende, og faren er alkoholiker. I dag er faren uden arbejde og moren førtidspensionist.

Addis

Addis (25) er desperat for at få et arbejde. Addis er oprindelig fra Etiopien, men har været i Danmark i 5 år. Han er gift og har en datter på 3 år. Han oplever sin nuværende arbejdsløshedssituation og afhængighed af offentlig forsørgelse som ubærlig. Det er uværdigt for ham ikke at kunne klare sig selv og forsørge sin familie, og han ville tage imod et hvilket som helst arbejde. For Addis er deltagelsen i projektet fokuseret mod muligheden for at komme i arbejde. Hans identitet synes i høj grad at være bundet op på det at have et arbejde og kunne forsørge sig selv, og selve det at være uden arbejde synes at æde hans identitet op bid for bid gennem forløbet.

Han er gennem hele perioden en af de få for hvem forløbet virker som en strukturerende ramme omkring hans liv – han har ikke fravær. Han kommer hver dag til tiden, og går hjem når dagen er omme. Projektet giver ham i den forstand noget at stå op til om morgenen, og i

den periode hvor han er i praktik i lufthavnen på en rigtig arbejdsplads, er det ligefrem godt. For Addis er muligheden for at springe fra projektet eller være fraværende ikke eksisterende. Han bliver en af de tre der gennemfører forløbet.

Lærerne

Til at begynde med skriver jeg i feltdagbogen om lærernes forventninger:

Lærerne er ligesom eleverne forventningsfulde over for det at skulle starte et nyt hold op. Ingen af dem har lang tids erfaring, og de virker optaget af at gøre et godt stykke arbejde.

En af lærerne fortæller om sit arbejde:

Jens: Vi kan have succesoplevelser, ikke, og vi kan have rigtige brrrrrrrrrrrr dage hvor man bare ... hvor herre bevares, nu skal jeg have en bajer – puh. Men så er der gode dage hvor batteriet bliver ladet op igen. Ligesom med den dag du ved – det var da dejligt at høre den der bekymring, det med at ønske mig god bedring da jeg var syg. Og jeg kunne da også mærke det på dem, og det varmer da mit hjerte.

Per: Ja, ja det er jo vores børn. (griner kort)

Noemi: Tænker I sådan om dem?

Jens: Ja, det er næsten uundgåeligt når man har kørt intro på et hold.

Per: Helt klart så får man et særligt forhold til et hold

Jens: Sådan er det bare

Men efterhånden som forløbet skrider frem, og fraværet i stigende grad dominerer muligheden for at lave sammenhængende aktiviteter og forløb, bliver lærerne også frustrerede.

Per: De kommer sådan daskende, ikke, og det skal man have fjernet fordi det er røvirriterende at komme til tiden og komme i gang og prøve at få dem til at tage hånd om det. Men hvad kan jeg gøre? Vi kan jo ikke stå og råbe og skrike og hvad så?...Hvad kan jeg gøre? Sætte ham uden for døren? Det sy-

nes han, er fedt så kan han gå ned og ryge smøger!

Jens: Altså strengt taget den eneste sanktion det er at blive sat af holdet, ikke?! Det er som i tilfældet Martin der ikke kommer eller kommer dalrende langt op af dagen. Er overhovedet ikke med i noget. Og en tydeligt uheldig påvirkning af andre.

For en af lærerne bliver projektarbejdet som tidligere nævnt svaret på problemerne omkring deltagelsen og fraværet. Men oplevelsen bliver i sidste ende nedslående da de unge ikke fastholder det initiativ og den entusiasme som først blev lagt for dagen. Vejlederen på projektet forklarer her det fortsatte fravær:

Birgit: Det er fordi de har så meget andet. At de har problemer, bekymringer og ikke kan overskue alle de der ting. Jeg ved godt at det er jeg ikke enig med lærerne om, men vi skal jo være her alle sammen.

Noemi: Hvad siger lærerne?

Birgit: Jamen, de (lærerne) siger jo at de bare er dovne, og det er jo fordi de (unge) ikke gider at lære engelsk osv. ikke. Jamen, der var noget med, jamen det er 7'erne, der laver projekt nu. Det gjorde de fordi de var blevet lidt mere slatne i koderne. (...) Så skal vi lave projekt, vi vil bestemme selv – Yes! Så møder han (læreren) op mandag morgen "yes, nu skal vi rigtig arbejde anderledes", så sidder der 7 mennesker, ikke! Så ryger al energi ud af ham. Sådan er det jo (...). Der er langt fra tanke til handling, og det tror, er fordi at de unge har så meget andet der er vigtigere.

Jeg har senere i min feltdagbog nedskrevet en samtale med vejlederen Birgit:

Hun fortæller om hvordan fravær og sygdom er et generelt problem blandt mange af de unge. 30% fravær på grund af en eller anden sygdom, uheld e.l. er ikke usædvanligt. Mange lægger sig syge bare på grund af det mindste. Deres tærskel er meget lav, og så kommer de 'bare' med en eller anden søforklaring om deres søster på hospitalet, eller hvad de end kan fin-

de på. Ofte oplever hun at det er meget svært at komme i kontakt med dem der er meget fraværende, og indimellem må de gribe til at udbetale deres penge i mindre rater – dvs. 4 gange om måneden så de i det mindste kan få dem til at komme når de skal have penge. Det bliver nødvendigt med pression selv om det er dem meget imod.

En af lærerne giver i et interview sin version af hvorfor de unge har fravær:

Per: Man skal jo også tænke på hvem det er. Hvis de har dårlige erfaringer med folkeskolen, skal man ikke komme med en pensumplan: Næste uge skal vi lave andengradslikning, ikke, og så laver vi nogle grafer, og så ved vi jo at vi får nogle sygdommeldinger. Meningen er at de skal øve sig på at komme til tiden og passe et arbejde.

Ambitionsniveauet i forhold til deltagelsen bliver mindre efterhånden:

Jens: Bare de kommer op af stolene. Frustration, aggression, jeg er sgu ligeglad. Enhver reaktion tolkes som deltagelse og er derfor at foretrække frem for den evindelige passivitet og lathed.

Per: Man kunne vel godt tænke sig lidt ros indimellem...

Temaet omkring fravær og sygdom går igen i et arbejdspapir som tidligere er blevet udarbejdet fordi der var problemer med fravær. I materialet står der blandt andet:

I projektlederkredse har der igennem mange år jævnligt været drøftet, hvordan det tilsyneladende store og ubegrundede fravær, kan reduceres. Der er aldrig kommet noget endegyldigt svar på dette og det er også umuligt at give kun et svar. Det er vores erfaring at dette problem kun kan løses gennem individuelt målrettet samarbejde med den enkelte deltager. (...) Vi har ved at fokusere på fraværet og ved at forstå denne handling, som et individuelt handlingsmønster over for uoverskuelige problemer, kommet lidt videre med at finde metoder til at stabilisere

disse deltagere, således at der kan ske en ny udvikling fremad for dem.

Efterspil

Da det halve år er gået, har tre gennemført. Det er en gennemførselsprocent på ca. 17.

7.3 Perspektiver på det nærværende fravær

Denne case handler om en mangfoldighed af forhold omkring de unges samspil med et projekt. Der er ikke kun *et* svar på hvorfor forløbet ender som det gør. Processen rummer en lang række spørgsmål til såvel de unge og den pædagogiske praksis såvel som til den strukturelle og samfundsmæssigt individualiserede situation de unge befinder sig i som arbejdsløse på et afklaringsforløb.

Jeg vil her fokusere på de forhold der udspringer af de unges fravær og udeblivelser. Fraværet er i denne og andre sammenhænge at betragte som et symptom. I relation til den proces vi har set udspille sig i forbindelse med projektet, er det ikke desto mindre et meget betydningsfuldt og centralt symptom, som i løbet af processen vokser fra ikke alene at være et symptom, til også at være en årsag i sig selv.

Analysen har til formål at dykke ned i spørgsmålet om for hvem fraværet overhovedet et problem? Hvordan forstås det af de forskellige aktører? Fraværet bliver således ophøjet til også at være en analytisk kategori til forståelse og afdækning af de unges og projekternes samspil.

Konkret vil analysen været bygget op omkring følgende temaer. De unges håndtering af forløbet i først individuel så kulturel forstand. Dernæst de ansattes oplevelser og håndtering af forløbet og endelig samspillet mellem de to set i lyset af kravet om individualisering.

7.4 Det individuelle fravær

For en del af de unge på projektet er det at have fravær ikke noget nyt. Det er tværtom noget de har prøvet i stort set alle de sammenhænge de har indgået i. Der er således en del af forløbet i casen som ikke relaterer sig direkte til indholdet i det konkrete projekt og den dynamik der spe-

cifikt udspiller sig her, men som relaterer sig til de unge. Jeg skal her først se på de dele af problematikken der vedrører de unge.

Hos en del af de unge er fraværet ofte et af flere symptomer, men fraværet adskiller sig fra andre symptomer ved at være meget synligt og nærværende i projektets optik. Et misbrugsproblem kan eksempelvis være meget mindre synligt, men det kan også 'bare' være en vidstrakt brug af rusmidler, et om-sig-gribende ungdomsliv med byture, computerspil, play station, boligproblemer, skoletræthed, faglige problemer, psykisk ustabilitet, depressioner, angst osv. osv. Forhold der kan være såvel symptomer på de unges problematiske situation som årsagerne til den (hvis det ellers kan adskilles).

Nogle få af de unge har gennem lange perioder – og for nogens vedkommende i flere år – ikke har haft en hverdag hvor de har skulle stå op til et bestemt tidspunkt og møde på et givet sted og indgå i en given sammenhæng. For enkelte af de unge går problematikken yderligere et led tilbage og er en del af en negativ social arv hvor de heller ikke via deres forældre har sekundærerfaringer med de elementære lønarbejdernormer omkring mødetider. De er ikke vokset op i hjem og familier hvor det har været rutine at stå op om morgenen og skulle ud af døren på et bestemt tidspunkt. Forældrene har været enten arbejdsløse i perioder, førtidspensionerede, eller de er døde.

De har dog alle – men ofte i begrænset omfang – mødt kravet om faste mødetider og mødepligt gennem folkeskolens socialisering, men der er ikke desto mindre enkelte af de unge der udtrykker overraskelse over at det ikke er i orden at de ikke kommer hver dag. De oplever og mener at hvis de er kommet flere dage i træk, så må det være i orden at blive væk en dag.

Det individuelle udgangspunkt for fraværet er imidlertid forskelligt for de forskellige unge, som det også fremgår af personschildringerne i casen, og de unge har således også forskellige individuelle strategier.

Nogle af de unge har store forhåbninger til at projektet vil være i stand til at hjælpe dem ud af deres situation. Som det blev afdækket i kapitel 6 oplever de et institutionelt individualiseringspres som de sætter deres lid til at projektet vil hjælpe dem med at modstå og imødekomme. Dette kommer meget tydeligt frem i det klagebrev som indgik i casen om afklaring, men det fremgår også af historien om Henrik i denne case (se afsnittet 'Disintegrationen tager til', hvor forskellige unges forløb beskrives). Fraværet bliver i den sammenhæng et vidnesbyrd om endnu et mislykket forsøg på at komme videre, hvad enten det er den unge selv, projektet eller kombinationen der er årsagen.

For andre af de unge, som eksempelvis Stine, er fraværet egentlig en kærkommen lejlighed til at undgå at beskæftige sig væsentligt med alt, hvad der kommer i nærheden af at have med skole, uddannelse og arbejdet at gøre (denne tendens vil jeg senere vende tilbage til). Således er fraværet også knyttet til en generel modstand hos flere af de unge mod de krav om stillingtagen i relation til uddannelse og arbejde som er en del af individualiseringskravet. Flere af de unge skifter meget markant fraværet, dovenskaben og ligegyldigheden ud med engagement og energi så snart de forlader projektet, og så snart fokus ikke er på uddannelse og arbejde, og de er uden for det institutionelle individualiseringskravs søgelys.

Fraværet knytter sig således for nogle af de unge kun i et vist omfang til projektet som rum og de krav der stilles her. Det er bestemt ikke noget der hos dem alle præger deres tilgang til andre af deres livssfærer. Fraværet må i den forstand siges i høj grad at være kontekstuel bundet til netop den institutionelle sammenhæng. I den forstand kan man sige at projektet og uddannelsen på ingen måder får det bedste ud af de unge. Det bedste – dvs. engagementet, nærværet og den aktive deltagelse – udspiller sig i deres fritid, og 'skolen'/projektet holdes nærmest systematisk uden for. Det er når klokken er tre, og projekt-/‘skole-dagen’ er forbi, at livet starter. Skolen demotiverer.

For andre unge synes fraværet at være et egentligt strategisk fravær. Det vil sige at den unge mere strategisk søger at beregne hvad der kan formodes at være fraværsprocenten omregnet i timer og som på den baggrund prioriterer hvor lidt man kan tillade sig at komme. I sådanne tilfælde er der tale om at fraværet i større eller mindre grad er velovervejet og udtryk for en bevidst prioritering og et bevidst valg hos de unge (problemstillingen er også døbt prioriteringskrisen i den tidligere nævnte generelle uddannelsespolitiske debat). Fraværet kan i det lys godt tolkes som udtryk for en kompetence i at prioritere og disponere sin tid, ligesom det kan tolkes som et modstands- og forhandlingsfelt i samspillet mellem den givne sammenhæng og de unge (fænomenet beskrives også i Illeris et al., 2002; Bugge & Harder, 2002, p. 74 i relation til gymnasieunge).

På projektet i casen udtrykker enkelte af de unge et sådan strategisk fravær – eksemplificeret med Stine. De er opmærksomme på, hvor grænsen for deres fravær går førend de bliver smidt af holdet, men da grænsen ikke er formel og velkendt, men derimod vurderes individuelt, vanskeliggøres de unges mulighed for bevidst at kalkulere med fraværet. Mange af de unge bringer desuden en kultur med sig hvor det som tidligere nævnt anses for helt legitimt at have et vist fravær. Det er sim-

pelthen som nævnt ikke et rimeligt krav at stille at man skal møde hver dag.

Enkelte af de unge gør umiddelbart som det passer dem. De kommer når de har lyst. De går når de har lyst. De afviser lønarbejderkravet, ligesom de afviser det institutionaliserede individualiseringskrav som handler om af egen fri vilje og lyst at vælge det som for dem er samfundsmæssigt tilgængeligt, nemlig deltagelsen i aktiveringsprojektet. I forlængelse heraf kan fraværet også tolkes som en handling der tilstræber autonomi og kontrol over egen tilværelse. I den situation bliver fraværet en måde hvorpå de unge kan yde modstand, og måske ikke mindst en måde hvorpå de kan tage handlekompetencen over deres eget liv tilbage. En måde at fastholde kontrollen over deres tid som de ellers er tvunget til at tilbringe i en bestemt sammenhæng.

I en anden forstand befinder de unge sig nemlig i en tvangspræget situation. Det er projektet der, som det også fremgår af casen, har magt til at smide de unge ud af projektet efter en individuel vurdering foretaget af de ansatte. Deltagelsen hænger i den forstand snævert sammen med de unges mulighed for at få deres bistand. De unges handlerum må derfor siges at være yderst begrænset og kan ikke betragtes uafhængigt af denne strukturelle ramme. I forlængelse af de Certeaus skelnen mellem strategisk og taktisk handlen kan fraværet tolkes som en taktisk handlen inden for rammerne af de strategiske sammenhænge der er givet af projektet, og som i dette tilfælde udgøres af kravet om individualisering (se desuden afsnit 6.7). Fraværet bliver set i det lys en måde hvorpå de unge under indflydelse af et forventningspres som de ikke selv er herre over, kan etablere et kortvarigt frirum og en midlertidig følelse af kontrol (de Certeau, 1988). Fraværet bliver så at sige for en stund en måde at afvise den institutionelle individualiserings krav.

7.5 Fest og farver – individualiseringen har kontortid kl. 9-15

Mere overordnet synes modstandsformerne for nogle af de unge at dække over et ønske om at tiden gik i stå, at de kunne forlænge ungdomsfasen og gøre den til en permanent tilstand. Et ønske om at de krav og normer de knytter an til voksendommen og mere langsigtede perspektiver, forsvandt. Ønsket om at fryse nuet. At der eksisterede en

mulighed for ikke at tage en belastende og krævende individualiseret voksenidentitet på sig, at kunne lade som ingenting og bare lade dagene tage hinanden. Det er umiddelbart og indlysende sjovere at sove længe end at stå op. Sjovere at feste frem for at lære matematik. Hos nogle af de unge bliver natten et symbol på netop et 'rum' som rummer denne mulighed.

Det er et rum der er rart at være i hvor de oplever at de kan være sig selv. Som Stine formulerer det i historien om hende "*Jeg er et nattemenneske*". Om natten er skoler, uddannelser, socialcentre, projekter osv. lukket ned. Her hersker friheden fra kravene om at skulle forholde sig til individualiseringskravene. Individualiseringen har så at sige kun 'kontortid' mellem 9 og 15. Uden for kontortiden er det praktisk ikke muligt for de unge at forholde sig til den. Den kan ikke trænge sig på om natten, og det at vende døgnnet på hovedet bliver set i det lys den perfekte eskapisme – og den sikre vej til stadig mere fravær.

7.6 Det kollektive fravær

Der er imidlertid ikke alene individuelle årsager til det forløb omkring fravær som udspiller sig i casen. Der er også en række mere kollektive eller kulturelt betingede årsager der bliver synlige allerede ved projektførløbets start. Eksempelvis i samtalerne mellem de unge hvor projektet og aktiviteterne latterliggøres, og hvor der etableres et fællesskab blandt de unge omkring det at markere distance til lærerne og stedet (dette er genstand for yderligere analyse i næste kapitel).

I begyndelsen af forløbet sameksisterer denne distance for mange af de unge med en personligt motiveret deltagelse og ønsket om at projektet kan hjælpe dem ud af deres nuværende situation. For nogle af de unge er distanceringen allerede fra dag ét det der dominerer deres deltagelse, og de byder alle mere eller mindre ind på at distancen giver adgang til status blandt de andre deltagere. Men efterhånden som forløbet skrider frem, bliver denne tendens stadig mere udtalt samtidigt med at også den aktive deltagelse i stigende grad bliver mindre legitim og latterliggøres. De to modsatrettede tilgange bliver således ikke ved med at kunne sameksistere, og fællesskabet falder fra hinanden. Eksempelvis ender Susan i casen med at måtte bryde den sociale kontakt til de andre deltagere da hun ønsker at gøre forløbet færdigt. Den aktive deltagelse og forpligtigelse på kurset er på det tidspunkt ikke en mulig position at

indtage i den ‘subkultur’ (eller fraværskultur) der er opstået på projektet. Den er i for høj grad blevet til en modkultur rettet mod projektet og dets formål. De øvrige kollektive aspekter af fraværet og samspillet med projektet vil jeg vende tilbage til i den næste case der handler specifikt om fællesskaber.

7.7 De ansattes opfattelser af fraværet

I relation til spørgsmålet om fraværet og udviklingen af forløbet på projektet spiller de ansatte en helt central rolle. Generelt synes der blandt særligt vejlederne, men også andre der i forskellige sammenhænge arbejder med udsatte unge, at være en udbredt erfaringsbaseret oplevelse af at man uanset mængden af pædagogiske krumspring ikke kan forvente et stabilt fremmøde af denne gruppe unge.

Fraværet betragtes, som en af vejlederne formulerer det i casen, som en del af de unges problem og marginalisering (under overskriften ‘Lærerne’ i afsnit 7.2). De bliver oftere syge, har mindre overskud, andre problemer der tager tid, psykiske problemer, depressioner, kan ikke komme ud af døren, angst m.m. (faktisk svarende til de begrundelser jeg indledningsvis var inde på i forbindelse med blandt andet debatten omkring fraværet i gymnasiet. Blot er begrundelserne der som nævnt for meget fritidsarbejde, for få krav, for stort brug/misbrug af alkohol, stoffer osv.). Således synes de ansatte langt hen ad vejen at knytte fraværsproblematikken til unge i generel forstand hvilket der også kan være megen ræson i.

Blandt de forskellige faggrupper (og køn) der er repræsenteret på projektet, er der imidlertid varierende opfattelser og tolkninger af fraværet, som også vejlederen i casen beskriver det. Det fravær, der hos den *kvindelige vejleder*, ud fra en socialpædagogisk vinkel præget af kvindelig omsorg, tolkes som et symptom på en vanskelig livssituation, tolkes af de *mandlige lærere*, ud fra en mere konsekvenspædagogisk tænkning, som dovenskab og ulyst.

For *vejledernes* vedkommende er det symptomatisk at de retter fokus mod de forhindringer, som handler om personlige problemer og forudsætninger. De unge anses i en vis forstand for at være ofre for deres problemer og baggrunde. Vejlederne tolker således inden for deres logik disintegrationsprocessen på projektet i lyset af de unges alment vanske-

lige situation, hvorfor projektets rolle og ansvar i forbindelse med fraværet minimeres.

For *lærerne* – som bærere af uddannelseslogikken – fokuseres der ikke på de unges problemer, men på at de unge er dovne, umotiverede, initiativløse osv. Disintegrationsprocessen er på mange måder en gåde for lærerne, og de rejser ikke på noget tidspunkt en samlet diskussion af årsagerne til processen. De gør sig tanker om de unges manglende faglige formåen, og om at det faglige niveau skal tilpasses derefter, men ikke om det samspil og den udveksling der sker mellem projektet, dem selv og de forskellige unge. Problemet isoleres, således som det også er tilfældet hos vejlederne, til at handle om de unge frem for også at være et resultat af samspillet mellem de unge og projektet.

I begge tilfælde individualiseres problemet 'fravær', og fokus rettes mod de unges situation eller mangler. Fraværet så at sige essentialiseres og gøres til et individuelt karaktertræk hos den enkelte unge. Yvonne Sjøblom analyserer i en svensk undersøgelse hvordan socialarbejdere tenderer til at se de unge enten som ofre for en trist situation eller skæbne eller som udnyttede af systemet og dets velvilje (Sjøblom, 2003), tendenser jeg genfinder i mit materiale.

Konsekvensen af dette fokus på den individuelle unge er at institutionen og de ansatte netop ikke ser sig selv som en del af problemet, som Lars Birch Andreasen påpeger det i en artikel i *Unge uden uddannelse* i forbindelse med frafaldet i ungdomsuddannelserne, (Andreasen, 1998, p. 51).

Eksemplet omkring de individuelle fraværsregler er en tilspidsning af dette, hvor de ansatte bliver agenter for den institutionelle individualisering ved at de individuelt skal tage stilling til og vurdere den enkelte unge. Der bliver tale om en normativ vurdering hvor de ansatte af forskellige grunde oplever at de unge ikke kan honorere de krav der stilles til dem (jf. også kapitel 6). Et væsentligt krav som de ansatte kredser om og som underbygger kravet om at være i udvikling som det blev fremanalyseret i forrige kapitel i forbindelse med kravet om individualisering, er de unges deltagelsesform.

I relation til vejlederne synes det væsentligste krav og den største forventning at være at de unge har problemer som de ønsker at bearbejde og udvikle sig personlighedsmæssigt i forhold til.

Lærerne derimod frustreres i høj grad af de unges svigtende fremmøde, manglen på engagementet, nærvær og aktiv deltagelse (et fænomen der formentlig også er genkendeligt i mange andre uddannelses-

sammenhænge hvor kravet om en ganske særlig form for 'aktiv deltagelse' vinder stadig mere ind). Deres forventning til de unge er at de skal være nærværende, aktivt deltagende, initiativrige, vedholdende, ansvarlige, igangsættende osv. (mange af de træk der knytter sig til individualiseringen og den normativitet der jf. kapitel 3 og 6 følger med denne). Når de unge ikke lever op til dette billede, skuffes lærernes forventninger.

Lærernes frustrationer stiger efterhånden som disintegrationsprocessen tager til. De bliver en del af fraværsspiralen og en væsentlig medspiller i denne. De bliver så at sige hængt af efterhånden som fraværskulturen tager til. De bliver per automatik identificeret med projektet og bliver som Susan, der vælger fraværskulturen fra, skydeskive for den modstand der i stigende grad vokser frem i fraværskulturen. Det var ellers i høj grad ambitionen og ønsket fra lærernes side at komme godt ud af det med de unge og være en del af en fælles kultur.

I den forstand tærer processen voldsomt på lærernes personlige engagement i deres arbejde, og de synes tendentielt at skabe det Erwin Goffman kalder '*involvement shields*'. Hermed menes i Goffmans terminologi: "*portable items that allow appropriate levels of involvement to be fabricated on difficult occasions*" (Manninen, 1998). Der er selvsagt i denne kontekst ikke tale om konkrete genstande, men om mentale skjold som lægges uden på de ansattes engagement i takt med at de mister grebet om projektforløbet. (Forløb og erfaringer som disse er formentlig en af grundene til at dette fagområde generelt lider under en høj grad af personalegennemstrømning).

Gennem hele forløbet er det bemærkelsesværdigt at der ikke synes at være nogen systematisk eller faglig diskussion blandt lærerne og vejlederne af det stigende fravær og desintegrationen på holdet. De griber på individualiseret vis til egne 'skjold' og erfaringer.

Efter nu at have set på fraværets rolle ud fra såvel de unges perspektiv som de ansattes, samler jeg i det følgende perspektiverne og ser på samspillet mellem dem.

7.8 Behovet for meningsfulde aktiviteter

Årsagen til fraværet er, som det er blevet antydnet undervejs, betinget af modstanden mod individualiseringskravene, men også af den konkrete

sammenhæng som de unge indgår i. Med andre ord afhænger fraværet også af den proces der udspiller sig mellem det konkret projekt og de konkrete unge, som det kommer til udtryk i casen. For en del af de unges vedkommende er fraværet også et symptom på oplevelsen af ikke relevante aktiviteter.

I relation til casen her synes projektets officielle formål om at medvirke til de unges afklaring, kvalificering og indslusning på arbejdsmarkedet at spille en central rolle.

Man kan i første omgang sige at projektet for en del af de unge i en periode udgør en ramme for deres tilværelse og til dels en strukturering af deres hverdag. Problemet er imidlertid at aktiveringen jo helst skal virke meningsfuld også for de unge selv. Meningsfuld i forhold til at se en forbindelse mellem deres nuværende uafklarede situation og det at komme ud på den anden side og få et arbejde. Den kobling glipper for en del af de unge. De kan ikke se at en uformel kompetence som eksempelvis at komme til tiden eller det at lære matematik, er et skridt på vejen. De giver på intet tidspunkt udtryk for at de betragter det som en arbejdsmarkeds-kvalifikation svarende til den oplevelse de ansatte har. De betragter alene årsagen til fraværet som værende indholdet i projektet. Deres fravær bliver således en kommentar til projektet, en måde hvorpå de udtrykker deres holdning til projektet.

Fraværet er set i det lys genkendeligt fra andre dele af ungdomsforskningen hvor eksempelvis Line Lerche Mørck på baggrund af Albert Hirschman udvikler begreberne *exit, voice, involvering og demokratisk dannelse* i relation til unges deltagelse i ungdomsskolernes elevdemokrati (Mørck, 1998). Her defineres exit-niveauet som at *“De unge vælger eller udøver indflydelse ‘med fødderne’. De tilmelder sig hold, eller melder/vælger fra og er dermed med til at bestemme, hvilke fag og hold der oprettes i ungdomsskolen.”* (Mørck 1998, p. 158).

Således retter de unges fravær i lighed med den kritik de rejser i klagebrevet (citeret sidst i casen i kapitel 6), skytset mod projektet. Kun de færreste af de unge opfatter selv at de lærer noget, og at projektet giver dem bedre muligheder i forhold til deres fremtid ved at de blandt andet oplever at være bedre fagligt klædt på eller mentalt bedre rustet til at håndtere individualiseringskravet. Projektet opleves således måske som socialt meningsfuldt, men ikke meningsfuldt i relation til deres livssituation, ligesom de ikke oplever at være stolte af at være på projektet.

Denne efterlysning efter et meningsfuldt indhold støder imod en del af de ansattes tænkning omkring projektets formål. Som en af vejlederne formulerer det så skal de unge på projektet *“[Ø]ve sig på at kunne komme til tiden og passe et arbejde”* (under overskriften ‘Lærerne’ i afsnit

7.2). Det er i forlængelse heraf en del af logikken på projekterne at de unge gennem det at præstere et stabilt fremmøde kan vise at de er uddannelses- eller arbejdsmarkedsparete (Jensen & Pless 1999). Projektet og projektets ansatte bliver i det lys agenter for et samfundsmæssigt krav om at skulle indrette sig efter lønarbejdet.

Øvelsen – eller muligheden for forandring og udvikling hos den unge – består således i at han/hun uanset indholdet i den konkrete aktivitet skal demonstrere at han/hun har tillært sig elementære lønarbejderkvalifikationer. De unge skal så at sige demonstrere viljen og kompetencen i ikke at have for meget fravær i en ‘som om’ sammenhæng som aktivering.

Ser vi yderligere på de generelle forandringer i de unges forventninger til arbejde og uddannelse, som er uddybet i kapitel 6 og 9, vanskeliggøres billedet yderligere. For tendentielt udgør netop den personlige motivation en stadig mere central del af såvel arbejdskvalifikationen, ligesom motivation i sig selv bliver en stadig større forudsætning for at deltage. Problemet peger således i retning af at motivationen – eller den manglende evne til at mobilisere en sådan – for mange af de unge udgør et større problem end fraværet. Og her bliver netop indholdet og perspektiverne i projektet interessante og væsentlige.

Graver man et spadestik dybere, kan man i en vis forstand sige at kravet om at aktiviteterne skal opleves meningsfyldte øges i en sammenhæng der ikke i sig selv bærer en legitimitet ved enten at være lønnet, meritgivende eller på anden vis objektivt kvalificerende.

Den strukturelle ramme som ligger omkring aktiveringen gør at grænsen for hvornår aktiviteterne opleves meningsløse er meget hårfin. Der skal ikke så meget til fordi den strukturelle forudsætning er, at der til en vis grad er tale om opbevaring. Man kunne næsten argumentere for at projektet for at kunne fungere skal generere en modkultur og et alternativ til den tvangsprægede ramme og de negative forventninger som de unge også bærer med sig.

Generelt synes en vigtig erfaring fra projekterne at være, at det er væsentligt at tage udgangspunkt i de unges egne forventninger og situation således at individualiseringskravet følges af også en reel individuel tilnærmelse (Katznelson, 1998). Fraværet er i den forstand snævert forbundet med den subjektive oplevelse af mening og sammenhæng mellem den givne aktivitet/projektet og de unges livsverden.

Tilbage til pointen fra opsamlingen på det forrige kapitel (afsnit 6.14) er det således afgørende at retorikken omkring at ‘møde de unge hvor de er’, at tilrettelægge ‘individuelle tilrettede forløb’ osv. ikke alene forbliver retorik, men bliver til egentlige individuelle metoder. At der sker

en metodeudvikling som gør projekterne i stand til at imødekomme det krav om subjektiv meningsfuldhed, som mange af deltagerne er bærere af, samtidigt med at fokus på hvad der er omsætteligt og realistisk i forhold til den givne situation på arbejdsmarkedet og i uddannelsessystemet opretholdes. Og her kan projekterne selvsagt ikke løfte opgaven alene.

Yderligere er det væsentlige i denne forbindelse at de ansattes tolkninger af årsagerne til fraværet levner plads til at der kan finde en forandring og udvikling sted hos den unge. Om den tendentielt essentialistiske tolkning af de unges fravær er rummelig nok til at kunne favne mulige dynamiske forandringspotentialer hos de unge. I en nyligt udkommet rapport udarbejdet af *Center for forskning i socialt arbejde* om udsatte unges indslusning på arbejdsmarkedet fremhæves det at:

“Det største problem for virksomhederne har således været de unges ustabile fremmøde. Selv om der er forskel på, hvor stor rummelighed virksomhederne har i forhold til fravær, nævnes ustabiliteten som et stort problem for alle virksomheder”. (Sørensen, 2003, p. 99).

I samme rapport konkluderes der imidlertid, at *“unge, hvor de ansatte havde vurderet, at de på grund af en kaotisk livssituation ville få svært ved at klare et arbejde, har alligevel gennemført positive arbejdsforløb”* (Sørensen, 2003, p. 7).

Et eksempel i casen på en sådan mulig forandring eller en sådan flertydighed i de unges adfærdsmønstre er eksemplet med Stine der som tidligere nævnt i projektsammenhænge er passiv og i det sekund hun får fri og er aktiv. Kunsten består således i at koble rummene og overføre deltagelsesformer fra fritidsrummet til skole-/projektrummet, dog uden at disse kan forventes at smelte sammen. På samme måde er projektet for mange af de unge i starten også et rart sted som man ifølge én af de unge ligefrem ikke skulle tro var en skole! (se under overskriften ‘Et forløb’ i afsnit 7.2). For efterhånden at ryge over i kategorien af ubehagelige rum der for en hver pris skal undgås. Der er bevægelse i de unges tilgang og den er afhængig også af den konkrete kontekst.

I relation til åbenheden for forandring er kunsten således for de ansatte på en gang at gøre brug af deres viden og erfaring, men samtidigt at fastholde troen på at det kan lade sig gøre noget at flytte noget, at være opmærksom på den fare for individualisering af de unges problemstillinger som tendentielt finder sted på projektet. Individualiseringen såvel som de unges identitet er kontekstuel afhængige størrelser som skabes i samspil med de unges omgivelser – altså projektet og de ansatte selv.

7.9 Opsamling

Samlet er casen om fraværet udtryk for en kompleks proces der involverer såvel de unge som de ansatte og projektet i sin helhed. Fraværet er i mange henseender at betragte som et symptom og en modstandsform mod forskellige forhold. Det spænder fra at være en vane eller en socialisering til at være en modstand mod det institutionaliserede krav om individualisering i dets ikklædning af forventninger om stillingtagen, aktivitet, valg, refleksivitet osv.

Casen og analysen peger tilsammen på nogle væsentlige forhold og indikationer i retning af, hvori risikoen for disintegration består og potentialerne i retning af en videreudvikling. Kravet om et subjektivt meningsfuldt indhold synes uomgængeligt.

Men hvad er så et meningsfuldt indhold for hvem? Og hvordan kan man – hvis det overhovedet er muligt – overbevise andre om at et bestemt indhold er meningsfuldt? Der er tale om en klassisk pædagogisk problemstilling som der gennem tiden er givet mange forskellige svar på. I denne sammenhæng er det utvivlsomt ud fra et kvalifikationshensyn meningsfuldt at de unge får styrket deres faglige kundskaber hvilket også er en del af projektets målsætning. Men det kan også konstateres at så længe der ikke bygges bro til de enkelte unges subjektive bevæggrunde, modstande og incitamenter, fortoner meningsfuldheden sig for mange af de unge. Den enkelte skal subjektivt kunne se et formål med sin deltagelse.

Men indholdet alene kan ikke gøre det. Meningsfuldheden knytter sig også til det meget lave aktivitetsniveau som er kendetegnende for projektet, og som derfor resulterer i fravær. Man kan således sige at projektet tendentielt kommer til at fremme netop den udvikling som det havde til hensigt at bremse. De unge bliver yderligere tilvænnet et højt fravær frem for det modsatte.

Det har også betydning at de ansatte, såvel undervisere som vejledere, vil de unge noget, tror på dem. Dvs. at de ud over at være fagligt engagerede også engagerer sig i de unge og deres liv. Og her mener jeg ikke nødvendigvis deres liv i form af de problemer de hver især måtte kæmpe med, men det liv der handler om de unges situation på arbejdsmarkedet og i uddannelsessystemet. Det handler om deres afklaring og formåen i relation til at kunne håndtere en aktiv tilgang til deres situation.

Samlet peger det på vigtigheden af to forhold:

1) At projekterne tilbyder et åbent og rummeligt miljø med en række ansatte hvis sympati og solidaritet ligger hos de unge, og som evner at kommunikere med de unge også på deres præmisser således at de unges perspektiver og ønsker inddrages i planlægningen og tilrettelæggelsen af den givne aktivitet (dette vil blive uddybet i det næste kapitel).

2) At projekterne fastholder en kontakt og ansvarlighed i forhold til omverdenen enten gennem uddannelse der formelt kan anerkendes uden for projektvirkeligheden, eller gennem en ekstern produktion der tydeliggør arbejdets objektive nødvendighed. En sådan opgradering af de instrumentelle og formelle kompetencer synes at føre til netop en øget grad af individuel formåen i relation til at kunne imødekomme de unges internaliserede krav om individualisering og det generelle institutionaliserede krav om samme.

Samlet bliver udfaldet af de unges deltagelse i projektet og aktiveringen at de ikke får indarbejdet en struktur i deres hverdag og skabt en daglig rytme der svarer til det at have et arbejde. Ligesom at de unge ikke bliver mere afklaret omkring fremtidige ønsker og muligheder som det fremgik af den forrige case. Men hvad får de unge så ud af deltagelsen i projektet? Det vil den næste case se nærmere på.

8. Her og nu-fællesskaber

Dette kapitel afslutter de tre cases ved at se på hvad de unge retter deres opmærksomhed og energi imod. Set i lyset af spørgsmålet om individualisering er det en fortsættelse af deres reaktion på kravet om institutionel individualisering og et indblik i strategier til håndtering af dette krav.

I kapitlet stilles der skarpt på de fællesskaber der opstår dels i relation til de ansatte på projekterne, men i høj grad også de unge imellem. Fokus er imidlertid ikke på fællesskaber som de unge indgår i i bred forstand, men derimod fællesskaberne og deres funktion i relation de unges aktivering og perspektiver i retning af integration i enten uddannelse eller arbejde. Der er således tale om en målrettet og fokuseret tilgang til temaet.

Denne case udgør til forskel for de to foregående ikke en afsluttet historie. Den består derimod af to fortsættelser af henholdsvis casen om afklaring i kapitel 6 og casen om fravær i kapitel 7. Fortsættelser, hvis form har karakter af mosaikker bestående af citater og dagbogsnotater.

8.1 Fællesskab set i et generelt ungdomsperspektiv

Spørgsmål vedrørende unges fællesskaber er ofte blevet anskuet i lyset af den generelle tendens til opløsning eller forandring i de overordnede samfundsmæssige fællesskaber (som jeg skitserede i afsnit 2.5). De unge er i den forbindelse blevet fremhævet som de ypperste agenter for et samfund bestående af rene individualister.

Opløsningen af tidligere tiders fællesskaber behøver imidlertid ikke at betyde at de unge er rene individualister og ikke indgår i fællesskaber, men snarere at de begreber og forståelsesrammer vi hidtil har anvendt, ikke længere er tidssvarende. Opgaven består således i at afkode de unges ændrede fællesskabs- og kollektivitetsformer.

Ungdomsforskningen er i vidt omfang optaget af individer og optaget at forstå dem i relation til mere abstrakte fællesskaber eller kategorier som etniske grupperinger, studerende, gymnasieelever, unge i bestemte regioner, områder osv. Der er imidlertid også spredt forskning

der søger at afdække unges fællesskaber som 'eer groups' (dvs. kammeratskabsgrupper), smagsfællesskaber, subkulturer, foreninger, bevægelser osv.

Senest har forskere ved Center for Ungdomsforskning udgivet bogen *Ungdom & foreningsliv – Demokrati, fællesskab og læreprocesser* om unges fællesskaber i foreningslivet i Danmark (Nielsen et al., 2004). Her fremhæves det, at unge generelt sætter fællesskaber med andre unge meget højt, og at de generelt indgår i mange forskellige sociale sammenhænge. Hertil kommer at disse fællesskaber og netværk ikke kan karakteriseres ved 'bare' at være der, men ved at de unge oplever relationerne som nogen der skal passes og dyrkes for at kunne holde.

Den samlede tendens peger således i retning af at unge i ringere grad end tidligere definerer sig i forhold til abstrakte fællesskaber som foreninger, politiske partier, boligområder, klasser og i sidste instans brede samfundsmæssige fællesskaber. Det er i tilhørsforholdet til disse fællesskaber at opløsningen sætter ind. De fællesskaber de unge generelt drages imod, er snarere de nære fællesskaber som de unge selv oplever at være direkte medproducenter af, og her er der ingen tegn på opløsning. Tværtom er de her netop i høj grad optaget af de sociale relationer og fællesskaber de indgår i.

Der er således på et niveau ikke noget særligt ved de udsatte unges søgen mod det jeg her benævner 'her og nu-fællesskaber' som en art ungdomskulturelt fællesskab. De unges fællesskaber i relation til projekterne præges imidlertid af en særlig dynamik som det er væsentligt at se nærmere på. En dynamik som formentlig også har paralleller andre steder i uddannelses- og aktiveringssystemet.

8.2 To fortsættelser om fællesskaber

Fortsættelse af casen om afklaring (kap. 6)

..For kort at opsummere befinder vi os på et aktiveringsprojekt der er organiseret omkring forskellige værksteder og muligheder for vejledning. Alt er søgt fleksibelt tilrettelagt, og der er løbende optag og udslusning fra projektet. I tilknytning til værkstederne er der opsat en stationær skurvogn som indeholder et lille køkken og to rækker siddepladser.

Jeg skriver i min feltdagbog om projektet i forhold til spørgsmålet om fællesskaber:

De ansatte lægger vægt på at skabe et fællesskab omkring de unge fordi mange enten aldrig har haft en familie eller savner en der er nærværende. De laver fælles morgenmad som en kulturelt institutionaliseret størrelse, de prioriterer at sidde og snakke i fællesskab, spise sammen, og de søger i en vis forstand at skabe et familielignende fællesskab.

At lave mad er ifølge de ansatte en del af selve formålet med deltagelsen på projektet, både fordi ernæringsrigtig mad er en mangelvare for mange af de unge og fordi madlavningen giver de ansatte en anledning til at etablere en kontakt og komme ind på livet af deltagerne på projektet. En af de første morgener ankommer jeg som de fleste andre til morgenmad i projektets skurvogn. Jeg beskriver det i min feltdagbog:

Vi sidder fordelt over tre borde og spiser vores morgenmad. Der er en meget hyggelig stemning, de fleste deltager i snakken der er vittig uden at være grov. Man tager meget pis på hinanden. Det lader til at være en del af kulturen og jargonen her på stedet.

Adspurgt beskriver en af de unge samværet således:

Ronny: Jeg vil starte med at sige, lederne her, dem kalder man altså for lærere, jeg ved ikke hvorfor, men de er utrolig, utrolig, utrolig, og jeg kan blive ved med at sige utrolig til i morgen, for de er utrolig søde altså. Meget, meget søde mennesker. Simplethen. Det er nok det der gør at her er dejligt at være, fordi at de er ligesom dem der styrer det, det er klart ikke.

Det er gennemgående, at fællesskabet mellem deltagerne ikke fylder særlig meget, det er snarere kontakten til de voksne som spiller en rolle for nogle af de unge – om end langt fra for alle. Særligt tildeles en af de voksne – lederen af projektet – en central rolle.

De kan tydeligvis meget godt lide Claus og vil gerne snakke med ham, flere lader også til at

have kendt ham igennem mange år fra beskæftigelsesprojektmiljøet i området. Flere formulerer direkte, at de er 'helt vilde' med ham – selvfølgelig efterfulgt af en ironisk kommentar af en eller anden slags for nu at holde lidt distance.

Nogle af de unge beskriver deres kontakt til de andre på projektet således:

Noemi: *Var du til julefrokost heroppe?*

Jannick: *Nej. Jeg gider sgu ikke. Det der julefrokost, det siger mig ikke noget, så vil jeg hellere være hjemme og spille play station i stedet for. Var du heroppe til julefrokost?*

I et interview med en anden ung fortæller han:

Noemi: *Kan du hjælpe nogen af de andre der er her?*

Rashid: *Af eleverne? Ehm, det gider jeg ikke. Fordi hvis de havde hjulpet mig, så havde jeg også hjulpet dem. De har aldrig nogen sinde hjulpet mig, de er stadig sådan der. Jeg har hjulpet mig selv, ikke mere. Jeg er faktisk ligeglad hvad andre laver så længe det ikke er mig selv der laver noget, om de slår nogen ihjel, om de laver roveri, det rager mig en brik fordi i sidste ende så tænker de sig om ligesom jeg gør, ikke.*

Generelt får man indtryk af at mange tilbringer meget tid alene med eksempelvis at spille play station, se video e.l. En formulerer hvordan han anser sine perspektiver hvis han ikke kommer videre:

Shamir: *Jeg kan jo ikke være kriminel i 30 år vel, altså, for så er det jo lige meget, så kan du dø i stedet for, ikk?. Det fortsætter, ikke? Du står jo stadigvæk stille. Du får ikke nogen uddannelse. Der er ikke nogen der gider snakke til dig, og der er ikke nogen der gider at være venner med dig.*

Fra dette indblik i projektet i den første case til fortsættelsen på den anden case.

Fortsættelse af casen om fravær (kap 7)

Vi befinder os som bekendt på endnu et afklaringsprojekt som er struktureret i hold, og hvis hovedaktivitet er undervisning i fag som dansk, matematik, engelsk osv. Niveauerne søges tilpasset den enkeltes faglige

ståsted og interesse. Der udarbejdes individuelle handleplaner, og afhængigt af den enkelte unge inddrages der også praktikforløb.

På dette projekt er det – modsat på det foregående – det sociale fællesskab mellem de unge der fylder utrolig meget. Fællesskabet centrerer sig omkring det at ryge smøger og drikke sammen, at gå i byen, bowle, pige-drenge-fnidder-fnadder, pigerne tager skiftevis hjem til hinanden osv. Der kommunikeres i mobiltelefoner og laves aftaler om overnatninger osv. på kryds og tværs mange gange i løbet af eftermiddagen og aftenen. Samværet er meget intenst helt fra begyndelsen af projektet.

En af de unge beskriver det således:

Henrik: Men altså hele klassen. OK, altså lige på nær Sara og sådan nogen også fordi deres religion og alt muligt. Men ellers hele klassen, fordi vi fungerer jo skidegodt sammen. Alle sammen. Allerede efter at have været her i to dage, der gik hele klassen sammen, sådan én stor venneflok.

To andre fortæller også om samværet:

Stine: Jeg vidste ikke at sådan en lille gruppe mennesker kunne få så tæt et forhold til hinanden. Vi er jo sammen selv om vi har fri, og det er jo det jeg synes, det er skide smart ikke. Altså alle os, ikke de sorte, vel.

Noemi: Hvordan tror I det er sket?

Susan: Os selv. Det har ikke en skid med lærerne at gøre. Det der vi er blevet sat til, altså det betyder ikke en skid. Selve skolen, den betyder ikke en skid (griner). Det er mere for de andres skyld man kommer egentlig, for man får ikke en skid ud af at gå på skolen. Jo lidt det der EDB altså, men det kommer sgu an på – der går en halv time før man får hjælp og sådan noget.

Når de unge er sammen, tales der ikke om kurset og det faglige indhold udover når der opstår enighed om at rakke ned på kurset. Det er 'fest og farver', der er i højsædet – som én beskriver det. Som det er fremgået er det dog ikke alle der er med i denne inderkreds. Enkelte passer sig selv, og det drejer sig primært om de unge der har en anden etnisk baggrund end dansk og en lidt ældre kvinde med et barn.

En af lærerne gør sig følgende tanker om projektets rolle i forhold til de unges sociale netværk:

Rene: Nu giver vi dem en form for dagligdag i det her, men de bygger da forhåbentlig også et socialt netværk op mens de er her. Så de følges ad og snakker om at nu skal de sådan og sådan. Men det kan vi jo ikke have indvirkning på ud over her. Og hvad angår det familiære netværk er der nogen der slet ikke har sådan et.

Med tiden sker der bevægelser og forandringer i det sociale samvær som det også er fremgået af casen om fravær. I begyndelsen er samværet utroligt intenst og hyppigt, men efterhånden som forløbet skrider frem, sker der nogle ændringer. Jeg skriver i min feltdagbog:

Sidst jeg interviewede Susan og Stine, var de bedste venner og havde været sammen i flere dage i træk - havde sovet sammen, gået i byen sammen osv. Nu, hvor der er gået 1 måned, ses de ikke mere. Susan siger, da jeg første gang interviewer hende den 1/6, at "Selve skolen betyder ikke en skid (griner)." Da jeg interviewer hende anden gang den 2/7, kommer hun hver dag og har ikke længere noget socialt med de andre at gøre. "De er for sløve - de er nogle tabere," som hun siger, og "Dem plejer jeg at holde mig langt fra."

Der er tydeligvis sket et skift for hende. Hun formulerer, at det er gået op for hende at hun ikke ønsker at forblive i arbejdsløshed, og at de mennesker hun møder her ikke helt er til at regne med. Hun vil nu følge kurset og satse på selv at klare det - det er slut, som hun siger, med at være den sociale og have det som første prioritet.

Også Henrik, som til en begyndelse havde et fællesskab med Peter, virker i stigende grad ensom og tilbagetrukket. Holder sig også delvis uden for fællesskabet med de andre på projektet. Således ophører det meget tætte fællesskab i takt med at også forløbet falder fra hinanden og afbrydes for de fleste af de unges vedkommende.

8.3 Perspektiver på fællesskaber

Fortsættelserne af de to cases om fællesskaber kan diskuteres og analyseres omkring mindst tre akser: Ung/ung, ung/voksen og ung/samfund. Der er i høj grad tale om komplekse og meget omfangsrige felter, for hvad vil det overhovedet sige at have et fællesskab? Eller at indgå i et? Er det meningsfællesskaber ('shared meanings')? Er det at gøre ting sammen? Er det omtanke og omsorg ('care')? Hvad afgrænser fællesskaberne? Osv.

Jeg vil håndtere dette komplekse felt ved at spørge til hvilke fællesskaber de unge tillægger betydning, og på hvilken måde de gør det set i relation til tendensen til institutionel individualisering. Jeg vil imidlertid alene fokusere på de fællesskaber der har betydning for de unges integration i uddannelse eller arbejde.

Konkret er kapitlet struktureret i tre dele: Først en del der omhandler fortsættelsen af den første case, dernæst en del der handler om fortsættelsen af den næste case og endelig en opsamling der fremdrager forskelle og ligheder mellem disse.

8.4 Fællesskaber med de ansatte

Omdrejningspunktet for fællesskabet på det første projekt er i høj grad de ansatte og særligt én af dem. Fællesskabet udspiller sig omkring spisingen og det arbejde der jævnligt finder sted i værkstederne. De ansattes fortolkning af projektets målsætning om afklaring og individuel tilretning er at skabe en social ramme og et udvidet og fleksibelt handle- rum for deltagerne. I forhold til nogle af de unge lykkes dette, og projektet synes at have netop den smidighed, rummelighed og hyggelige atmosfære som gør at de føler sig trygge og oplever at have et tilhørs- forhold.

Projektet lykkes således i forhold til at etablere en kontakt til en del af de unge og skabe en sammenhæng hvor de føler de kan komme og have nogen at snakke med. Et forhold der som en af de unge fremhæ- ver det, er utrolig vigtigt.

I den forbindelse synes det afgørende at de unge oplever at de voks- ne er der for deres skyld og gør ting for deres skyld og ikke alene fordi det er deres arbejde. Særligt lederen Claus udstråler en høj grad af entu- siasme og 'oprigtig' nydelse ved at være sammen med de unge og signa- lerer dermed at der ud over en professionel også er en personlig relation involveret i samspillet. Et sådan forhold dækkes ind af almene pædago- giske slagord som det 'respekterende relationsarbejde', oplevelsen af at blive behandlet som menneske og ikke som klient, bruger, elev eller no- get andet.

Men det er som nævnt ikke alle de unge der kan og vil gøre brug af muligheden for at etablere en relation til de ansatte på projektet. De be- finder sig i periferien af såvel fællesskaber med de ansatte som fælles- skaber med de øvrige unge. Det er i den forbindelse bemærkelsesvær- digt hvor lidt de unge nævner hinanden, og hvor forholdsvis isolerede de således synes at være, uden at der er nogen af dem der sætter direkte ord på det. For flere synes det at knytte sig til erfaringer med at hænge ud i 'dårligt selskab', kriminalitet eller/og misbrug. Disse sammenhænge har tidligere udgjort et fællesskab som de unge i forskelligt omfang har brudt med. Med til dette brud synes at høre en konsekvens i form af ensomhed, isolation og eksklusion. Faktorer som i udgangspunktet gør det vanskeligt for de unge at bryde med kriminaliteten/misbruget selv om de gerne vil.

Når nogle af de unge således begynder at etablere en relation til udvalgte ansatte, repræsenterer det de første spæde skridt henimod at de overhovedet oplever en tilknytning til projektet – og måske for enkeltes vedkommende til nogen overhovedet.

Men dette befinder sig for så vidt langt fra målet om integration på arbejdsmarkedet og aktiv selvforvaltning. Det faglige i snæver forstand og det arbejdsmarkedsrelaterede er ikke en integreret del af fællesskabernes omdrejningspunkt. Det store spørgsmål der står tilbage, er således om projektet formår at bringe den enkelte unge tættere på målet om afklaring i relation til uddannelse og arbejde samt på håndteringen af kravet om individualisering. Om projektet giver den unge en forståelse af egen situation, og om den unges subjektive handleevne udvikler sig. Som det fremgår af casen om afklaring i kapitel 6, er dette tvivlsomt. I sidste ende beror vurderingen af projektets succes i denne forbindelse på hvad der anses for at være perspektivet for nogle af disse unge. (En diskussion jeg har udfoldet i kapitel 6).

I relation til de unge på dette projekt er det bemærkelsesværdigt at der ikke på noget tidspunkt etableres eller konstrueres et 'vi'. Alle mål, problemer, forhindringer etc. formuleres og italsættes som individuelle projekter, målsætninger og fejl og den institutionelle individualisering synes således på projektet at være blevet omsat til en generelt individualiseret forståelse af de unge og deres situation.

Der etableres dog i det sidste citat i den første case et underforstået 'vi' i forbindelse med at en af de unge opridser konsekvenserne af en fortsat kriminel løbebane. Her markerer den unge eksistensen af et generaliseret 'vi', forstået som det øvrige samfund og fællesskab i bred forstand der forudsætter uddannelse som optagelseskriterium. Uden uddannelse er man ekskluderet fra fællesskabet og henvist til en position som marginaliseret.

8.5 Fællesskaber mellem de unge

I modsætning til projektet i den første case fungerer projektet i den anden case som springbræt til et fællesskab blandt størstedelen af de unge. Fællesskabet har konkret omdrejningspunkt i deltagelsen på projektet. Det er således i udgangspunktet bundet i tid og sted til de unge der er på projektet, og er i den forstand i høj grad situationsbestemt og kon-

tekstafhængigt. Sociologen Nils Mortensen fremhæver i en generel karakteristik af individualiseringen at:

*“Individualisering hænger sammen med en udvikling af sociale relationer, som bliver mere **abstrakte, indirekte og fri fra en tids- og rumlig binding.**”* (Mortensen, 1991, p. 34 (min fremhævnings)). Det fællesskab der etableres på projektet, forholder sig nærmest modsat denne indkredsning af individualiseringens indvirkning på sociale relationer og fællesskaber. Relationerne på projektet kan siges at være netop **konkrete, direkte og bundet i tid og sted til deltagelsen i projektet.**

Yderligere er de aktiviteter der binder fællesskaberne sammen, knyttet til de unges fritidssfære – det vil sige til at ‘have det sjovt’, gå i byen, drikke, spille computer osv. Der er således ikke tale om, at der etableres et arbejdsfællesskab, men snarere om et ‘her og nu’ betinget fritidsfællesskab (arbejdsfællesskab forstået som et fællesskab med omdrejningspunkt i et ‘tredje objekt’ dvs. en produktion, en sag, et firma osv.). Det tætteste dette fællesskab kommer på at have et sådan ‘tredje objekt’, er modstanden mod projektet.

Omdrejningspunktet i fritidssfæren udelukker enkelte af de unge fra fællesskabet. Det drejer sig som nævnt i casen om en lidt ældre kvinde med et barn og så de unge med en anden etnisk baggrund end dansk, hvoraf en også har et barn. Årsagen til at disse unge ikke er en del af fællesskabet fremhæves i casen af en af de unge som værende religion.

Jeg skal ikke her tage stilling til om det er den egentlige og eneste årsag, men derimod pege på det forhold at disse unge således ikke i teksten har alternative fællesskaber at indgå i. Som det vil fremgå af analysen af arbejdsorienteringer i det efterfølgende kapitel, har flere af disse unge hvad jeg kalder for et klassisk arbejdsbegreb som tendentielt ellers fordrer og næres af deltagelsen i arbejdsfællesskaber. Flere af disse unge lader da også til at være meget isolerede uden dog at tilkendegive at de ønsker at indgå i det fællesskab der er mellem de øvrige unge. Snarere længes de – i forskelligt omfang – efter at blive integreret på arbejdsmarkedet (mere herom i afsnit 9.1).

Flertallet af de unges fællesskab er dog ikke kun afgrænset og ekskluderende i forhold til visse af de unge, men også i forhold til projektet og projektets faglige indhold og formål. I projektperiodens første fase er en aktiv deltagelse og forpligtigelse i relation til de faglige aktiviteter på projektet ikke forenelig med deltagelsen i de unges ‘subkultur’ (eller den fraværskultur der er opstået på projektet og som blev beskrevet i det forrige kapitel). Den er i for høj grad blevet til en modkultur rettet mod projektet og dets formål. Det er ikke muligt for de enkelte udenforstå-

ende unge, hvis de ønsker at deltage i fællesskabet, at forholde sig inkluderende i forhold til de faglige aktiviteter på projektet, at søge hjælp eller vejledning hos vejlederen osv. Fællesskabet bliver ekskluderende for de individuelle strategier, realiseringen af de individuelle arbejdsorienteringer og i bredere forstand for en imødekommelse af kravene om institutionel individualisering (jeg skal komme nærmere ind på de unges forskellige arbejdsorienteringer i det efterfølgende kapitel).

Fællesskabet blandt de unge – som i regi af dette projekt ikke inkluderer de ansatte – bliver således den arena hvor de unge lader til at kanalisere en stor del af deres konstruktive energi, initiativ og engagement hen. Alt hvad der relaterer sig til arbejde og uddannelser og dermed ligger inden for kravet om institutionel individualisering, fortrænges til periferien af deres opmærksomhed, og er for mange befængt med mindreværd, krav osv., som det er blevet vist i casen om afklaring.

I positiv forstand er størstedelen af de unge meget hurtige til at skabe relationer der opleves som intime. De griber og etablerer i sammenhængen et fællesskab der som udgangspunkt giver dem en meget positiv oplevelse og et umiddelbart tilhørsforhold og fællesskabsfølelse hvilket flere også giver udtryk for i casen. Fællesskabet er karakteriseret ved at være stærkt i nuet, det vil sige når de går på projekterne og deler hverdag, men det opløses lige så hurtigt i det øjeblik den konkrete kontekst forandrer sig, når fraværet bliver for højt, og de individuelle strategier presser sig på. Deraf overskriften her og nu-fællesskaber.

De stærke her og nu-fællesskaber er imidlertid karakteriseret ved netop at være intense og så opløses lige så hurtigt igen. I dette tilfælde fordi det ikke favner de individuelle strategier som lever deres eget liv i den enkelte uden mulighed for udfoldelse på projektet, endsize i fællesskabet blandt de unge. Der er ikke tale om et fællesskab bestående af enkeltindivider med hver deres strategier og indgange, men om et fællesskab hvor forskelle udviskes, og individualiseringen holdes ude.

Det synes således muligt i forhold til individualiseringen at sondre mellem på den ene side fællesskaber der henholdsvis fortrænger og samles omkring en afvisning af den institutionelle individualisering, og på den anden side fællesskaber som rummer plads for også individuelle strategier. I den tidligere nævnte bog *Ungdom & foreningsliv – Demokrati, fællesskab og læreprocesser* karakteriseres et sådan fællesskab som følger:

For identitetssøgende unge er det en motivation for deres deltagelse i foreningernes sociale fællesskab, hvis de kan møde andre unge med en hverdag, der minder om deres egen, og som de kan dele livserfaringer og problemer med. (Nielsen et al., 2004, p. 151).

Men hvad er det mere overordnet de unge på projektet søger i fællesskaberne?

Der er i udgangspunktet ikke tvivl om at de fleste af de unge gerne vil være en del af et fællesskab og søger imod det. Det er imidlertid også kendetegnende for de fleste at de efter en rum tid søger at udskille sig fra dette for at kunne åbne op for muligheden af også mere individuelle strategier om end dette – som det fremgår af casen om fravær – kun lader sig realisere for de færreste. Udgangspunktet er dog at der synes at være et udtalt behov hos de unge for at være en del af en social kontekst – at være en del af et større ‘vi’. Der optræder flere steder i casene formuleringer som:

*Jamen, hvorfor tror du, **vi** er her!*

eller

***Vi** er bistandsklienter, og at vi gerne vil videre*

eller

***Vi** kan jo ikke noget, det er jo derfor vi er her...(mine fremhævelser)*

De unge taler sig her ind i et fællesskab af aktiverede eller bistandsklienter hvor fællesskabet synes at udgøre en stødpude mod det individuelle pres som mange af de unge oplever. Fællesskabet etablerer sig omkring en fælles selvforståelse om ‘at være dem der ikke kan noget’. Sådan opfører de sig i sammenhængen (jf. de tidligere cases), og sådan italesætter de sig selv. Ønsker de at påbegynde en proces i retning af en større grad af afklaring, forudsætter det at de bryder med fællesskabet.

Beck fremhæver som mange andre at marginalisering i stigende grad opleves som en individuel byrde (se også kapitel 4). Jeg kan imidlertid hos disse unge ikke finde belæg for en sådan tolkning. De tager umiddelbart ikke individualiseringen på sig som en individuel byrde. Snarere som en kollektiv skæbne. I forlængelse heraf muliggør fællesskabet en kollektiv afvisning af ansvarlighed over for udfaldet af projektforsøbet.

Som en kontrast til dette står følgende intervieweksempel, som ikke stammer ikke fra et af mine interview, men fra en evaluering af et projekt “Spydspidsen” for udsatte unge. Her formulerer en ung pige følgende:

*“De oplevelser **vi** har haft på andre skoler, det er at være blevet mobbet eller der har været et eller andet. De oplevelser har ikke været så gode. Derfor synes jeg det er godt, at de laver det her. Det er kun **os**, som har svært ved det, som er med, og **vi** kan bedre lide at være her i Spydspidsen. Man kan gå ud og tage noget at spise, og man kan drikke kaffe, og så er det en rigtig sød lærer (...) Jeg vil gerne have 9.*

klasse eksamen, og jeg skal også snart tage mig sammen, hvis det skal lykkes. Men jeg skal først lige trænes op, fordi jeg er ikke så god til at stave, og jeg gider ikke gå i en almindelig klasse” ((min fremhævelse) 17-årig pige citeret fra Sørensen, 2003).

Som det fremgår af dette citat, kobler den unge her til en kollektiv forståelse af sin situation med en individuel strategi til løsning af denne. Der er ikke tale om at fællesskabet blandt de unge i sig selv udelukker en faglig og individuel deltagelse. I den forbindelse spiller selve projektets udformning en central rolle selvom end de unge i casen ikke oplever det som sådan.

Set i kontrast til det første projekt, er rammerne på dette andet projekt befordrende for etableringen af netop et ung/ung fællesskab. Der er til trods for det formelle fokus på den individuelle tilretning gjort brug af pædagogiske greb der opfordrer til et fællesskab blandt de unge. Det drejer sig om pædagogiske greb som holdundervisning, ekskursioner, samlet optag og samlet udslusning. Modsat det første projekt hvor der netop er løbende optag og helt individuelle faglige forløb.

Således peger erfaringerne fra de to projekter i retning af nødvendigheden af i et vist omfang at gøre brug af reelt individuelle metoder i indsatsen over for de udsatte unge, dog uden dermed at udelukke muligheden for etableringen af fællesskaber blandt de unge. En balanceakt der som i alt pædagogisk arbejde ikke er let at gennemføre.

Konsekvenserne af de unges deltagelse på det andet projekt, og den fællesskabsform og kollektive afvisning af individualiseringskravene, som udspiller sig her, er nemlig snarere medvirkende til at øge de unges udsathed frem for som intenderet at mindske den.

8.6 Opsamling

Der er tydeligt i forbindelse med denne afsluttende case at der er forskelle mellem såvel de unge som projekterne, og at forskellige forhold derfor gør sig gældende. Hvor det ene projekt i høj grad kan karakteriseres ved at vægte det sociale mellem de ansatte og de unge, forholder det sig omvendt på det andet. Her dominerer samværet mellem størstedelen af de unge.

Samlet fremhæves betydningen af at der er tilgængelige voksne at snakke med og at disse vokse signalerer en oprigtighed i relationen til de

unge. Det ene projekt lykkes i høj grad i forhold til denne målsætning. Det er imidlertid mere tvivlsomt om projektet bringer de unge tættere på målet om afklaring i relation til uddannelse og arbejde samt på håndteringen af kravet om individualisering.

Det andet projekt lykkes i forhold til at etablere et fællesskab blandt størstedelen af de unge. Det udvikler sig imidlertid til at blive begrænsende i forhold til de unges indtagelse af positioner som eksempelvis at være interesserede i undervisningen, opsøge vejledning, komme i praktik osv. Der opstår i en vis forstand en magtkamp mellem fritidslivet og det faglige på projektet. De to sammenhænge er ikke integreret i hinanden, og der sker ikke en overførsel af engagement og nærvær fra den ene sammenhæng til den anden. De ansatte aner at de 'går glip' af noget, og søger at bekæmpe det.

Spørgsmålet er om man i højere grad kunne søge en overførsel eller nedsmeltning af de to sfærer og dermed den energi og det engagement der går de unges faglige og karrieremæssige udvikling forbi?

Anskuet i forhold til den institutionelle individualisering udgør de unges udgrænsning af det faglige en afvisning af denne. Det er ikke sådan at fællesskaber blandt de unge per automatik udgør en udgrænsning af den institutionelle individualisering, men det er situationen i dette tilfælde. Her udgør fællesskabet et værn mod individualiseringen og er som sådan et udtryk for en modtendens til denne. Bauman fremhæver i den forbindelse at venskaber i dag også fungerer som sikkerhed og beskyttelse mod verden. Fællesskabet er som en konvoj der skal fungere som beskytter mod den grundlæggende følelse af frygt for at blive efterladt alene. Alle andre steder må man være på vagt, men i fællesskabet søges efter trygheden som det 'sted' hvor man kan lade våbnene falde og søge efter accept (Bauman, 2003). Afvisningen af den institutionelle individualisering skulle således ikke alene være udtryk for en strategi som disse udsatte unge gør brug af, men også en mere udbredt strategi blandt unge i almindelighed.

For mange af disse unge er det imidlertid uhyre komplekst, for de synes at have et stort behov for at indgå i fællesskaber der samler sig omkring afvisningen af individualiseringen forstået som kravet om en forholden sig til uddannelse, arbejde og fremtid. Omvendt bliver fællesskaber, som det eksempelvis kommet til udtryk i casen om fravær, til at udgøre en hæmsko for den fremadrettede udvikling hos de unge i retning af en øget grad af 'aktiv selvforvaltning' som den tager sig ud i lyset af den institutionelle individualisering. Der er således tale om en vanskelig balancegang der fordrer at der på en gang etableres fælleska-

ber – og meget gerne rummelige fællesskaber – og på samme tid at disse virker inkluderende for de individuelle, faglige strategier.

De unge bliver fanget i et paradoks mellem på den ene side at ønske at komme ud af deres nuværende situation, at blive ‘afklarede’, som det blev fremanalyseret i casen om afklaring, og på den anden side at søge imod og tiltrækkes af fællesskaber der netop ekskluderer de processer der kunne føre til en større grad af ‘afklaring’.

Det er paradoksalt at de søger modfællesskaberne, men samtidig drømmer om at komme i arbejde og blive optaget i det omkringliggende fællesskab.

Hvis man ser fremad er det vigtigt for projekterne at få fagligheden og fællesskabet til at gå hånd i hånd frem for at blive to konkurrerende kulturer. En udfordring som formentlig ikke alene gør sig gældende i forhold til de udsatte unge.

Endvidere er kontakten til de ansatte af afgørende betydning. Mange af de unge er netop på en gang utroligt sociale, og samtidigt svage med hensyn til netværk og voksenrelationer. Det vil sige at disse unge har megen omgang med andre, men savner relationer og modspil der kan støtte op omkring deres faglige eller karrieremæssige udvikling.



Efter nu at have set på de forskellige samspildynamikker mellem de unge og projekterne samler det sidste analysekapitel yderligere op på forskellene mellem de unge. I dette kapitel analyseres forskellige individuelle strategier eller arbejdsorienteringer som er blevet antydnet undervejs gennem de tre caseanalyser. Dermed tydeliggøres det også hvordan individualiseringen påvirker de unge forskelligt. Der er her tale om et tværgående snit i forhold til de unge og deres relation til uddannelse og arbejde som perspektivet for deres aktivering.

9. Udsatte unges arbejdsorienteringer¹⁹

Dette kapitel handler om de udsatte unges orienteringer i retning af arbejde og for nogle vedkommende også uddannelse. Det graver et spadestik dybere i de forskellige betydninger som arbejdet har for de forskellige unge vi allerede er blevet præsenteret for.

Kapitlet er struktureret med først en gennemgang af de fire arbejdsorienteringer der er resultatet af denne analyse (jf. afsnit 5.13), efterfølgende en overordnet placering af orienteringerne i forhold til hinanden og endelig hvorledes de forholder sig til individualiserings-spørgsmålet.

Den første arbejdsorientering lyder som følger:

9.1 Unge med en klassisk lønarbejdsorientering

Et citat til indledningsvis at indkredse den klassiske lønarbejdsorientering:

Noemi: *Hvad betyder arbejde for dig?*

Ahmed: *Wow! Jeg bliver utrolig lettet hver gang jeg har fået et arbejde...Man har brug for noget der kan holde en i gang – det er ligegyldigt hvad det er, men alle har brug for at lave noget. Du har din krop og dine evner. Alle kan finde sine evner, og så kommer arbejdet til at betyde meget for ham. At vide at der er brug for mig. Man må have et job for at klare sig.*

For den unge her er arbejde en livsnødvendighed. Det er arbejdet i sig selv der er vigtigt – ikke så meget karakteren af det specifikke arbejde.

¹⁹ Dette og det efterfølgende kapitel indeholder enkelte passager der er identiske med passager i bogen *Ungdom, identitet og uddannelse* (Illeris et al., 2003) som jeg er medforfatter til.

At have et job repræsenterer værdighed og betyder at der er brug for én, samtidig med at man bidrager til samfundet som helhed.

De unge hvis forventninger til arbejdet harmonerer med den klassiske lønarbejdsorientering, ville uden tvivl påtage sig et hvilket som helst arbejde. Alt arbejde er altid at foretrække frem for arbejdsløshed. I den forstand er de unge determineret af deres eget ønske, og deres orientering er i overensstemmelse med det der kendetegner en traditionel lønarbejderforståelse (Højrup 1983).

I forlængelse af denne tilgang til arbejdet er deres syn på uddannelse at det ikke i sig selv er et gode. Uddannelse er snarere et nødvendigt onde eller muligvis et nødvendigt middel til at opnå målet: Arbejdet. Uddannelse forstået som processen hen imod arbejdet er ikke i sig selv interessant eller attraktiv.

Hos de unge der er bærere af denne orientering, er der et stort ønske om at forstå deres aktivering som synonymt med et traditionelt arbejde. Når de beskriver deres aktivering, bruger de ofte udtryk som *'at få fri fra arbejde'*, *'at få løn'*, og nogle har endda arbejdstøj på (eks. en kedeldragt) selv om det ikke er hverken påkrævet eller nødvendigt ud fra en objektiv synsvinkel.

En af de unge taler om det at være i aktivering således:

Ahmed: Det går egentlig meget godt. Ingen problemer. Jeg har det fint, jeg gør mit arbejde, går hjem og slapper af. (...) Hver gang jeg har været her, og når jeg får fri fra arbejde og går hjem, så står middagen på bordet og det hele.

Aktiveringen og det at være i aktivering bliver italesat som værende et arbejde, en dagens dont der skal gøres før man kan slappe af og nyde sin fritid. Behovet for at sløre sondringen mellem aktivering og arbejde er tydelig, ligesom forestillingen om arbejdet relateres til traditionelle familieværdier og et traditionelt kønsrollemønster. Arbejdet er snævert forbundet med en kønsspecifik forsørgerrolle. Således griber disse unge til – ofte karikerede – stereotyper omkring køn og arbejde, som hører det traditionelle kønsopdelte arbejdsmarked til. Yderligere er arbejdet i denne forståelse skarpt adskilt fra fritiden – også ganske i overensstemmelse med den traditionelle lønarbejderlivsform.

En ung formulerer det således:

Peter: Jeg vil da håbe at jeg har et arbejde som jeg godt kan lide, hvor jeg er glad for at arbejde. Bare et eller andet, men jeg ved ikke hvad jeg vil, så bare et arbejde hvor jeg godt kan lide at være og tjene nogle penge. Så man har penge til at bygge sig ved siden af, udgifter og sådan noget. Altså, det behøver ikke at være et ar-

bejde hvor jeg bliver mangemillionær for det... bare sådan så man kan gå og hygge ved siden af. Og så vil jeg gerne have min egen lejlighed. Det har jeg forhåbentlig om 5 år! Ellers så smider mine forældre mig ud hjemmefra (griner)! Så må de finde noget.

I disse formuleringer omkring arbejdet er der netop også tale om forestillingen om et klassisk lønarbejde hvor den primære attraktion befinder sig uden for arbejdet som det der giver adgang til, et vist økonomisk råderum til at investere i en lejlighed og penge til at kunne 'hygge sig'.

Samlet er de værdier de unge med den klassiske lønarbejdsorientering vægter, forbundet med de omstændigheder som omgiver arbejdet. Det handler om selve det at være i arbejde, den status der følger med, det at blive værdsat, at indgå i en større samfundsmæssig 'meningskontekst', at opnå ret til en særlig kønsrolleposition, fritid, penge m.m. Som tidligere nævnt er orienteringerne i den klassiske lønarbejderfigur på mange måder identisk med det der inden for sociologien benævnes den traditionelle lønarbejderlivsform (bl.a. Højrup, 1983).

Men hvad er årsagen til at disse unge med en klassisk lønarbejdsorientering ikke finder vej til arbejdsmarkedet?

Mange af de unge som orienterer sig i forhold til en klassisk lønarbejderidentitet, er i mit materiale drenge eller mænd. Jeg kan imidlertid ikke på baggrund af mit materiale alene afgøre hvorvidt dette er en tilfældighed, eller om det er signifikant. Yderligere er der blandt disse unge tendentielt en overvægt af unge med anden etnisk baggrund end dansk, men igen kan dette være en tilfældighed grundet mit materiales kvalitative karakter.

I et af mine fokusgruppeinterview beskriver en vejleder ved AF imidlertid hvordan han oplever gruppen af unge i aktivering:

I forhold til de unge jeg møder, vil mindst 1/3 gerne ind på arbejdsmarkedet. De vil bare skide gerne ind på arbejdsmarkedet, men det er lukket for dem. (...) Gruppen af indvandrere ikke mindst. Af Ungeteamets samlede antal unge i uddannelse eller aktivering er 40% af dem indvandrere. Især drengene i denne gruppe vil gerne have en læreplads.

Der er således en mulig etnisk og/eller kønsrelateret begrundelse for at en del af de unge ikke finder vej til arbejdsmarkedet. Yderligere har dis-

se unge det fællestræk (som de deler med en hel del andre unge) at de har forladt folkeskolen med meget ringe faglige kundskaber. De har en meget ringe selvtillid i forhold til bogligt arbejde og nærer som sådan ingen ønsker om at fortsætte i uddannelsessystemet. En del af disse unges faglige kundskaber er så dårlige, at de i praksis så godt som ikke kan læse eller regne (jf. også erfaringer hos bl.a. Andreasen 1997; Andersen 2001; Højmark et al., 2003).

Endelig støder disse unge i deres møde med arbejdsmarkedet på det problem at de lavest kvalificerede jobs i øget omfang er forbundet med servicesektoren og kræver nogle særlige kvalifikationer som en del af disse unge ikke har. Her kræves i stigende grad sociale færdigheder såsom evnen til samarbejde og fleksibilitet, ligesom der stilles krav til instrumentelle kvalifikationer som computerfærdigheder og gode formuleringsevner såvel mundtligt som skriftligt. Ligeledes stilles der ofte også personlige krav til udseende, smag, stil osv. – forventninger som traditionelt er relateret til middelklassens kvindelige værdier (Andersen 2000). Kvalifikationer som potentielt er nogle andre end dem disse typisk arbejderklassedrenge har.

Samler man de forskellige brikker jeg her har indkredset omkring den klassiske lønarbejdsorientering, tegner der sig et billede af nogle unge (mænd) der er presset af ikke at kunne få adgang til arbejdsmarkedet, af eventuel etnisk diskrimination og en kønspositionering som kan være vanskelig at realisere (jf. Simonsen, 1993).

Set i relation til spørgsmålet om individualisering er disse unge langt fra at indløse kravene i individualiseringstendensen. De er ikke individualiserede i deres forventninger og orienteringer, og den bevidsthedsmæssige individualisering er ikke at genfinde hos dem.

Set i relation til Becks tænkning har lønarbejderlivsformen rødder i det første moderne (industrisamfundet) og rækker således historisk længere tilbage end de øvrige arbejdsorienteringer. Spørgsmålet er i den forbindelse om denne arbejdsorientering er en marginal og overleveret rest fra det første moderne, der alene findes her i det andet moderne fordi overgangsprocesserne er træge (således at det blot er et spørgsmål om tid førend de helt eroderer). ELLER om denne orientering udtrykker en art modmodernisering. At disse unges orienteringer er et helt tidssvarende modsvar på individualiseringskravet i det andet moderne, således at den 'klassiske lønarbejder' er en orientering der fortsat vil eksistere sammen med andre orienteringer af nyere oprindelse.

Beck formulerer i relation til den øgede snak om det fleksible og udviklende arbejde:

“This does not, however, apply equally to all sections of the population. It is essentially a change on the part of the better educated and more affluent younger generation, whereas older, poorer and less educated groups remain clearly tied to the value system of the 1950s.” (Beck & Beck-Gernsheim, 2002a, p. 38).

Han drejer det således i retning af en gradvis forandring i værdiorienteringerne og medfølgende eksklusionsmekanismer. Han indikerer dermed også at den klassiske indstilling til arbejdet vil bortfalde med de generationer der efterhånden forlader arbejdsmarkedet, og at der netop er tale om ‘rester’ af denne orientering blandt de unge. De er i en vis forstand usamtidige i deres tilgang.

I kapitel 4 var jeg også inde på Richard Sennetts beskrivelser af hvordan individualiseringen æder sig ind på særligt arbejderklassens traditionelle lønarbejderidentitet, og hvordan netop værdier som dem de unge her forfægter, er under pres. Værdier knyttet til en særlig kønsrollefordeling, forsørgeridentitet, maskulinitet, fysisk overlegenhed m.m. Individualiseringen formodes i den forstand konkret at ‘æde’ sig ind på de patriarkalske momenter i arbejdskulturen.

Set i relation til de unge her i undersøgelsen er der ikke tvivl om at de oplever at være under pres – også af den institutionelle individualisering som er til stede på projekterne (jf. kapitel 6). Det er også tydeligt at de har vanskeligheder med at realisere deres arbejdsorientering på arbejdsmarkedet. Spørgsmålet er imidlertid om og i hvilket tempo det arbejde som disse unge er gearet til, reelt kun eksisterer i meget begrænset omfang? Om det såkaldte vidensarbejde vinder frem til fordel for det mere traditionelle lønarbejde? Om der ikke fortsat er meget arbejde der er skåret over en læst der vil kunne matche disse unge? Og endelig er spørgsmålet om vidensarbejdet ikke også i stigende grad tayloriseres og afkræves kvalifikationer der svarer til dem der stilles til det klassiske lønarbejde?

Beslægtet med den klassiske lønarbejdsorientering er den følgende orientering som udgør en begyndende erodering af de klassiske elementer:

9.2 Unge med en diffus lønarbejdsorientering

Noemi: *Har du prøvet at have et arbejde?*

Thomas: *Nej, jo jeg har haft noget arbejde i en uge (griner)*

Noemi: *Okay*

Thomas: *Nej, halvanden uge*

Noemi: *Halvanden uge?*

Thomas: *På Hvidovre Hospital som opvasker. Så kom jeg ikke to dage, så blev jeg fyret, det er klart. Så nu har jeg lært at hvis jeg får et arbejde, så bliver jeg ikke væk. Slet ikke overhovedet. Så kommer jeg, eller så melder jeg mig syg efter jeg har været der to, tre måneder. Så kan jeg først tillade mig at melde mig syg. Det vil jeg slet ikke, jeg vil i gang med noget, det er kun derfor jeg kommer hernede, det er for at få et arbejde.*

Orienteringen i retning af det diffuse lønarbejde er i et vist omfang beslægtet med den klassiske lønarbejdsorientering – imidlertid afviger den på nogle centrale områder. De forestillinger og orienteringer i forhold til arbejde som ligger inden for denne kategori, er netop ofte meget diffuse. De er, som det fremgår af citatet, kun i meget ringe omfang baseret på primære erfaringer med det egentlige arbejdsmarked. Kun få af de unge inden for denne gruppe har haft et job i længere tid, og deres forestillinger er således i høj grad også næret af de primære erfaringer de har haft med folkeskolen, arbejdsløshed, evt. kriminalitet, aktivering, beskæftigelsesprojekter etc. De forestillinger de har om ordinært arbejde, knytter sig til deres udvekslinger med sekundærkilder som forældre, venner, medier, offentligheden osv. De er ikke socialiseret ind i en lønarbejderforståelse og har i flere tilfælde heller ikke kunnet trække på deres forældres erfaringer, da disse heller ikke har haft arbejde (det gælder dog ikke dem alle).

Alene på denne baggrund adskiller denne orientering sig fra den klassiske lønarbejders. Et andet brydningspunkt mellem de to orienteringer er opfattelsen af udholdenhed i arbejdet. Hvor den arbejdsmæssige udholdenhed spiller en betydningsfuld rolle i lønarbejdermentaliteten – stoltheden over at have udholdt et muligvis krævende job i mange år (tænk bare på jubilæer, guldure osv. som markerer en samfundsmæssig værdisætning af udholdenheden, jf. fraværscasen) – så er udholdenheden ofte utrolig lille hos disse unge. Ofte vil de kun forblive i den samme kontekst i ganske kort tid, ligesom mange af dem har påbegyndt op til 10-15 projekter, uddannelsesforløb, jobs eller lignende uden nogensinde at have afsluttet et eneste af dem. En af de unge beskriver hvordan han siden han forlod folkeskolen, har arbejdet i en børnehave i et par måneder, så var han tømrerlærling, maskinarbejder, maler, hjemmehjælper, slagterlærling, gartner, på computerkursus foruden også at

have været på en række projekter. Alle disse uddannelser eller jobs har han påbegyndt, men aldrig fuldført.

Det bemærkelsesværdige og problematiske ved denne unges situation er ikke de mange forsøg, men at forsøgene eller erfaringerne ikke bindes subjektivt sammen, men derimod efterlades som indbyrdes uafhængige og fragmenterede episoder (jf. kapitel 4). I praksis betyder dette at forløbene bliver til en række fragmenterede episoder som er løsrevet fra alle de kollektive og sociale værdier som normalt er forbundet med traditionelt praktisk arbejde. Disse unge indgår i arbejde, aktivering og uddannelse på en måde der torpederer en traditionel horisontal organisering omkring arbejdskollektive fællesskaber.

Tendensen hænger sammen med den institutionelle individualisering som opstår i skæringsfeltet mellem korte aktiveringsforløb, arbejdsløshed, afbrudte, modulopdelte/fragmenterede uddannelsesforløb og kortvarige jobs (også kaldet 'mac-jobs' eller 'fiddly jobs' (MacDonald 1994). Alle sammenhænge som fungerer som hver deres særskilte institutionelle ramme. Man kan sige at en sådan individualiseret organisering og håndtering af sammenhænge matcher den lave udholdenhed hos de unge, men faren for at det for nogle unge fører til en udbredt følelse af isolation og påtvungen individualisering, er overhængende. Faren er at de mister enhver følelse af sammenhæng og netop ikke magter at skabe 'gør-det-selv'-biografien (jf. også casen om fællesskab).

Denne tendens til at længden af udholdenhed bliver en art sorteringsparameter i forhold til de udsatte unge hænger sammen med det Scott Lash beskriver som "*the job-task cycle*" (Lash, 1994, p. 132). Lashs pointe er at 'arbejdscyklusens' længde udgør et parameter for arbejdets status således at mange lavstatusjobs (fiddly jobs) netop er karakteriseret ved at indebære meget korte arbejdsprocesser. Til eksempel tager det 5 minutter at lave en shawarma, mens et forskningsprojekt som dette strækker sig over tre år. De unges lave udholdenhed pejler dem således ind på en ganske afgrænset del af arbejdsmarkedet.

Imidlertid er graden af udholdenhed ikke det eneste forhold som adskiller disse unges arbejdsbegreb fra en klassisk lønarbejderforståelse. Hos mange af de unge er det, som det indledende citat er et eksempel på, bemærkelsesværdigt hvordan der opstår problemer i deres samspil med de generelle kulturelle og sociale spilleregler i uddannelsessystemet og/eller på arbejdsmarkedet. Et par yderligere eksempler på dette:

Jannick: *Men det var på Teknisk Skole, ikke, der startede jeg med at være maler. Det er sådan lidt hen ad Thomas` også, der blev jeg lige venner med en du ved læ-*

reren, ikke. Og så sagde jeg lige et par ting til hende, hvad jeg mente om hende og så gik jeg, ikke. Og jeg havde min fulde ret til det.

Rashid²⁰: *Jeg forlod skolen i 6. klasse. Der er ingen skole som vil have mig (...) Jeg har spildt mange år i skolen, og hvorfor skulle jeg sidde der med min blyant og række hånden op for en lærer. Jeg ville ikke kunne holde det ud. Jeg ville eksplodere. (...) Aldrig. For jeg kunne ikke holde det ud. Jeg ville eksplodere hvis en lærer sagde til mig: "Det er ikke din tur". Jeg ville blive vanvittig, for jeg er ikke vant til det. Jeg er ikke vant til at folk snerrer ad mig. Ved du hvad jeg mener? Det gør mig sur. Men hvad vil du egentlig have at jeg skal gøre? Det er for sent for mit vedkommende. Jeg er ligeglad med undervisning. Forstår du hvad jeg mener? Jeg vil bare have min egen forretning og tjene en masse penge.*

Altså det ved jeg ikke, jeg er ikke lige til det der. Jeg er ikke til at snakke med nogen altså arbejde for nogen, jeg vil hellere have min egen forretning eller det, ikke. Gå når jeg har lyst, komme når jeg har lyst, ikke.

Eksemplerne antyder forskellige oplevelser og sammenstød i relation til de kulturelle koder der er forbundet med skole-uddannelsessituationen som det også er fremgået af casen om fravær. De unges koder adskiller sig fra uddannelsernes/arbejdspladsernes. I forhandlingerne med de forskellige institutioner – i disse tilfælde uddannelsesinstitutionerne – bliver de unge den svage part idet de typisk vil ophøre på uddannelsen eller blive fyret på arbejdspladsen for at bryde med såvel skrevne og uskrevne regler for god opførsel og for ikke at ville indordne sig under autoriteterne.

Hvor de unge ofte reagerer spontant og følelsesmæssigt uden at overveje, hvilken situation eller kontekst de befinder sig i, reagerer institutionerne med sanktioner og udelukkelse.

Ud over dette aspekt berører et af citaterne også et andet aspekt som adskiller disse unges orienteringer fra forestillingen om det klassiske lønarbejde som de identificerer sig med. Det drejer sig om spørgsmålet om penge. I traditionel forstand er penge forbundet med forsørgelse, men for disse unge er penge forbundet med forbrug. En af de unge siger:

Martin: *Så kunne jeg arbejde, og jeg kunne blive flyttemand, kunne jeg ikke? Så kunne jeg købe lige, hvad jeg ville. Jeg kunne købe tøj for 5000 kr. Jeg kunne ... jeg kan godt lide New York ... baseballtøj, det kan jeg godt lide, ikke rigtig vide*

²⁰ Dette citat indgår også i casen om afklaring i kapitel 6.

bukser, mere jakkerne og sådan, du ved nok. Den 'Glommy' koster 270 kr. og så trøjen. Det er 5-600 kr. Jeg har lige checket det.

I stedet for arbejde er det forbruget der bliver det afgørende parameter til at måle ens egen placering i spændingsfeltet mellem marginalisering og normalitet (Bauman, 2001).

Karakteristisk for de unge i den forrige orientering i retning af det klassiske lønarbejde er at deres drømme og mål er relativt klart formuleret. De ved hvordan de skal svare på spørgsmål der vedrører, hvad de ville ønske sig hvis det ellers var muligt. Paradokset og det til tider stærke dilemma for denne gruppe af unge er at deres ønsker og indre billeder af 'hvordan tingene bør være', og 'hvilken slags arbejde de gerne vil have og burde være i stand til at klare', står i modsætning til deres egne erfaringer og mulighedshorisont. Tendentielt er de bærere af en arbejdsorientering som de er ude af stand til at praktisere. De bærer på drømme, forventninger og orienteringer som de vanskeligt er i stand til at udleve. Resultatet bliver at de over for de ansatte kommer til at fremstå som nogle der overvurderer sig selv, noget jeg også var inde på i kapitlet om afklaring. På nogle områder er de fanget i en fælde af subjektive forventninger, inden de overhovedet har mødt den ydre logiks begrænsninger der handler om adgangskrav, formelle krav, arbejdspladsmangel inden for forskellige sektorer osv.

Disse unge har med en fortid som kriminelle ofte høje forventninger til lønninger og penge ligesom de ofte producerer drømme om netop jobs som selvstændige som et subjektivt mål for at undgå at skulle ud i sammenstød og forhandlinger om de kulturelle koder. En af de unge siger:

Rashid: Jeg vil være selvstændig, jeg vil ikke..., jeg vil ikke arbejde for nogen som helst. Nogen må arbejde for mig i stedet for. Jeg vil have fri når jeg har lyst, forstår du det? Møde når jeg vil, ikke? Lukke butikken når jeg vil. Det er det bedste, når jeg så ser mine venner som kører rundt i deres smarte Mercedes... så siger jeg til ham: "Kan du ikke lige se efter min butik, for jeg skal lige ordne noget". Sådan! Du laver noget, men ikke så meget som eleverne derovre... – han laver mere i din butik end du selv gør, du kommer der bare for at lave regnskaberne og hente varerne, og så tager du hjem og slapper af igen. Og så tager du tilbage for at hente dine penge, og så skrider du. Det er det bedste, det er i hvert fald sådan jeg vil have det...sådan vil jeg fortsætte med at have det, ikke.

Det at være selvstændig bliver det lovlige modstykke til erfaringer og en 'karrierebevidsthed' som kriminel. Drømmen om at være selvstændig

indebærer som dengang han var kriminel, nem adgang til en masse penge, uafhængighed og prestige. Indholdet af drømmen er den samme, nu bliver den blot realiseret inden for et andet arbejdsområde. Hans forestilling om et fremtidigt arbejde rummer netop heller ikke en autoritet som han nødvendigvis skulle forholde sig til. Han er selv chefen. Der bliver tale om en art 'plastisk forestillingsverden', som kan formes frit efter eget behov (Jansen et al., 2002) (jf. også afsnit 6.6).

I forbindelse med denne type drømme træder en anden logik frem. Logikken synes at være at jo mere marginaliseret og belastet den unges baggrund er, jo mere bliver længslen efter en nærmest karikeret udgave af det klassiske lønarbejde og det familieliv det forbindes med. Drømmene bliver en karikatur af normaliteten. Som en af de unge fastslår: *"Og nu er planen at få et job, en lejlighed og en smuk kvinde. Alt det man går og drømmer om, ikke."* Det bliver netop forestillingen om det meget traditionelle liv som dominerer (en tendens Lene Larsen også finder fremtrædende i en form hvor arbejdet tematiseres i forhold til netop familien og traditionelle kønsrollemønstre (Larsen, 2003, p. 185).

Mange af de unge med denne arbejdsorientering løber yderligere ind i problemer når de skal klare det stadigt stigende individualiserings krav om at påtage sig større ansvar for deres eget liv. Deres fortællinger viser tegn på konstante forhandlinger omkring spørgsmålet om ansvar. Gennem disse forhandlinger prøver de unge at distancere sig selv fra de ofte talrige afslag og nederlag i skolen og det sociale system ved at projicere dem over i deres omgivelser. En siger:

Shamir: *I X kommune er der 13 skoler, som ikke vil have mig. Er det mit problem!? Men det er også...sådan starter de: "men det er dit eget problem" – som 13 årig – mit problem? Det er hans fejl. Jeg mener ikke at det er hans fejl, for han kan ikke holde op, så han bliver nødt til at gå på en privatskole eller sådan noget. Men det gjorde de aldrig noget for. Så... det er ikke mit problem. Det er faktisk deres problem.*

I denne situation forhandler den unge sig ud af ansvaret for sine egne handlinger, mens den ydre fortælling synes usammenhængende og fragmenteret, bliver den indre logik og forhandling som konsekvent projicerer ansvaret for egne handlinger over på omgivelserne, bevaret. (I min betragtning her er der ingen vurdering af hvem der har ansvaret for hvad, men blot en konstatering af den systematik hvormed ansvaret

for egne handlinger placeres i den omkringliggende verden.) Som en ansat²¹ beskriver fænomenet:

Eleverne forsøger at lokke dig til at sende dem væk. Ved at gøre sådan, holder de sig selv ansvarsfri fordi det er dig, som har sendt dem væk, så kan de ikke få skylden for det.

Dette afspejler en selvopfyldt profeti som holder de unge fast i idéen om at livet er uretfærdigt og bestemmer over dem.

Set i lyset af individualiseringstendensen kan situationen også tolkes i retning af at den unge – uanset at den unge søger at skubbe ansvaret over på de ansatte – netop står tilbage i en situation hvor det i høj grad bliver den unge der individuelt skal bære konsekvenserne. Det er således fra strukturerne og ikke den unge selv at individualiseringen udspringer i dette tilfælde. De unge søger tværtom at støde den institutionelle individualisering fra sig.

I forhold til disse unge står vi over for en situation hvor det moderne og individualiserede arbejdsmarked og uddannelsessystem kommer til at bidrage til en øget marginaliseringsproces frem for at virke integrerende.

I tråd med den stigende erodering af den klassiske lønarbejdsorientering, udgør den følgende orientering endnu et skridt i samme retning.

9.3 Unge med en mulighedsforstyrret arbejdsorientering

Søren: Så begyndte jeg på en uddannelse til blikkenslager. Det var okay, men først efter en måned kom vi til det punkt hvor vi fik lov til at skære i metalplader. Så gjorde vi det i et par måneder, men så syntes jeg ikke at det var spændende mere, og så sagde jeg op. Bagefter skulle jeg arbejde på et maskinværksted hvor jeg tjente en masse penge. Men så stoppede jeg, og derefter lavede jeg ingenting i et års tid. Så blev

²¹ Citatet stammer fra en hollandsk professionel på et aktiveringsprojekt. Det indgår i den TSER-undersøgelse som mit datamateriale er produceret i forbindelse med. Jeg inddrager citatet her da det på en meget fin måde beskriver netop den tendens jeg søger at fremhæve (TSER - European Commission Targeted Socio-Economic Research 2000).

jeg midlertidig arbejder i tre måneder. Det var lidt kedeligt så jeg stoppede og lavede ingenting, indtil jeg startede her.

Henrik: Det var så DER jeg fik læreplads anden gang, og det var der jeg fandt ud af at det var ikke mig. Overhovedet ikke. Det var rønsygt. Det var ikke fordi det var svært, jeg fik også herregode karakterer og kunne bare alt om biler, men det var ikke lige det jeg gad at bruge fyrrer år på af mit liv, så tog jeg på bstanden igen... (...) Men til gengæld, jeg vil hellere gå på bstand end jeg vil være mekaniker og have flere penge. Det er bare ikke mig. Det var bare sådan åh-nej, nu skal jeg ned og rode med en bil igen, det gider jeg ikke, det gjorde jeg også i går...når du er forpligtiget til at møde op hver morgen og gøre det...

Martin: Så tog jeg på bstanden igen, så gik jeg der, så har jeg haft noget sort arbejde og sådan lidt forskellige steder og så ville jeg starte på VUC – voksenuddannelsescenter eller hvad det hedder, men fy for helvede en klasse jeg kom ind i, det var bare poptoser og NEJ, jeg var der bare en dag, og så sagde jeg til mig selv at der ville jeg aldrig komme mere, aldrig. Så tog jeg på bissen igen.

Denne arbejdsorientering er præget af oplevelsen af at der er mange muligheder og ønsket om at finde det der er 'mig'. Tilgangen er præget af omskiftelighed og mobilitet. Sætninger som "så gad jeg heller ikke det", er typiske i denne orientering, og arbejdsorienteringen retter sig således i vidt omfang også mod at finde ud af hvad man ikke vil, snarere end hvad man vil.

De unge hvis forhold til arbejde er domineret af denne tilgang står over for det problem at de inden for rammerne af deres mulighedshorisont ikke er i stand til at fornemme og formulere hvad de gerne vil inden for rammerne af deres mulighedshorisont. Denne orientering adskiller sig fra den foregående ved at de unge der giver udtryk for denne orientering, forventer at finde et arbejde som indholdsmæssigt kan give dem personlig mening. Arbejde skal være livsbekræftende og motive-rende, ligesom det skal kunne give dem den mening og retning som de mangler. Spændingen mellem på den ene side at ville have et tilfredsstillende arbejde, men på den anden side ikke at være i stand til at udpege hvorfor et job eller en bestemt retning er mere meningsfuld end en anden, er en del af det karakteristiske ved denne orientering.

Yderligere kunne orienteringen pege på en usamstemmighed mellem arbejdsmarkedets muligheder for at tilbyde afvekslende og meningsfyldt arbejde og de forventninger som denne orientering lægger op til. Det arbejde der opleves som kedeligt, afvises blandet andet fordi det

ikke lever op til de forventninger som de unge der orienterer sig i denne retning, oplever at være stillet i udsigt.

For de unge selv synes det ikke at stå klart hvad det at arbejde handler om. Er det for sjov? Er det for at tjene penge så man kan forsørge sig selv? Er det at gøre noget som andre sætter pris på? Hvad skal prioriteres, og hvad er perspektiverne?

En siger:

Ronny: *Allerførst så skulle det helt klart være noget jeg kunne lide, og noget jeg kunne lide i længden, og ja, så kollegerne, altså ens arbejdsmiljø og at man kan lide folk man omgås hver dag, det er også pænt vigtigt, ellers så bliver det kedeligt at komme, uanset hvor meget du så kan lide det du sidder og laver. Og lønnen, jamen den er jo også vigtig fordi kan du ikke leve for de penge du får for det arbejde du laver, så må du jo finde dig et nyt arbejde. Det er jo klart.*

Set i lyset af individualiseringen er de unge inden for denne gruppe ude af stand til at gøre sig klart hvad de oplever som interessant og meningsgivende. De er i en vist forstand netop 'mulighedsforstyrrede'. De søger efter identitet inden for en meget ambitiøs og bevidsthedsmæssigt individualiseret personlighedsstruktur. De er således til forskel fra de to foregående orienteringer præget af at være bevidsthedsmæssigt individualiseret uden dog at vide hvordan det skal imødekommes. Der er ikke alene tale om en kulturel 'frisættelse' (Ziehe, 1989), men også en kulturel 'afsættelse'. En desorientering som i nogen grad medfører en ikkeeksisterende arbejdsidentitet og høj grad af orienterings-omskiftelighed.

En sådan orienteringsomskiftelighed fører de unge ud i en søgen efter sammenhæng og mening. En søgen som de udlever ved at afprøve de nogle gange uendeligt mange forskellige jobs, uddannelser og aktiveringsprogrammer som jeg var inde på i kapitel 4 om afklaring. Thomas Ziehe refererer til denne tendens, som ligeledes afspejler manglende evne til udholdenhed, når han diskuterer kendetegn ved den kulturelt frisatte ungdom: *"I dag er det relativt bekvemt at kradse i overfladen på et område af viden, mens det for den enkelte er langt mere vanskeligt at bestemme sig for at dykke ned i og forfølge det frem for at springe videre til det næste."* (Ziehe, 1992)

Hvis man ser på disse unges øvrige livsområder, bliver en mere grundlæggende tendens i deres søgeprocesser synlig idet orienteringsomskiftelighed også synes at have gennemtrængt andre dele af deres liv. Uanset om det handler om hvornår man skal stå op om morgenen, hvilket aktiveringsprogram man skal deltage i eller mere afgørende emner som eksempelvis at droppe ud af skolen, så synes kernen i deres overvejelser at handle om hvad der interesserer den enkelte her og nu.

Livet er blevet til en fortløbende proces af beslutninger som hele tiden må legitimeres. Det abstrakte postmoderne koncept der handler om usikkerhed og kulturel frisættelse, bliver her meget specifikt og konkret. Resultatet er at stillingtagen efterhånden har gennemtrængt alle dele af identiteten og har nået et punkt hvor selv de mindste emner så som hvad man skal lave den næste time eller det næste minut står til diskussion og opleves som et valg den enkelte må forholde sig til. Konsekvensen for disse unge bliver, som det også er fremgået af casen om afklaring, at en vis grad af mulighedsforstyrrelse bliver dominerende.

Disse unge er således kastet ud i en meget krævende identitetsskabende proces. De oplever sig selv som frisatte fra deres sociale og individuelle baggrund uden at have en kulturelt 'naturlig' forståelse af arbejde i form af en arbejdsidentitet. Forestillingen om det klassiske lønarbejde fremstår i disse unges orienteringer yderligere som noget negativt. De identitetsskabende former fra deres sociale og klasserelaterede baggrund mangler, uden at de er blevet erstattet af en 'ny' arbejdsidentitet. Afklarings- og beslutningsprocesserne bliver psykologisk krævende på en ny måde da de repræsenterer en orienteringsomskiftelighed der har en mere grundlæggende og eksistentiel karakter. På nogle måder kommer evnen til at håndtere disse 'gør-det-selv'-processer og arbejdsmarkedssituationen til at fremstå som en kompetence i sig selv. (Ovenstående resultater kunne lede til den konklusion at den kulturelle kapital og habitus helt er forsvundet, men det ville være at drive det for vidt. Forandringerne og den kulturelle frigørelse ændrer snarere på de betingelser hvori forskellene udspiller sig, hvilket medfører at de kommer til udtryk på en anderledes måde.)

En del af de unge som bærer på denne arbejdsorientering, er i fare for at forblive uafklarede og desorienterede inden for et kaos af forventninger, håb og uigennemtrængelige muligheder. De lever (jf. casen om afklaring) i en forlænget ungdomsfase som til en vis grad truer med at blive permanent. Livet er blevet til en slags totalisering af spørgsmålet om hvilken fest man skal deltage i.

Den følgende arbejdsorientering udgør den sidste i rækken og repræsenterer en begyndende opbygning af en ny arbejdsorientering.

9.4 Unge med en interessestyret arbejdsorientering

Trine: *Jo, selvfølgelig skulle jeg også gøre det for at tjene penge, men det skulle også helst være noget jeg kunne lide samtidig.*

Noemi: *Hvis du har valget mellem at arbejde som hjemmehjælper eller være på bistand, hvad vil du så helst (et job som den unge har haft som mulighed)?*

Trine: *Bistand, helt sikkert. Fordi jeg gider ikke gå og lave noget jeg ikke bryder mig om. Det er i orden man sætter folk i gang når de ikke har været i gang i så lang tid, men så sørg dog for det er noget de kan lide og hænger fast ved, for ellers er det det samme igen, så går de ud, melder sig på bistand eller et eller andet, siger: "Nu har jeg fundet et arbejde", så går der en måned, så går de på bistand igen: "Nej, jeg er blevet fyret." Hvor langt er de så kommet?*

Sofie: *Jeg kørte træt i det (arbejde), det er ok når det er hobby, så gør man det når du har lyst, men når du er forpligtet til at møde op hver morgen og gøre det, så er det lige meget om det er hobby eller ej, så er det kedeligt i længden, du har ikke den...*

Noemi: *Vil det sige at man ikke kan finde noget arbejde som du synes er sjovt?*

Sofie: *Jo, men så skal det også være sådan noget man går ind for, det er spændende.*

Noemi: *Skulle du ikke gøre det for at tjene penge?*

Sofie: *Jo, selvfølgelig skulle jeg også gøre det for at tjene penge, men det skulle også helst være noget jeg kunne lide samtidig. Og det er sådan set også derfor at jeg sidder her i dag.*

I denne orientering handler arbejde om lyst og om interesser osv. Vægten ligger på den indre oplevelse af mening i relation til arbejdet og ikke så meget på de ydre omstændigheder såsom penge, løn, arbejdsforhold, forsørgelse osv. Inden for denne arbejdsorientering er der sket et opgør med den klassiske lønarbejdsorientering. En ny orientering er under konstruktion.

Denne arbejdsorientering bæres ofte af unge som i højere grad end de øvrige unge er i stand til at jonglere med nye fleksibilitetsformer og mulighedsstrukturer på arbejdsmarkedet, i ungdomsuddannelsessystemet og i aktiveringssystemet på en produktiv måde. De er i stand til at håndtere nogle af de krav som stilles på arbejdsmarkedet og i stigende grad også i uddannelsessystemet om skiftende personlig adfærd, forandring i social praksis og i de sociale realiteter (jf. 'gør-det-selv'-biografidannelsen). Selvudvikling er for denne gruppe tæt forbundet

med den proces hvormed man tilegner sig generelle kvalifikationer og forudsætninger for at forandre nuværende praksisser (Manninen, 1998).

Tendentielt bliver denne interesseorientering spidsformuleret i en sådan grad at arbejdet med de rutineelementer et sådant nødvendigvis indbefatter, bliver næsten udelukket. Selve det at forpligtige sig på et arbejde synes næsten at stride imod det de forstår som arbejdets mening.

Nogle af de unge med en sådan orientering kunne formentlig gå ind i et job eller en uddannelse og fuldføre det, men de er ikke motiverede. Som den unge i ovenstående citat fortæller, havde hun muligheden for at få et job som hjemmehjælper, men foretrak at være på bistand. Arbejdet kunne ikke tilbyde hende det hun søgte, og hun vælger arbejdsløshed i stedet for. Hun forventer noget mere end det hun opfatter som et middelmådigt arbejde. Hvis man følger denne orienterings logik, så er rutinearbejde ikke en mulighed, og arbejdsløshed er at foretrække frem for et *“nudholdeligt rutinearbejde”*. Og det til trods for at arbejdsmarkedet i stigende grad ikke modsvarer disse unges orienteringer og forventninger. Der er langt mellem de meget afvekslende jobs på dette uddannelsesniveau.

Udfordringen når man taler om denne gruppe af unge, er derfor ikke kun et spørgsmål om at skabe ledige jobs samt at udvikle deres kompetencer. Det er også et spørgsmål om at vi her står over for en gruppe unge der bærer på en ny arbejdsforventning (Simonsen, 1993; Katznelson, 1998; Katznelson & Simonsen 2000). I virkeligheden er nogle af disse unge kvalificerede og velfungerende, og det første spørgsmål som må besvares, er hvorfor de overhovedet befinder sig inden for et socialt system hvor den institutionaliserede logik er at hjælpe unge som er ude af stand til at hjælpe sig selv? Der er flere svar på dette spørgsmål.

For nogle af de unge med denne orientering er arbejdsløshed simpelthen et stop på vejen mod et uklart mål – en mulighed for selvrealisering ligesom ethvert arbejde eller formel uddannelse kan være det. En anden forklaring kan være at disse unge er for krævende i forhold til hvilken slags job de rent faktisk kan få. Arbejde skal være drevet af interesser og dets mulighed for at bidrage til selvrealiseringen, en tendens som er genkendelig i forskning der vedrører unge generelt set (eks. Nielsen, 1993; Ziehe, 1989). Ofte er de interessante jobs identificeret af de unge som værende relateret til prestigefyldte og æstetiske eller kulturelle arbejdsområder, jobs som måske på nogle måder kan kompensere for det tab af mening der er kendetegnende for den anden modernitet.

Set i dette lys giver det faktum at vi ikke kun finder disse unge i de mere privilegerede dele af samfundet, os et signal om hvor udbredt

denne arbejdsorientering er blandt de unge. At have høje forventninger til sig selv inden for arbejde og uddannelse gør sig således ikke kun gældende hos de unge som på grund af deres kulturelle kapital og formelle kvalifikationer også forventes at udleve sådanne orienteringer.

For yderligere at beskrive disse unges orienteringer kan man trække endnu en parallel til den generelle ungdomsforskning og til kapitlet om afklaring. De meget ambitiøse drømme er relateret til en udtalt diskurs blandt de unge om at 'alt er muligt'. Diskursen afspejler det uendelige antal af åbne muligheder som de unge synes at opleve, og som vor tids samfund – i hvert fald i teorien – til en vis grad også tilbyder til de unge. Diskursen produceres og reproduceres også blandt nogle af de unge som bærer på de tidligere nævnte arbejdsorienteringer, men de har tendens til at opleve at diskursen står i modsætning til både deres personlige oplevelser af formelle og systemiske begrænsninger og deres manglende selvtillid, sårbarhed, afvisninger etc.

9.5 Fra klassisk lønarbejde til individualiseret arbejde?

Hvis jeg for et øjeblik vender tilbage til de arbejdsorienteringer som står i nær relation til den traditionelle lønarbejderidentitet, finder jeg at de unge er spændt ud imellem to yderligheder. De er bærere af en traditionel lønarbejderidentitet hvor det har værdi at gå i arbejdstøj, at få fri fra arbejde så man kan nyde sin fritid osv. og på den anden side oplever de at den selvsamme identitet er ved at forsvinde på grund af dens aftagende værdi på arbejdsmarkedet. De mærker de øgede krav om visse individualiserede, instrumentelle, sociale og biografiske kompetencer såsom initiativ, selvregulering, refleksivitet, mobilitet osv. Krav som virker fremmede og måske endda skræmmende på dem i deres indstilling til arbejdsmarkedet og i forhold til deres specifikke søgen efter arbejde. Disse nye kompetencer er ikke alene svære at leve op til for de unge, de er også kun sporadisk bragt i fokus inden for såvel langt de fleste af projekterne som hos de ansatte der arbejder med uddannelse og vejledning.

Den klassiske organisering hvor man uden medindflydelse bliver sat i arbejde af sin chef, bliver paradoksalt nok til en ønskedrøm for netop disse unge. Dette på trods af at flertallet af disse unge i realiteten formentlig aldrig ville være i stand til at klare en sådan situation, ligesom de

er ude at stand til at tilpasse sig individualiseringens krav om internaliseret selvregulering. Dette paradoks kom til udtryk i casen om fravær. Men de unges drømme om et ordinært arbejde, en normal familie, en partner osv. fremstår alt i alt positivt uden at de problematiske forhold i deres realitet er blevet integreret. Intet hjørne af deres liv – deres arbejdsløshed, deres boligforhold samt deres forhold til familie og jævnaldrende – står i realiteten mål med drømmene. Man kan sige at drømmene bliver til modsætningen af deres nuværende situation. De er konsekvent nødt til at 'lyve' eller genfortolke perceptionen af den ydre realitet for på den måde at skabe en sammenhængende indre logik. En mekanisme som netop er et af kendetegnene på deres sociale marginalisering, ligesom den ofte er grunden til at de gennem deres historier kommer i konflikt med den almindeligt accepterede kulturelle forståelse af normalitet.

Hvis vi vender tilbage til fortolkningen af de underliggende mekanismer af ønskedrømmen, så kan man sige at de unge udtrykker et ønske om at blive integreret og accepteret af det omgivende samfund. De ønsker at være i en såkaldt normal situation med et permanent job og i forlængelse heraf at have en familie og til en vis grad også en partner og egen bolig. En sådan konstruktion beskriver modsætningen til deres nuværende situation uden for arbejdsmarkedet. Ifølge en sådan forståelse er det at få et arbejde det første og afgørende skridt som må tages for at få drømmen til at gå i opfyldelse. Arbejde opfattes som løsningen der kan få dem ud af deres marginaliserede position.

Ser man på den anden ende af spekteret hvor interesse i stigende grad bliver centralt placeret i orienteringen, finder man de unge som i højere grad er influeret af de forandringer som er skitseret i kapitel 4. Udfordringen for disse unge er at være i stand til at klare at navigere inden for det mulighedsrum som eksisterer på tværs af institutionelle sammenhænge som uddannelse, arbejde, ledighed og aktivering. Udfordringen er ikke blot at navigere, men netop også at generere en fremadrettet erfaringsdannelse og biografiopbygning i kraft af disse erfaringer snarere end på trods.

Tendentielt søger disse unge at skabe et slags socialt laboratorium inden for uddannelses-, arbejds- og arbejdsløshedssystemet for dermed ideelt at udfolde sig selv og udsætte de mere konkrete beslutninger omkring deres fremtid på arbejdsmarkedet. Gennem denne forlængede og eksperimentelle læringsfase søger de at afprøve både deres specifikke valgmuligheder og evner til at udleve dem, men som jeg tidligere konkluderede bakker projekterne ikke op om denne proces.

Disse unge vender i deres arbejdsorienteringer op og ned på det traditionelle arbejdshierarki som placerer arbejdsløsheden som sidste mulighed. De afviser det rutineprægede arbejde der opleves som subjektivt meningsløst, og foretrækker ledigheden.

9.6 Opsamling

Jeg har gennem analysen af de unges forskellige måder at tillægge arbejdet betydning fundet en række forskellige arbejdsorienteringer. Betydninger og værdier i relation til arbejde har alle dage været bundet til tid og sted. Orienteringen i retning af den pligtopfyldende lønarbejder som med stolthed bærer sin byrde, er i lige så høj grad en konstruktion som forbindes med den første modernitets logik, industrisamfundet som orienteringen i retning af den fleksible, multifunktionelle og selvrealiserende arbejder er det i det andet modernes globaliserede økonomi.

Set i relation til den generelle situation for unge i dag er individualiseringen af mulighederne i det andet moderne som jeg har været inde på i kapitel 4 en destandardisering af eksisterende arbejdsorienteringer. Eksisterende referencepunkter fremstår som diffuse for de unge i en grad som man må formode, er større end tidligere. 'Arbejdsverdenen' byder ikke på mange konsistente standarder eller 'blueprints' for 'den gode arbejder'. Ikke desto mindre griber nogle af de unge ud efter det der i idealiseret forstand kan kaldes den klassiske lønarbejder, mens andre i højere grad søger mod den individualiserede arbejder som netop er fleksibel, autonom, selvstændig, selvmotiveret osv. (eks. MacDonald, 1998; Sennett, 1999; Jansen et al., 2002).

Det er således tydeligt at de unge på forskellige måder orienterer sig efter disse generelle figurer eller standarder og på forskellige måder søger at imødekomme dem. Variationen over mulige orienteringer i retning af en 'god arbejder' gør det dog i dag vigtigt at skabe rammer for de unges orienterings- og refleksionsprocesser i retning af at afsøge arbejdets forskellige betydninger. Betydninger der kan indgå i opbygningen af en fremadrettet, og subjektivt og objektivt meningsfuld arbejdsidentitet som kan forene de unges subjektive aspirationer og biografi med det foranderlige arbejdsmarked.

Hvis man ser på rækken af arbejdsorienteringer som er blevet foldet ud gennem analysen, synes de at afspejle en polarisering af de unges orien-

teringer. Det er således ikke alle de unge, der lever op til den generelle antagelse om at traditionsbestemte og kollektive overleveringer i stigende grad bliver erstattet af mere individualiserede livsbaner (jf. også Beck). De 'mærker' kravet, men 'lever' det ikke.

Andy Furlong og Fred Cartmel (1997) supplerer denne tanke og udtaler at unge i dag har flere muligheder, men at usikkerheden og risikoen på samme tid uden forskel stiger for alle grupper af unge. Man har på den ene side indtryk af at de traditionelle retningslinjer får mindre og mindre betydning fordi individet nu kan vælge mere frit mellem mange forskellige muligheder. Desuden antyder individualiseringens udvikling mod stadig mere selvstændig stillingtagen og individuelt socialt ansvar at livschancer og risici bliver mere ligeligt fordelt mellem alle unge. Men som Furlong og Cartmel på den anden side tilføjer så har de traditionelle retningslinjer stadig indflydelse på de unges valg og livsforløb (se også for en dansk sammenhæng Erik Jørgen Hansen 2003). I forlængelse heraf påpeger Furlong og Cartmel følgende:

"In other words, in the modern world young people face new risks and opportunities, the traditional links between the family, school and work seem to have weakened as young people embark on journeys into adulthood which involve a wide variety of routes, many of which appear to have uncertain outcomes. But the greater range of opportunities available helps to obscure the extent to which existing patterns of inequality are simply being reproduced in different ways. Moreover, because there are a much greater range of pathways to choose from, young people may develop the impression that their own route is unique and that the risks they face are to be overcome as individuals rather than as members of a collectivity." (Furlong & Cartmel, 1997, p. 7).

Citatet peger på vigtigheden af at skabe en forbindelse mellem de forskellige arbejdsorienteringer og de traditionelle retningslinjer for livschancer såsom klasse, race, køn og kvalifikation. Disse retningslinjer må indeholde alle elementer som kan hjælpe med til at opfange og forstå, hvorfor nogle unge bærer på én type arbejdsorientering, mens andre bærer på en anden.

Jeg er på grund af mit primære fokus i undersøgelsen og de anvendte metodiske tilgange, ikke i stand til at udforske disse forhold fuldt ud. Jeg har derfor heller ikke angivet kvantitative bud på hvor mange unge som kan skønnes at have hvilken type arbejdsorientering. Dertil er de metoder jeg har gjort brug af ikke anvendelige.

Generelt kan jeg imidlertid identificere at de unge som bærer på variationer af den klassiske lønarbejderidentitet, tendentielt er lavere kvali-

ficeret end de øvrige unge målt i forhold til bl.a. deres uddannelsesmæssige kapital. De har sjældent været under uddannelse andet end måske ganske kortvarigt og deres arbejds erfaring er ofte sparsom. I mødet med arbejdsmarkedet støder de som nævnt ind i en række problemer der vanskeliggør deres situation (jf. afsnit 9.1).

I relation til de unge som bærer på de mere individualiserede arbejdsorienteringer, peger tendensen på et generelt højere uddannelsesniveau. Ikke forstået sådan at disse unge ikke også er uden uddannelse, men de fleste har været inden for uddannelsessystemet i længere perioder.

Set i relation til individualiseringstendensen oplever **alle** de udsatte unge presset fra den institutionelle individualisering. Men de responderer forskelligt på den som det er fremgået særligt af kapitel 6. Nogle bliver bevidsthedsmæssigt individualiserede, og andre bliver ikke. De trækker i retning af den klassiske lønarbejdsorientering. På den ene side forstås individualiseringen for nogle unge som en forandret kulturel situation under hvilken de søger og bliver stimuleret til at foretage 'frie' og bestemte valg i en fortløbende identitetsskabende proces. Men på den anden side er det også blevet til en institutionaliseret diskurs som lægger et endnu hårdere pres på overgangsprocesserne hos **alle** de unge. Det er i den sammenhæng vigtigt at projekterne bliver i stand til at afkode disse forskellige tilgange da de er en forudsætning for reelt (og ikke kun retorisk) *at tage udgangspunkt i den enkelte.*

10. Udsatte unge i individualiseringsens krydsfelt

I dette afsluttende kapitel samles afhandlingens væsentligste pointer og jeg giver nogle forsøgsvis bud på hvad jeg på baggrund af arbejdet med denne afhandling mener der kan gøres for at forbedre indsatsen over for de udsatte unge. Der er tale om syntetiseringer og opsummeringer som selvsagt ikke kan indfange de mange nuancer i analyserne.

Kapitlet falder i dels fem dele som i grove træk relaterer sig til de fem spørgsmål i problemformuleringen: *Første del* handler om den institutionelle individualisering. *Anden del* om de unges reaktioner på denne. *Tredje del* om projekterne og i hvor høj grad de lever op til deres målsætninger. *Fjerde del* om hvad der kan gøres bedre i indsatsen over for de unge. *Femte del* om de unges arbejdsorienteringer. Kapitlet afsluttes med et kort teoretisk efterskrift der diskuterer anvendelsen af tesen om individualisering.

10.1 Institutionel individualisering gør udsatte unge mere udsatte

Gennem afhandlingen er det blevet belyst hvordan tendensen til institutionel individualisering spiller en væsentlig rolle i den tænkning og overordnede planlægning og retorik der ligger til grund for uddannelses- og aktiveringstilbuddene til de unge i almindelighed og til de udsatte unge i særdeleshed. Et nyere eksempel finder man i et forord til en rapport fra Arbejdsmarkedstyrelsen. Forordet er skrevet af beskæftigelsesminister Claus Hjort Frederiksen og indledes således:

"I 2001 blev kontanthjælp flyttet fra Socialministeriet til Beskæftigelsesministeriet. Alle opgaver med at få ledige i arbejde er nu samlet under én hat.

Det afspejler et grundlæggende paradigmeskifte i beskæftigelsespolitikken. Den enkelte er kommet i centrum. Den enkeltes motivation og styrker udnyttes. Den en-

keltes ønsker og behov understøttes. Mennesket kommer før systemet. Det er grundfilosofien i jobreformen "Flere i arbejde" (Frederiksen 2004, p. 4).

Eksemplet er ikke enestående, men udtryk for en tendens der går igen i uddannelsessystemet, social- og beskæftigelsespolitikken osv. Zoomer man ind på denne afhandlings specifikke kontekst, der udgøres af to eksemplarisk udvalgte aktiveringsprojekter, peger analyserne på at tendensen til institutionel individualisering er en sammensat størrelse. Den er dog ikke mere sammensat end at der kan identificeres nogle gennemgående træk der i forskelligt omfang er til stede hos de implicerede unge. Det drejer sig om følgende træk der efterfølgende uddybes:

- Uddannelse og arbejde presser sig på som valgarenaer.
- Der fordres en reflektiv tænkemåde.
- Der fordres aktiv selvforvaltning.
- Ansvar placeres hos den enkelte.

Uddannelse og arbejde presser sig på som valgarenaer

Uddannelse og arbejde presser sig hos alle de unge på som arenaer der fordrer og afkræver individuel stillingtagen og valg. Det sker via projekternes overordnede formål om at virke afklarende, men især er det for mange af de unge en forestilling og forventning de bærer med sig ind i projekterne. De taler sig ind i individualiseringens diskurs om afklaring af uddannelses- og arbejdsvalg og tolker selv deres problemer netop som spørgsmål om at vælge det rigtige og prøve så mange ting af som muligt.

Flere oplever desuden de generelle og overordnede forandringer i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet som stadig større krav om individuelle, sociale og også faglige kompetencer som de fleste oplever ikke at kunne honorere.

Det centrale er at den institutionelle individualisering opleves af de unge som et forhold der rækker ud over den enkelte specifikke institution eller uddannelsessammenhæng og ud over det pædagogiske metodeniveau²².

²² Her gør en vigtig sondring som er nærmere uddybet i afsnit 2.5 sig gældende. Det drejer sig om sondringen mellem på den ene side en institutionel individualisering og på den anden siden brugen af individuelle metoder.

Som det er fremgået indledningsvis i dette kapitel sætter den institutionelle individualisering sig igennem som en modsætningsfyldt tendens. Den favner brede sam-

Der er snarere tale om et vilkår som de unge uomgængeligt oplever at skulle agere i forhold til som et diffust og allestedsnærværende baggrundstæppe.

En refleksiv tænkemåde fordres

Et andet væsentligt og relateret aspekt af den institutionelle individualisering er at de unge oplever at blive mødt med en stadig mere håndfast og formaliseret forventning om at kunne positionere sig i forhold til spørgsmål som ”Hvad kunne du tænke dig?”, ”Hvad interesserer dig?”, ”Hvad har du lyst til?” osv. Spørgsmål der alle kredser om netop ønsker, forestillinger og drømme. Disse abstrakte forestillingskategorier bærer netop den institutionelle individualisering i sig idet de afkræver den enkelte unge en individuel positionering der lægger op til en inderliggørelse af arbejdets og uddannelsernes betydning. Der afkræves et indre engagement og en inderliggjort ’forholden-sig-til’.

Dette hænger sammen med et krav om at kunne begrunde valg og fravalg ud fra en målrettet planlægning. ”Hvad er dine planer?”, ”Hvad synes du selv du er god til?”, ”Hvorfor vælger du den retning frem for en anden?” osv.

Den individualiserede logik og retorik er noget de udsatte unge – som alle andre unge – hele tiden møder bl.a. i form af krav om uddannelsesplaner og logbøger, øget fokus på personlig vejledning, fleksibilisering af mulighederne osv. Med spørgsmål som disse afkræves de unge at kunne forholde sig refleksivt til deres egen situation hvilket for nogen af de unge er svært. Det medfører at de bevidsthedsmæssigt skal individualisere sig. De skal kunne anlægge og inderliggøre et dobbeltblik på sig selv som indebærer en omfattende selv vurdering og kontrol (Larsen 2001).

Aktiv selvforvaltning er en del af individualiseringen

Et andet aspekt af den institutionelle individualisering kredser omkring det at være aktiv. At være aktiv sætter sig igennem såvel hos de unge som hos de ansatte som et normativt ideal. Idealet er at den enkelte

menhænge som uddannelse og arbejde og udgør på mange måder en diffus diskurs som influerer og produceres såvel på projekterne som gennem de ansatte og de unge. De individuelle metoder er derimod at betragte som nogle mere konkrete og praksisrelaterede tiltag der ikke entydigt kan føres tilbage til den bredere institutionelle individualisering.

forholder sig aktivt handlende og positionerende til sin situation, til en fremtidig uddannelse, til arbejde, til håndtering af livet i almindelighed (betale regninger, besvare breve fra offentlige myndigheder, gå til tandlægen osv.). Det er således et underliggende krav fra både de unge selv og de ansatte at den unge skal demonstrere handlekraft i forhold til sin egen tilværelse. At den enkelte skal agere selvstændigt, aktivt, deltagende og initiativrigt i forhold til sig selv og sin situation og kunne tage sig sammen, tage ansvar og disciplinere sig selv. Den enkelte må netop ikke være det mange af de unge oplever sig selv som, nemlig sløv, doven, taber osv. det normative ideals modsætning.

Forestillingen eller diskursen om at være aktiv dukker op på flere niveauer. Overordnet i form af det konkrete krav om at skulle i aktivering, uddanne sig eller komme i arbejde. Men for mange af de unge også snævert gennem forestillingen om at de skal vise sig i stand til at bevæge sig og ændre sig, være i udvikling, være i bevægelse i retning mod det normative ideal. Som en af de ansatte formulerer det: **”De må bare ikke stå stille, så er det opbevaring”**. At de unge således er i bevægelse eller i en proces, er en forudsætning for at de bliver afklarede og kan komme i uddannelse eller arbejde. Der er således med dette karakteristikum igen tale om et krav der trækker veksler på det inderliggjorte og det emotionelle, formidlet gennem den institutionelle individualisering.

Omsat til en teoretisk term er det at udøve det Mitchell Dean og Niklas Rose kalder ‘aktiv selvforvaltning’. Aspektet beskrives tillige af Beck & Beck-Gernsheim i forbindelse med indkredsningen af individualiseringen som at det enkelte individ på mange måder er ‘dømt til et liv i aktivitet’. Det har ikke andre muligheder end dagligt at *gøre* noget, kræve sin ret, bruge sine muligheder, anstrenge sig for at være med og på i konkurrencen (Beck & Beck-Gernsheim 2002b, p.15) (se tillige kapitel 4). Og man kunne med baggrund i afhandlingens analyser tilføje at det bestemt ikke er lige meget hvad de unge *gør*. Det de gør, skal også i normativ forstand pege i retning af et ideal om et udviklende, refleksivt handlende individ, hvilket netop udgør mange af de unges svaghed.

Ansaret placeres hos den enkelte

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 eller svagt netværk og opbakning, et belastet boligområde, kulturelle barrierer eller manglende faglig kunnen. Det tolkes i sammenhængen snarere som manglende disciplinering, skole-

træthed, 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.

Man kan i en vis forstand sige at projekterne ved at fokusere på alt fra manglende kompetencer, psykologiske vanskeligheder til slet og ret dovenskab hos de enkelte unge i høj grad er medproducenter af den institutionelle individualisering. Fokus fra de ansattes side rettes mod den enkelte hvilket medvirker til at mange fællestræk hos de unge ikke tages i betragtning. Faktorer som manglende kompetence i forhold til arbejdsmarkedets behov m.m. overses.

Fokus er alene på individuelle, personlige utilstrækkeligheder der ikke omfatter eller reflekterer de bagvedliggende sociale faktorer (i tråd med konklusioner hos Beck, men også bl.a. hos Furlong og Cartmel 1997; Mørch 1995).

Individualiseringen udgør et samlet kravkompleks

Samler man de forskellige elementer af den institutionelle individualisering som den opleves af de unge, udgør den en art *kravkompleks* med relativt snævre muligheder for variation og udsving. Den institutionelle individualisering er ikke at forstå som en diskurs eller tendens der i væsentligt omfang produceres af de unge eller oprinder fra ændringer i ungdomskulturen.

Det afspejler det forhold at unges valg af uddannelse er blevet et ekspanderende uddannelsespolitisk område der vinder indpas som en del af stadigt flere uddannelsers og projekters struktur i form af perioder med indføring i forskellige erhvervsfaglige områder osv. Afklaring og dermed også vejledning kan siges at være blevet selvstændige 'markededer' som forskellige aktører konkurrerer om at byde ind på med forskellige løsninger.

Kravkomplekset sætter sig igennem på et niveau i form af projekternes brug af konkrete metoder som individuelle handleplaner, fleksibelt optag, løbende udslusning, fokus på afklaring af den enkeltes situation osv. Men nok så afgørende sætter den institutionelle individualiserings sig igennem på langt mere subtile og uigennemsigtige måder der rækker ud over de konkrete individuelle metoder og sammenhænge. Det drejer sig i generel forstand om det stigende fokus der er på afklaring af unges uddannelsesvalg.

Individualiseringen er et standardiserende vilkår

Opsamlende i forhold til den institutionelle individualisering lægger afhandlingens analyser tilsammen op til at forstå fænomenet ved hjælp af deres egen modsætning, nemlig *standardisering*. Der er med den institutionelle individualisering ikke alene tale om en individualiserende struktur, men i høj grad også en standardiserende. Umiddelbart lader det individuelle til at være i højsædet, men det tager i praksis form som et kravkompleks eller som en norm/standard der lægges ned over alle unge.

Den institutionelle individualisering er således at forstå som en modsætningsfyldt proces der på en gang rummer individualiserende og standardiserende processer. Standardiseringsprocesserne udgør i den forstand normaliseringskrav der gøres gældende over for de udsatte unge, og som dermed yderligere bidrager til deres ofte i forvejen udsatte situation. De er – noget spidst formuleret – i en situation hvor de er ‘dømt til individualisering’ inden for nogle snævert udstukne rammer af normalitet.

10.2 Udsatte unge reagerer på den institutionelle individualisering

Både de unge og de ansatte er medproducenter af individualiseringen

Den institutionelle individualisering sker for en stor dels vedkommende bag om ryggen på såvel de unge som de ansatte. Men med baggrund i en forståelse af individet som aktivt subjekt og ikke som passivt offer, har de unge en række reaktioner som er blevet kortlagt og analyseret gennem afhandlingen. De kommer til udtryk på forskellige niveauer som jeg kort vil fremdrage i det følgende. Der vil være tale om generaliserede reaktioner som senere i dette kapitel vil blive uddybet og nuanceret i forhold til de forskellige unge.

Tendensen til bevidsthedsmæssig individualisering

For en del af de unge er der tale om en internalisering af den institutionelle individualisering. På forskellige og modsatrettede måder sætter tendensen sig igennem som det der kan benævnes en *bevidsthedsmæssig individualisering*. Dette kommer til udtryk i eksempelvis en del af de unges tolkning af deres egne problemer som et spørgsmål om afklaring af deres egen situation og om at vælge det rigtige og prøve så mange ting af som muligt. Projektets formål omkring afklaring indoptages ud fra en bevidsthedsmæssig individualiseringsproces som imidlertid forholder sig modsætningsfyldt til den subjektive virkelighed mange af de unge står i. Man kan i den forstand sige at der produceres en bevidsthedsmæssig individualisering som bliver en dominerende og overvejende forståelsesramme der virker udgrænsende for andre aspekter af de unges subjektive virkelighed og den samfundsmæssige kontekst. Jeg vil senere vende tilbage til dette.

De ansatte og projekterne anses for at have løsningsmulighederne

Som tidligere vist placerer den institutionelle individualisering ansvaret for de unges problemer hos de unge selv. Det er i den forbindelse – modsat af hvad man skulle forvente – mange af de unges klare forventning at de ansatte og projekterne skal medvirke til at løse deres problemer. Individualiseringen indebærer således ikke en opfattelse af selv at skulle løse ens problemer. De unge nærer gennemgående mange forventninger til projekterne og de ansattes muligheder for at hjælpe dem ud af deres situation og hjælpe dem til at kunne imødekomme de krav de oplever ikke at kunne håndtere. Mange af de unge bliver dog skuffede i mødet med projekterne da de føler at projekterne svigter deres forventninger og appel. De oplever i sidste ende at det er projekternes skyld at de ikke kommer videre fordi det netop føler sig misforstået.

De unge responderer mangfoldigt på det der opleves som projekternes uformåenhed. Nogle af de unge skyder systematisk ansvaret og skylden over på de ansatte og projekterne eller på systemet generelt. Det er dem der ikke har sørget for at de unge er kommet videre hvilket jo netop var deres opgave og berettigelse. Omvendt har andre af de unge indoptaget billedet af sig selv som individuelle fiaskoer.

Der er således hos en del af de unge tale om en afvisning af den institutionelle individualisering af årsager og symptomer som projektet på forskellige måder søger at overføre til de unge. Det er ikke deres men projekternes og de ansattes skyld, at de ikke lykkedes.

Beck fremhæver i den forbindelse, som mange andre med ham, at *"Social crisis phenomena such as structural unemployment can be shifted as a burden of risk onto the shoulders of individuals."* (Beck og Gernsheim 2003a, p. 24). Set i relation til undersøgelsen her kan dette uddybes i den forstand, at de unge kan siges at have individualiseret årsagen til deres udsathed, men ikke løsningen.

Fravær som reaktion

Endnu en reaktion på den institutionelle individualisering og projekternes delvist forfejlede forsøg på at imødekomme de unge er deres generelt meget høje fravær. De unges deltagelse er generelt meget svingende – de bliver ofte væk, kommer for sent, stemningen er ofte mat når de er der, aktivitetsniveauet lavt osv.

Det er gennem afhandlingen blevet vist hvordan fraværet er et symptom på et komplekst samspil mellem mange faktorer der også involverer den institutionelle individualisering. Fraværet kan være udtryk for en konkret afvisning af den institutionelle individualisering og projekterne, de unge ikke har lyst til at komme. De vil hellere beskæftige sig med alt andet end det der har med uddannelse, arbejde og fremtid at gøre. I det hele taget peger analysen på at fraværet udgør en kamplads for krav, forventninger og modstandsformer. Det er blandt andet på denne 'kampplads' at normaliteten og individualiseringen forhandles.

Samlet er fraværet at forstå som en afvisning af lønarbejderkravet og den institutionaliserede individualisering, som handler om af egen fri vilje og lyst at vælge det som for dem er samfundsmæssigt tilgængeligt – nemlig deltagelsen i aktiveringsprojektet.

Individualiseringen skaber fællesskaber

Yderligere en markant reaktion hos en del af de unge er at de søger mod det som analyseres som 'her og nu-fællesskaber' eller 'fritidsfællesskaber'. Fritidsfællesskaberne er til forskel fra eksempelvis et arbejdsfællesskab karakteriseret ved ikke umiddelbart at have et tredje objekt at forholde sig til (eksempelvis en produktion, et fælles mål etc.). Fællesskaberne centrerer sig om sjove og lette forhold og har som systematisk omdrejningspunkt at undvige aspekter af den institutionelle individualisering og individuelle biografiopbygning. Individualiseringen er således med til at skabe fællesskaber blandt de unge.

Fællesskaber, som de ansatte i udgangspunktet søger at fremme, bliver i sidste ende af en sådan karakter at de står i vejen for de individuelle strategier og faglige fællesskaber der skulle medvirke til at fremme formålet med de unges aktivering. Ressourcer som skulle være kommet de unges udvikling i retning af uddannelse og arbejde til gode, kommer til at virke kontraproduktive. De unges ressourcer kanaliseres ind i fritidsfællesskaberne hvor flere af de unge i langt højere grad er aktive, initiativrige, deltagende osv.

Samlet kommer fællesskaberne til at fungere som en udgrænsning af kravene i den institutionelle individualisering og for nogen også et værn imod dem.

Det skal her tilføjes at det ikke er alle de unge der indgår i fællesskaberne. Særligt er nogle af de unge med anden etnisk baggrund end dansk ikke inkluderet.

Modindividualisering og dobbeltindividualisering

Opsamlende i forhold til de unges reaktioner på tendensen til institutionel individualisering tegner der sig nogle nuancer.

Nogle af de unge reagerer med en tendens til *modindividualisering*. Kravene opleves som eksterne og de forholder sig i høj grad uforstående eller afvisende over for dem. Andre reagerer snarere med en art *dobbelt individualisering*. De oplever at skulle leve op til de ydre formelle krav om individualitet som hævdes gennem den institutionelle individualisering, samtidig med at de er bevidsthedsmæssigt individualiserede. De forventer at indfri deres egne forventninger om et sjovt og spændende job ved egen hjælp. Her bliver tale om en art dobbelt individualisering – en institutionel og en bevidsthedsmæssig.

10.3 Projekterne lever ikke tilstrækkeligt op til deres målsætninger

At tage udgangspunkt i den enkelte

Begge projekter har til formål at være uddannelses- og erhvervsafklarende. Udgangspunktet er at projekterne skal **“skabe et forløb, som**

med udgangspunkt i de lediges behov, søger at motivere og støtte deltagerne til at blive aktive og ansvarlige i deres eget liv.” (jf. afsnit 6.2). Formuleringerne er ikke identiske for projekterne, men enslydende i deres indhold.

Den måde disse målsætninger konkret gribes an på på projekterne, er forskellige, og de udmønter sig således reelt i forskellige praksiser og tilgange. Konklusionerne i relation til dette er mangfoldige, og her skal kun fremdrages de centrale forhold at det i høj grad er diskutabelt om de unge via projekterne er kommet nærmere på enten uddannelsessystemet eller arbejdsmarkedet, og at det i praksis er meget begrænset i hvor høj grad der tages udgangspunkt i den enkelte.

At fremme integrationen i uddannelse eller arbejde

Spørgsmålet om integrationen i uddannelsessystemet eller arbejdsmarkedet kan i første omgang besvares konkret og umiddelbart idet meget få af de unge kommer i arbejde eller begynder på en uddannelse i den periode jeg har fulgt projekterne. I forlængelse heraf er spørgsmålet hvorvidt de unge er blevet mere afklarede omkring deres situation. Først kan spørgsmålet besvares med at kun enkelte af de unge oplever det som sådan. Dernæst finder jeg ikke gennem mine analyser belæg for, at en sådan afklaringsproces har fundet sted ud over netop hos nogle enkelte.

Snarere synes processerne typisk at blive reduceret til en overfladisk besvarelse af spørgsmålet om *”hvad kunne du tænke dig?”*, samt til den eventuelle og spredte læring der måtte foregå i undervisningen, praktikperioderne eller værkstederne. Der bliver ikke arbejdet bevidst og målrettet med samspillet mellem de forskellige sammenhænge og de erfaringer de unge gør sig undervejs. Hertil kommer at afklaringsprocesserne hverken tager afsæt i de unges erfaringer, viden, forestillinger eller forventninger. Tendensen er snarere at erfaringerne udgrænses frem for at blive inddraget og gjort til ressourcer og afsæt for afklaringsprocesserne. Dette resulterer i en tendens til at de unge formulerer abstrakte uddannelses- og arbejdsønsker helt uafhængigt af den konkrete sammenhæng de indgår i i afklaringsforløbene. Det bliver et generaliseret mulighedsfelt der danner rammen omkring de unges drømme og forventninger og ikke deres konkrete og individuelle felt.

At tilbyde individuelle valgmuligheder

Der lægges op til at de unge har mulighed for at vælge deres forløb (i de konkrete tilfælde mellem forskellige værksteder og skoleundervisning). Valgmulighederne lider imidlertid set fra de unges perspektiv under ikke at være relevante. Det er ikke tydeligt for de unge hvorfor det netop er det de skal lære eller lave frem for noget andet. Den individuelle tilretning eller imødekommelse af den enkeltes ønsker og behov synes således i sammenhængen begrænset.

Dette skal ikke forstås som en afvisning af de frugtbare potentialer i at etablere valgmuligheder for unge, men snarere en understregning af at valgmuligheder i sig selv ikke gør det hvis de ikke opleves som relevante (der er flere eksempler på at individuelle valgmuligheder fremhæves som noget positivt af de unge – se til eks. Nielsen et al., 1999, p. 61).

Hertil kommer yderligere at der i pædagogisk og læringsteoretisk forstand er væsensforskel på at tage udgangspunkt i den enkeltes ønsker og behov og så det at opstille en række valgmuligheder (Larsen 2001, p. 104).

Manglende reel institutionel individualisering

Således er et andet resultat af undersøgelsen også antydnet, nemlig at den institutionelle individualisering ikke bakkes op af tilsvarende reelle individuelle muligheder. Hertil kommer at mange af de unge ikke oplever at blive betragtet som enkeltindivider med såvel problemer som ressourcer og potentialer. Mange af de unge oplever reelt ikke at der tages udgangspunkt i ham/hende (jf. formålsbestemmelsen om at aktiveringen skal tage udgangspunkt i netop den enkelte).

Der er dermed ikke overensstemmelse mellem projekternes officielle formål/retorik og så de aktiviteter og tilgange som præger hverdagen i de ansattes arbejde med de unge. Praksis understøtter ikke i væsentligt omfang fokuset på det individuelle.

De unge befinder sig i en situation hvor de skal demonstrere at de kan håndtere individualiseringen i projekterne ved at tage personligt vare på deres tilværelse, udvise initiativ, aktivitet osv. Men de har ikke de institutionelle og strukturelle rammer som en sådan livsstrategi kræver.

Der er ikke samklang mellem de officielle mål og de aktiviteter og rutiner, der præger projekterne. Ser man på de ansattes situation i den forbindelse, er de på en gang de primære producenter og formidlere af

det kravkompleks som den institutionelle individualisering udgør, samtidigt med at de har en meget ringe tro på at de unge faktisk vil kunne imødekomme disse krav. De anser i mange henseender de unge for at være passive ofre for deres egne svagheder og uheldige udefrakommende omstændigheder. Tendensen synes også at gøre sig gældende i forhold til nogle af de ansatte selv. Også de oplever individualiseringen som et krav de føler sig magtesløse over for men samtidigt er nødsaget til at være bærere af. Hertil kommer at de selvsagt ikke alene er herre over hvilke muligheder der reelt er tilgængelige for de unge.

De ansatte befinder sig således i en udfordrende situation idet de processer som tendensen til institutionel individualisering fører med sig, fordrer nye metoder og tilgange som skal indarbejdes i de eksisterende rutiner og praksisser. Man kan i en vis forstand tale om at feltet – og i et vist omfang også resten af uddannelsessystemet – står midt i et metodisk paradigmeskift. Retorikken omkring afklaring og individuelle mål er slået igennem med de ansatte som primære agenter. Men hvordan skal de i praksis støtte de unge i at håndtere de nye krav? Hvad skal deres rolle være? Hvilke tilbud skal de skabe for de unge? osv. Mange spændende forsøg er i gang rundt om i uddannelsessystemet, men der er brug for en mere systematisk videreudvikling.

10.4 Hvad kan gøres bedre?

I dette afsnit vil jeg spidsformulere en række af de pointer jeg har gjort gældende i det foregående, men ud fra en fremadrettet tilgang. Hvad kan gøres bedre?

De individuelle metoder kan være gode, den institutionelle individualisering problematisk

Tilgangen i de to projekter som har ligget til grund for arbejdet med afhandlingen her, har som nævnt haft det individuelle fokus i højsædet. Som det også er fremgået af den indledende del af dette kapitel, har succesen i den forbindelse i høj grad været diskutabel.

Det er imidlertid vigtigt for mig her at slå fast at jeg ikke som konsekvens af dette mener at vejen frem nødvendigvis er at afskaffe eller begrænse brugen af individuelle metoder og individuelt tilrettede uddan-

nelser og forløb. Min pointe knytter sig til den manglende overensstemmelse mellem formål, målgrupper og praksis. Der er utvivlsomt mange sammenhænge hvor netop individuelle metoder er yderst relevante og nødvendige – i fald de vel at mærke indebærer reelle individuelle muligheder og tilgange. EGU'en (Erhvervsgrunduddannelsen) er et eksempel på et tilbud for de udsatte unge der reelt rummer muligheden for en individuel tilpasning. De to forløb der er blevet fulgt her i undersøgelsen, er eksempler på det modsatte.

Undersøgelsen peger yderligere på at et individuelt fokus i pædagogiske og læringsteoretisk forstand er afgørende. Hermed menes, i højere grad end en struktur, et fokus og en opmærksomhed hos de ansatte. En opmærksomhed rettet mod den enkelte unge, individuel opbakning, personlig støtte der kan medvirke til at give den unge en oplevelse af at være noget særligt. Et behov der som følge af den institutionelle individualisering med al sandsynlighed er øget. Dette kan ikke løses strukturelt, men handler om den indstilling som de ansatte går til de unge med. Mange yder en stor indsats, og der er bestemt grænser for hvor mange unge man som professionel kan forventes at rette et individuelt fokus imod. Men der er på den anden side heller ikke tvivl om at hvis målsætninger som at den enkelte skal opleve at blive mødt individuelt, skal indfries, sker det ikke uden den enkelte professionelles mellemmenneskelige interesse for den enkelte unge.

Det overordnede paradoks som tegner sig på baggrund af denne undersøgelse, er at de udsatte unge på en gang har brug for at blive imødekommet og set individuelt samtidig med at de faktorer der har skabt de udsatte unges problemer, ofte på ingen måde er individuelle.

Reelle valgmuligheder til de udsatte unge

Det er afgørende for en del af de unge at der eksisterer reelle valgmuligheder. At der er individuelle tilpasningsmuligheder når det er det der fremhæves som formålet med projekterne. Den institutionelle og ikke mindst den bevidsthedsmæssige individualisering øger den subjektive nødvendighed af dette forhold. Individualiseringen øger behovet for at have oplevelsen af at have truffet et valg – et behov der skærpes når selve aktiveringen rummer et element af tvang. Resultatet bliver modsandsformer som dem der tidligere er omtalt.

Dette forhold kræver at der finder en opbakning og imødekommenhed sted fra såvel de ansattes side som fra arbejdsmarkedet og det politiske system. Pointen er således ikke triviell og lader sig ikke afvise af standardsvar om at der er mange muligheder for også de udsatte unge i dag.

Den verserende diskussion om mesterlære (forår 2004) og udsigten til indførelse af kortere formelle uddannelsesforløb, er eksempler på en udvidelse af de reelle muligheder. Omvendt er der gennem de senere år eksempelvis blevet afskaffet et tilbud som FUU – den Frie Ungdomsuddannelse og senest skolepraktikken. Hertil kommer at de faglige og boglige krav på flere af de ungdomsuddannelser der kunne ligge inden for rammerne af hvad der er muligt for de udsatte unge at gennemføre, er blevet større. Det drejer sig eksempelvis om HG (Handelsgrunduddannelsen) og SOSU (Social- og sundhedsuddannelserne). Således er det mange vejlederes vurdering at de faktiske muligheder for denne gruppe unge reelt er meget begrænsede (Katznelson 2004).

Det er i den sammenhæng et både uddannelsespolitisk og et arbejdsmarkedspolitisk ansvar at ændre på den situation hvis perspektivet skal være en reel mindskelse af gruppen af udsatte unge.

‘Gør-det-selv’-biografien omsat til pædagogisk metode

Et centralt træk hos mange af de udsatte unge er vanskeligheder i relation til opbygningen af en sammenhængende biografi (dette vil blive nuanceret i forhold til de forskellige unge i afsnit 10.5). Dette hænger sammen med spørgsmålet om afklaring af de unge på den måde at afklaring i teoretisk forstand netop handler om at gøre erfaringer og danne biografi. Denne proces er vanskelig for en del af de unge. Tendentielt oplever de gang på gang at ‘begynde forfra’ både konkret og erfaringsmæssigt.

Mange er begyndt forfra op til 15-20 gange i forskellige uddannelses-sammenhænge, jobs, ledighed, aktivering m.m. uden at nogle af disse sammenhænge tilsyneladende har formået at gøre en forskel. Bauman taler om at tiden er præget af ‘new beginnings’, og han retter således fokus på at den tendens de unge her er eksponenter for, ikke alene gør sig gældende for de udsatte unge (Bauman 2001).

Jeg mener i forlængelse heraf ikke at det problematiske er de enkeltstående erfaringer eller antallet af dem, men det at de ikke tilsammen bliver biografigenererende og -opbyggende. At de ikke kædes sammen

til en sammenhængende biografidannelse, men 'gemmes væk' og 'hobes op' som nederlag der bliver stadig sværere at overvinde efterhånden som de stiger i antal.

Omsat til konkret pædagogisk metode i afklaringen af de unge handler det i en vis forstand om at udvikle metoder til at omsætte deres forskellige individuelle erfaringer til en sammenhængende identitet. Erfaringer med skoleskift, kriminalitet, brud i muligvis flere livssfærer, trænge opvækstvilkår, misbrug, etnicitet osv. men også positive erfaringer som muligvis knytter sig til de samme eller andre omstændigheder. At tænke disse erfaringer ind ikke som hindringer, men som del af udviklingen af et kompetencebegreb eller en 'gør-det-selv'-biografi. At transformere erfaringer og forestillinger til fremadrettede ressourcer der i sidste instans potentielt kan udgøre kimen til et lønarbejde og en lønarbejdsidentitet.

En sådan proces forudsætter at man i projekterne og uddannelsessammenhænge tænker i og arbejder med et bredere kompetencebegreb, et kompetencebegreb der kan rumme elementer af de unges historie og muligvis deres fritids- og ungdomskulturelle interesser. Kunsten består i den forbindelse i at koble det bredere kompetencebegreb til de eksisterende muligheder og krav såvel i uddannelsessystemet som på arbejdsmarkedet.

Hvis en ung eksempelvis oplever at være god til og interesserer sig for at sætte hår på veninderne inden de skal i byen, kan dette give anledning til at afsøge eventuelle erhvervs- og uddannelsesmuligheder. Eller hvis en omsorgssvigtet ung oplever at have haft nogle positive og stærke oplevelser med eksempelvis et familiemedlem mens de gik og rodede med en bil, kan dette eventuelt bruges som afsæt for en afklaringsproces.

Også erfaringer med svigt, misbrug e.l. kan søges omsat. Flere unge med sådanne erfaringer fungerer i dag som misbrugskonsulenter, gadeplansmedarbejdere, ex-rødder, pædagoger osv. De tilstræber netop at omsætte en række (ud fra et arbejds- og uddannelsesperspektiv) negative erfaringer til en fremadrettet kompetence. Erfaringerne bliver brugbare da de mener at kunne øse af deres erfaringer til andre som befinder sig i samme situation, som de selv tidligere har befundet sig i²³.

Vender vi blikket mod arbejdsmarkedet, er det formentlig mere end nogensinde før åbent for alternative profiler og for omsætning af alternative og brede kompetencer. I uddannelsessystemet er det knap så en-

²³ Tendensen er ikke uproblematisk hvilket bl.a. fremgår af en dialog mellem forskellige forskere og praktikere på hjemmesiden www.vildelaereprocesser.dk.

tydigt til trods for at mulighederne for merit øges, og der i stigende grad gøres brug af uddannelses- og logbøger.

I de projekter der ligger til grund for denne undersøgelse, opleves de unges erfaringer – af både de unge og de ansatte – som uoverstigelige problemer og barrierer. Det vil sige som netop en del af årsagen til at de unge ikke kan opnå adgang til arbejdsmarkedet.

Man kunne i den forbindelse forestille sig at en individuel metode som uddannelsesplaner/-bøger kan anvendes til at fremme sammenhængen mellem erfaringer som genereres på tværs af sammenhænge og i forlængelse af den enkeltes historie. Det er i den forbindelse afgørende at planerne trækker på et bredt kompetencebegreb og at de unge selv opnår ejerskab over planerne.

Faren er at planerne forbliver instrumentelle og institutionelle tiltag der er uden sammenhæng til den unges erfaringer, baggrund og orienteringer. Det er således ikke tilstrækkeligt at institutionalisere brugen af planer og logbøger. Det er helt afgørende at disse bruges i overensstemmelse med de forskellige aspekter jeg her har været inde på. Ellers vedbliver de med at være vand på den institutionelle individualiserings mølle og kommer til at medvirke til at øge presset på den enkelte fremfor at understøtte ham/hende.

Udsatheden afhænger også af konteksten

Snævert forbundet med 'gør-det-selv'-biografien er spørgsmålet om hvordan såvel en del af de unge selv som flere af de ansatte betragter de unge. Som jeg tidligere har været ind på tror få af de ansatte på at de unge vil kunne klare en uddannelse eller et arbejde. Det afgørende er imidlertid at de ansattes betragtninger levner plads til at der kan finde en forandring og udvikling sted hos de unge. At der ikke bliver tale om stærkt individualiserende og tendentielt essentialistiske tolkninger af de unges adfærd, orienteringer, fravær osv. Det er væsentligt at der i den ontologi (dvs. det menneskesyn) der ligger til grund for arbejdet med de unge (og i de unges egen forståelse), opretholdes en rummelighed som tillader mulige dynamiske forandringspotentialer at komme til udtryk. Konkret handler det om at forstå de unges handlinger som kontekstuelle. At forstå dem som produceret i samspil med de omgivelser de indgår i.

Til eksempel viser en række nyere rapporter at unge der i udgangspunktet blev vurderet som havende en for kaotisk livssituation til at

kunne passe et arbejde, alligevel formår at gennemføre et positivt forløb på en arbejdsplads (bl.a. Sørensen 2003, p. 7).

Subjektivt og objektivt meningsfyldte aktiviteter

Gennem analyserne i afhandlingen er vigtigheden af de pågældende aktiviteter konkrete indhold – hvad enten det er skolearbejde eller værkstedsarbejde – blevet fremhævet. Indholdet kan ikke betragtes som sekundært i forhold til eksempelvis den sociale og personlige udvikling. For de unge er kravet om at aktiviteterne skal opleves subjektivt meningsfyldte, uomgængeligt.

At noget opleves som subjektivt meningsfyldt, kan imidlertid dække over mange ting og udgør i sig selv et komplekst og vanskeligt felt. Det kan i subjektiv forstand

I teoretisk forstand forudsætter oplevelsen af meningsfuldhed at den enkelte oplever en sammenhæng mellem forskellige aspekter af tilværelsen. I relation til betydningen af uddannelse og arbejde er det afgørende at der sker en kobling mellem den enkeltes erfaringer, den subjektive tolkning heraf og den pågældende aktivitet/person/funktion. Meningsfuldheden kan komme af ren og skær interesse, gennem identifikation med en konkret aktivitet, en konkret person eller mere bredt gennem udøvelsen af en bestemt funktion, rolle eller position. For eksempel kan meningsfuldhed i relation til arbejde opstå af identifikationen med alt fra en berømt til et familiemedlem el. a. Eller ved at den rolle der udfyldes er samfundsmæssigt anerkendt (et problem der typisk kan gøre sig gældende i forbindelse med aktivering). Det er afgørende for oplevelsen af meningsfuldhed at der sker en kobling til en bredere kontekst end den rent individuelle, nemlig sociale relationer eller til almene kønsrollepositioner, mulighederne på arbejdsmarkedet, i uddannelsessystemet etc.

Således forudsættes forskellige forhold:

- Konkret i forhold til projekterne og/eller de aktiviteter som de unge indgår i, må de unges erfaringer, interesser og orienteringer bringes i spil samtidigt med at de formår at forbinde de unge med samfundet. De ansatte – vejledere, sagsbehandlere, lærere osv. – må være i stand til at kvalificere koblingen mellem de unges ofte meget forskellige afsæt og de givne muligheder. Det er ikke ensbetydende

med at de unge skal have 'lyst' til det hele, men at der kan etableres en kobling til et givet overskueligt mål f.eks. et kørekort, et arbejde, en uddannelse e.l.

- At den pågældende aktivitet i et vist omfang anerkendes som relevant, det være sig i den konkrete aktiverings- eller uddannelsesk kontekst af de ansatte eller i det omkringliggende samfund. Sennett fremhæver i bogen *Respect*, at det er fundamentalt for individets følelse af selvrespekt at det får lov til at yde noget for andre, og at der er brug for det (Sennett, 2003). Ser vi på dette enkle budskab i relation til aktiveringsprojekterne, er vanskeligheden at projekterne ikke må være konkurrenceforvridende og derfor ikke må have til formål at yde og være produktive.

Den sociale funktion må ikke undervurderes, men den skal styres

For mange af de unge er det sociale samvær i det daglige deres primære begrundelse for at komme på projekterne. En drivkraft der ikke adskiller sig fra den der driver mange andre unge i det almene uddannelsessystem op om morgenen. Generelt er de unge glade for at deltage i projekterne til trods for det element af tvang der er forbundet med aktiveringen. Det har således en vigtig social funktion som også understøttes idet individualiseringen og udviklingen af individualitet også er en social proces hvor det er nødvendigt at kunne spille bold op ad andre.

Det er i forlængelse af de pointer jeg tidligere har fremhævet i forbindelse med de unges fællesskaber, afgørende at projekterne formår at håndtere det prekære dilemma som består i at de unge på den ene side ønsker og har gavn af fællesskaberne, og på den anden side at fællesskaberne nødvendigvis skal kunne rumme de individuelle faglige strategier.

Der er i forløbene mange potentialer i retning af at arbejde mere målrettet med de unges fællesskaber og søge at inddrage disse på en konstruktiv måde. I mange af de sammenhænge hvor der arbejdes med unges afklaringsprocesser og vejledning, sker det individuelt. Det er også umiddelbart det de unge søger efter, og de unge oplever netop deres problemer som individuelle. Men der er ikke desto mindre prøvede muligheder inden for den mere kollektive vejledning og ung-til-ung inspirerede forløb som kunne tage afsæt i problemstillinger og udfordringer der rammer flere unge. I en tid hvor unges gensidige påvirkning i

relation til uddannelses- og erhvervsvalg er stigende er det afgørende at udbygge den eksisterende viden om fællesskabernes rolle og potentialer.

Det kan omvendt også i kollektive sammenhænge som eksempelvis brobygningsforløb på ungdomsuddannelserne eller mere traditionelle klasse-/holdsammenhænge være nødvendigt at bryde uhensigtsmæssige fællesskabsformer op. Hvis et hold eller en klasse tenderer til at tippe i retning af dannelsen af et modfællesskab blandt de unge må dette kunne håndteres fleksibelt gennem en yderligere opdeling el.l.

Forskellige unge har brug for forskellige ting

En særskilt pointe her i afhandlingen er at de unge udgør en højest uhomogen samling af enkeltindivider som i en vis forstand ikke har andet til fælles end at de befinder sig på det samme sted på det samme tidspunkt (jf. afgrænsning af gruppen i kap 2). Denne uhomogenitet er afgørende i forståelsen af de unge, af deres reaktioner på den institutionelle individualisering, i relation til hvordan man skal målrette aktiveringen og vejlede de unge og endelig som et redskab til at kunne bringe den enkelte unges erfaringer, interesser og orienteringer i spil i forbindelse med den konkrete aktivitet – hvad enten det er i et værksted eller på en uddannelse.

I analysen kommer jeg frem til fire forskellige orienteringer i forhold til særligt arbejde og uddannelse. Orienteringerne kan udgøre et bidrag til en kvalificeret differentiering af de unges forskellige tilgange eller til en uddybet forståelse af de unges forestillinger og værdier i relation til arbejde og uddannelse som perspektiv for deres aktivering. Arbejdsorienteringerne kan på grund af differentiering af de unges forskellige tilgange til arbejdet anvendes som pejlemærker i visiteringen og i forsøget på at finde individuelt tilpassede og meningsfulde aktiveringstiltag, uddannelser eller jobs. I det følgende tager jeg udgangspunkt i hver af disse fire orienteringer.

10.5 Arbejdsorienteringer kan kvalificere tilgangen til de unge

Den uhomogenitet der præger de udsatte unge, hænger bl.a. sammen med den institutionelle individualisering idet orienteringerne udgør for-

skellige måder at håndtere individualiseringen. Disse forskellige måder slår også igennem i de unges forhold til arbejde og i deres arbejdsorienteringer. Sat på spidsen har der altid eksisteret unge hvis situation har været præget af vanskelige omstændigheder og problemer. Det nye er at disse unge rammes på arbejdsvejen. Individualiseringen æder sig ind på deres arbejdsorienteringer og ændrer således på såvel de subjektive som de objektive forudsætninger for deres mulige integration i enten uddannelse eller arbejde.

Her skal de fire orienteringer kort opsummeres og perspektiveres i relation til en fremtidig indsats. Det er imidlertid vigtigt her at understrege at orienteringerne netop er orienteringer og ikke faste kategorier eller typologiseringer af de unge.

Unge med en klassisk lønarbejdsorientering

De unge hvis forhold til arbejde er domineret af en klassisk lønarbejdsorientering, er i denne undersøgelse typisk drenge/mænd, og der er tendentielt flere unge med anden etnisk baggrund end dansk repræsenteret inden for denne orientering. De har en 'klassisk', instrumentel arbejdsforståelse der knytter an til arbejdet som forsørgelsesgrundlag og en høj grad af fokus på det økonomiske udbytte, mens det indholdsmæssige kommer i anden række. Med i bagagen har de stærke ansatser til en traditionel arbejderidentitet, men de anfægtes helt ned i deres grundvold af de usikre arbejdspektiver. De har som udgangspunkt en ret velcementeret kønsidentitet som dreng/mand, men herudover hersker der store uklarheder.

Hvis det lykkes disse unge at få et relativt stabilt arbejde, er der ingen tvivl om at arbejdsidentiteten kan udvikles og rodfæstes. Som den anden mulighed er et perspektiv som ustabil randarbejdskraft med lejlighedsvis jobs, måske lidt småkriminalitet indimellem og måske med et tilsvarende ustabil privatliv og en kønsidentitet som krampagtigt forsøger at klynge sig til sin kønsrolle. En tredje og sidste mulighed er en nederlagspræget identitet som kriminel på kant med samfundet og uden social anerkendelse.

De unge med en klassisk lønarbejdsorientering har meget lidt eller slet intet af deres identitet forankret i det uddannelsesmæssige. Netop det gør dem til uddannelsesmæssigt udsatte. Deres forudsætninger og erfaringer har ikke været sådan at det har været meningsfuldt for dem at orientere sig i den retning, eller deres miljø har ikke lagt op til det, de har fået for mange nederlag med sig i skoletiden, eller de har bare oplevet skolegang og uddannelse som så uendeligt meningsløst og kedeligt

at det ikke har været en psykisk mulighed for dem at stable et engagement på benene.

Set i relation til en uddannelses-, aktiverings- eller arbejdskontekst forstår disse unge ikke de individualiserede krav og forventninger i projekterne – heller ikke i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. De skal tænke i uddannelsesplaner uden egentlig at forstå hvad der er den dybere mening med det. De er opdraget til noget andet og får netop identitet gennem fællesskaber og generelle strukturer. De griber til traditionelle former og forestillingsfigurer omkring det traditionelle lønarbejde som vigtige orienteringspunkter for deres biografiopbygning og som modtræk til individualiseringen.

Unge med en sådan arbejdsorientering vil således have vanskeligt ved at få gavn af mange af de individuelle metoder. Tværtom vil disse metoder kunne skubbe de unge yderligere i retning af en udsat situation.

Svaret på disse unges problemer vil for en stor dels vedkommende være at få adgang til arbejdsmarkedet. Hvis dette lykkes kan uddannelse på sigt komme på tale som en vigtig måde at sikre disse unges fortsatte tilknytning til arbejdsmarkedet. Det er imidlertid afgørende at vejen til disse unges motivation er arbejdet og ikke uddannelse i sig selv.

Unge med en diffus lønarbejdsorientering

Denne arbejdsorientering henter inspirationer fra den klassiske lønarbejdsorientering, men den er langt mere diffus. Disse unge har meget få eller slet ingen erfaringer med et lønarbejde. Samtidigt har de ligesom de unge med den klassiske lønarbejdsorientering vanskeligt ved at afkode de mere eller mindre eksplicitte (individualiserings)krav og normer som er til stede i arbejdet og i uddannelsessystemet.

Deres udholdenhed er generelt meget lav, og de bliver ofte ganske kort tid i de sammenhænge de indgår i. Mange har som tidligere nævnt påbegyndt op til 10-15 projekter, uddannelsesforløb, jobs eller lignende uden nogensinde at have afsluttet et eneste af dem. Erfaringerne fra disse bindes ikke subjektivt sammen til en sammenhængende biografi, men efterlades som indbyrdes uafhængige og fragmenterede episoder.

Deres hidtidige socialisering har primært fundet sted inden for rammerne af aktiveringssystemet. Disse unge mangler således en grundlæggende socialisering i forhold til arbejdsmarkedet. Hvor de unge med en klassisk lønarbejderorientering ville kunne håndtere et passende arbejde, mangler de unge med en diffus lønarbejdsorientering selve forståelsen af hvad det vil sige at have og passe et arbejde.

Perspektiverne i forhold til de unge med en diffus lønarbejdsorientering ligger i om de individuelt støttes til at gennemgå en socialisationsproces i kombination med at arbejdsmarkedet udviser den tilstrækkelige rummelighed. Disse unge vil på samme måde som de unge med en klassisk lønarbejdsorientering med al sandsynlighed være orienteret mod arbejdsmarkedet og ikke uddannelsessystemet. Men de behøver uddannelsessystemet eller støtteforanstaltninger der kan lære dem at afkode præmisserne på arbejdsmarkedet og i offentlige sociale rum.

Det kan i forhold til disse unge være hensigtsmæssigt med korte overskuelige forløb så den generelt lave udholdenhed ikke fører til unødige frafald. Dog er det som i forhold til de øvrige unge vigtigt at disse forløb kan lede videre til anden uddannelse.

Hvis ikke dette eller et lignende perspektiv forløses, er der en fare for at disse unge allerede i en alder af ca. 20 år har påbegyndt en livslang karriere som langtidsledige.

Unge med en mulighedsforstyrret arbejdsorientering

De unge med denne arbejdsorientering er optaget af selve deres afklaringsproces. De er drevet af ønsket om at finde det der er 'mig', samtidigt med at de har svært ved at mærke og finde motivationen i forhold til noget specifikt. De er optaget af at finde det 'eneste ene-arbejde' de har lyst til, og de prøver gerne tingene af, men bliver hver gang skuffede. Det var ikke noget alligevel, og hvad så? Mulighederne er uendelige og uigennemskuelige for disse unge.

For de unge med en mulighedsforstyrret arbejdsorientering bliver spørgsmål om at vælge retning og identitet reelt en absurditet, en abstrakt konstruktion som kun er med til at øge det pres de oplever. De vælger ikke en identitet, men er snarere bundet op mellem forskellige begrænsede identitselementer. De områder der muligvis er tilgængelige for valg, er overfladiske fragmenter og ydre identitetssymboler. Friheden lader de unge vide at identiteten er et spørgsmål om valg, mens løsningen i høj grad består i muligheden og evnen til at holde fast og give valgene sammenhæng (Bauman, 1999).

For disse unge er perspektivet ikke entydigt arbejde. Det der må formodes at skulle til er snarere ofte en kombination af uddannelse og arbejde. Det afgørende for disse unge er ikke sammenhængen, men muligheden for at aktivere oplevelsen af indre mening og relevans. Her kan

en systematisk anvendelse af individuelle metoder i høj grad finde sin berettigelse. Om end disse unge muligvis skal presses til det, vil en kombination af praksisrelaterede forløb og uddannelse fulgt af tæt vejledning kunne være en mulighed. Vejledningen og forløbet skal netop være tæt for at den unge konsekvent kan fastholdes i processen. Det er afgørende at denne proces tager afsæt i den unges erfaringer og ikke fortaber sig i skiftende luftige overvejelser og indskydelser.

Unge med en interessestyret arbejdsorientering

I denne orientering gøres arbejde og uddannelse op i lyst og interesser og i ikke at være rutinepræget. Vægten er på den indre oplevelse af mening i relation til arbejdet og kun i mindre omfang på omstændigheder som løn, arbejdsforhold etc. Inden for denne arbejdsorientering sker der, som Beck fremhæver det, et opgør med den klassiske lønarbejderidentitet og baggrundstæppet af faste værdier. En ny orientering er under konstruktion.

De unge der bærer denne arbejdsorientering, formår i højere grad end de øvrige at håndtere de nye fleksibilitetsformer og mulighedsstrukturer på arbejdsmarkedet, i ungdomsuddannelsessystemet og i aktiveringssystemet. De kombinerer disse på en tendentielt produktiv måde, men de er afhængige af at dette fortsat er muligt og legitimt kvalificerende.

Denne arbejdsorientering udfordres af den effekt Erik Jørgen Hansen kalder for gøgeungeeffekten, som er tendensen til at *“personer med lange uddannelser går ind i job, der hidtil fuldt ud har kunnet bestrides af personer med kortere uddannelser. Arbejdsløsheden vøltes således over på de kortuddannede.”* (Hansen, 2003, p. 17). Effekten rammer alle unge men i særlig grad dem der er nederst i uddannelseshierarkiet, og hvor en stigende arbejdsløshed må forventes at ramme hårdest.

Det er i forhold til disse unge vigtigt at det anerkendes at afsøgningsprocesser kan være nødvendige forudsætninger for et konstruktivt videre forløb. Nogle af de unge med en interessestyret arbejdsorientering kunne formentlig gå ind i et job eller en uddannelse og fuldføre det, men de er ikke motiverede og vil derfor typisk springe fra. Det er imidlertid også i forhold til disse unge afgørende hvordan arbejdsmarkedet er indstillet i forhold til at se på andre kvalifikationer end de formelt anerkendte. Om uformelle kompetencer genereret i marginen af forskellige institutioner og sammenhænge anerkendes og gøres til ressourcer.

Deres chancer og perspektiver er således på et niveau afhængige af de samfundsmæssige konjunkturer og på et andet niveau af at der opstår en større grad af overensstemmelse mellem deres forventninger og de eksisterende muligheder.

Orienteringen peger mod det nuværende arbejdsmarkeds manglende muligheder for at tilbyde afvekslende og meningsfyldt arbejde på dette kvalifikationsniveau. Det arbejde der opleves som kedeligt, afvises blandt andet fordi det ikke lever op til de forventninger som de unge der orienterer sig i denne retning, oplever at være stillet i udsigt. Disse unge vil således kunne orienteres i retning af videre uddannelse eventuelt inden for rammerne af mere utraditionelle uddannelsesforløb. Det er i den sammenhæng afgørende at disse dog leder videre til anden formel uddannelse.

Fælles for det store flertal af de udsatte unge

Betegnelsen de udsatte unge er som tidligere nævnt et samlebegreb for nogle meget forskellige unge med forskellige forudsætninger og behov. Som det fremgår af de forskellige orienteringer, er der tale om en umage blanding af individuelle og samfundsmæssige årsager til de unges udsathed. Deres marginalisering er således et resultat af samspillet mellem strukturer og individuelle forhold.

De udsatte unge udgør en broget flok individer, som i forskelligt omfang er influeret af de senmoderne forandringer, og som på hver deres måde søger at navigere inden for de mulighedshorisonter de har. Nogle ser ud til at have succes med at finde vej og jonglere med de nye valgmuligheder og orienteringer, mens andre synes at flyde rundt i et kaos af muligheder og desorientering, og andre igen hæmmes af forhold der ligger uden for dem selv, og som de ingen indflydelse har på. Nogle har ikke længere mulighed for at støtte sig til strukturer og traditioner der kan give deres forløb perspektiv og fundere deres valg og orienteringer, og det at se fremad fører bare til forvirring og måske endda frygt for at blive bundet til diffuse krav eller tilfældige uomstødelige beslutninger.

Opsamlende er det således en afgørende konklusion at 'gruppen' af udsatte unge rummer en mangfoldighed som – hvis principperne om *at møde den enkelte unge, hvor hun eller han er* – skal imødekommes, og det må i højere grad tænkes ind i de eksisterende tilbud og muligheder.

I forhold til projekterne og uddannelserne for de unge betyder det at der skal tænkes udsathed på en ny måde. Problemerne omkring de ud-

satte unge kan ikke længere afgrænses til at være et spørgsmål om social arv, de ufaglærte, de arbejdsløse eller dem på særlige visiterede uddannelsesforløb. Restgruppen kan simpelthen ikke længere afgrænses alene til konkrete sammenhænge og særlige grupper der kan gøres til genstand for særskilte indsatser. De udsatte unge flyder i langt højere grad rundt i uddannelsessystemet, ind og ud af arbejdsmarkedet og arbejdsløshed. De enkelte unge bærer som en individuel usynlig bagage eller byrde selv de strukturelle årsager og sociale vilkår der betinger deres situation. Det 'at være under uddannelse' er ikke længere et brugbart kriterium for en kvalitativ kategorisering. At være indskrevet på en uddannelse er på ingen måde en garanti for at man også får noget brugbart ud af at gå der.

Det afgørende ved differentieringen mellem de forskellige orienteringer er at den kan bidrage med et redskab til i højere grad at blive i stand til at foretage den nødvendige sondring mellem de forskellige unge og deres behov. Der er ingen pædagogiske patentløsninger der kan favne dem alle. Dertil er individualiseringen for langt fremskreden. Uanset om der er tale om en individualiseret pædagogik hvis inspirationer hentes i en frigørelsespædagogik, eller om man tyer til en mere konsekvenspræget pædagogik, er der ikke ét svar på hvordan gruppen af udsatte unge skal håndteres. Nogle unge kræver højest individualiserede løsninger og vil således kunne få gavn af reelt individualiserede uddannelsesforløb og metoder. For andre er sådanne tiltag det rene gift. De søger i mod strukturorienterede sammenhænge og kræver klare retningslinier (se endvidere Illeris et al., 2002).

Det er fremgået af afhandlingen at de unges udsathed ikke alene handler om de unge, men også om de kontekster de unge indgår i. Anskuet ud fra et bredere samfundsmæssigt perspektiv er udsatheden afhængig af konjunkturer og de førte politikker hvilket vil sige af arbejdets og uddannelsernes tilgængelighed for de unge uden uddannelse. Der er ikke tale om absolutte fænomener, men om foranderlige processer (som også både Hansen (2003) og Heggen (2001) fremhæver). Det er således på ingen måde lige meget (hvis nogen skulle have troet det), hvad der besluttet politisk, og hvordan de ansatte der arbejder med de unge, går til de unge.

De udsatte unge er præget af ambivalenser og kløfter som kræver en høj grad af støtte fra de sociale og strukturelle omgivelser, og som må baseres på en forståelse og accept af den indre logik hos disse unge, samtidig med at man må bibeholde opmærksomheden på de forskellige

ydre logikker som mangel på jobs, undertrykkende og understøttende strukturer, skrevne og uskrevne regler på det stadig mere globaliserede arbejdsmarked osv. At klare en sådan balancegang på kanten af de nuværende ambivalenser har ikke bare stor social betydning – det er afgørende for de grupper af unge der er i fare for at blive ofre for den stadig mere udbredte institutionelle individualisering.

10.6 Et teoretisk efterskrift

Væsentlige aspekter af de udsatte unges situation kan begribes vha. individualiseringsteorien

Det spørgsmål der skal stilles i denne afsluttende perspektivering, knytter sig til det afsluttende problemformuleringsspørgsmål, nemlig hvorvidt væsentlige aspekter af de udsatte unges situation kan begribes ved hjælp af teorien om individualisering. Spørgsmålet er yderligere besvaret i afsnit 4.12.

Jeg har i arbejdet med denne afhandling primært anvendt en sociologisk teori om individualisering af Ulrich Beck og Elisabeth Beck-Gernsheim (eks. 2002a). Med denne teori eller tese søger de at favne såvel et samfundsmæssigt makroniveau som et individorienteret mikroniveau. Min anvendelse af teorien har været flersidet, og jeg har således gjort brug af tesen om individualisering *både* som teoretisk reference-ramme *og* som analytisk begreb til afdækning af såvel de unges situation som samspillet mellem makro- og mikroniveau som det har udspillet sig på de undersøgte projekter.

I relation til teoriens udsagnkraft som *referenceramme* har jeg fundet en høj grad af sammenfald mellem de tendenser jeg gennem min undersøgelse har fundet i en dansk kontekst, og de tendenser som Beck blandt flere andre indkredser ud fra en langt bredere tværkulturel sammenhæng. Det er i den sammenhæng påfaldende i hvor høj grad de individualiserende og standardiserende processer og strukturer synes at gå igen på tværs af nationale og regionale forskelle. Teorien har således i høj grad været inspirerende og anvendelig som ramme og pejlingsredskab for afsøgningen af den tendens jeg som udgangspunkt ville undersøge nærmere.

I relation til teoriens formåen som *analytisk redskab* er min begejstring til gengæld til at overse. Jeg har i vidt omfang fundet Becks afgrænsning af begrebet om individualisering for abstrakt og upræcist til at tjene som egentligt analytisk begreb.

Jeg har som konsekvens deraf søgt at udfolde og nuancere begrebet og dermed videreudvikle dets analytiske potentialer. Det har jeg gjort ved hjælp af ansatser i Becks teori suppleret med de øvrige teoretikere som løbende er inddraget i kapitel 2 og 5. Jeg har fremskrevet en differentiering af begrebet i henholdsvis en *institutionel individualisering*, en *bevidsthedsmæssig individualisering*, en *metodisk individualisering* og endelig en *teori om individualiseringsprocessen* som en samlet samfundsdiagnostisk tesedannelse (se i øvrigt afsnit 2.5). Ved hjælp af denne sondring mener jeg at være blevet i stand til at differentiere mellem væsentlige aspekter af den kompleksitet og mangfoldighed der er til stede i og omkring det subjektive niveau der handler om de konkrete unge, deres oplevelser, situation m.m. Jeg mener at jeg gennem brugen af begreberne om individualisering og det konsekvente fokus på individualiseringen som proces indfanger væsentlige sammenhænge i relation til de unge. Sammenhænge som overskrider selvforståelsesniveauet hos såvel de ansatte som de unge selv. Dette er i forlængelse af den dybdehermeneutiske metode hvor det netop er i mødet mellem selvforståelsesniveauet og det teoretiske fokus at overskridelsen sker. Således har individualiseringsbegrebet gjort det muligt at komme bagom eksempelvis det der for de unge fremtræder som en individuel valgproblematik.

Opsamlende anser jeg det for afgørende at individualiseringsbegrebet ikke anvendes i sin generelle form, men at det derimod tilføjes de nuanceringer som er foreslået her i afhandlingen på baggrund af allerede eksisterende præciseringer.

RESUME

Afhandlingen handler om udsatte unge og det pres som mange af de unge i stigende grad oplever rettes mod dem. Presset kobles til en tendens til individualisering der finder sted i disse år i både uddannelses- og arbejdsløshedssystemet.

Det handler om de unge som er udsatte i forhold til at gennemføre en uddannelse og opnå en fast tilknytning til arbejdsmarkedet. De tilbringer dagtimerne i ledighed, på aktiveringsprojekter og i særlige forløb, men de er også ofte en del af ungdomsuddannelsessystemet og arbejdsmarkedet for kortere perioder af gangen. Her søger de måske efter en afklaring på hvad der skal være deres plads i samfundet. Måske er de der bare. Mange er startet på 15-20 forskellige uddannelsessammenhænge, jobs, aktiveringsprojekter osv. uden at nogle af disse tilsyneladende har gjort en forskel i forhold til videre uddannelse eller arbejde. En karriere som evighedszapper synes at ligge ligefor disse unge.

Når institutionerne lukker ned, lever de forskellige ungdomsliv. De går i byen, taler i mobiltelefon, ser fjernsyn, spiller play-station, 'hænger ud', drikker, ryger osv. Nogen søger mod fællesskaber med andre unge, mens andre kæmper med ensomhed og det de oplever som individuelle udfordringer eller problemer.

Datamaterialet der ligger til grund for denne afhandling, er produceret ved at følge forskellige unge i aktivering på 2 afklaringsforløb i 1999-2000. I afhandlingen undersøges det:

1. *På hvilken måde er der tale om en institutionel individualisering i tiltagene over for de 'udsatte' unge såvel generelt som konkret på to udvalgte aktiveringsprojekter?*
2. *Hvordan oplever og reagerer de unge på denne individualisering som den manifesterer sig og produceres på aktiveringsprojekterne?*
3. *Lever aktiveringsprojekterne op til deres målsætning om at afklare de unges situation med henblik på integration i enten uddannelse eller arbejde, og hvad karakteriserer i den forbindelse de unges samspil med projekterne?*
4. *Hvilke konsekvenser får tendensen til individualisering for de unges orienteringer i relation til uddannelse og arbejde som horisont for den aktivering de befinder sig i?*

Tendens til institutionel individualisering

Undersøgelsen viser at initiativerne overfor de udsatte unge er 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. Det er det vi genkender fra formuleringer som ‘frit valg’, ‘den enkelte bruger i centrum’, ‘individuel tilgang’ osv. på det politiske (retoriske) niveau (i lovgivninger, bekendtgørelser og udvalgsrapporter) og på det institutionelle niveau (i uddannelsesrettelæggelse, individuelle handleplaner osv.).

I afhandlingen analyseres det hvordan tendensen sætter sig igennem i de udsatte unges oplevelse af deres situation. Oplevelserne kan opsummeres således:

- *Uddannelse og arbejde presser sig på som valgarenaer*

Uddannelse og arbejde presser sig på hos alle de unge som arenaer der afkræver individuel stillingtagen og valg. Det sker via projekternes overordnede formål om at virke afklarende, men især er det for mange af de unge en forestilling og forventning de bærer med sig ind i projekterne. De tolker selv deres problemer som spørgsmål om at vælge det rigtige og prøve så mange ting af som muligt. Flere føler sig presset af stadig større krav om individuelle, sociale og faglige kompetencer, som de oplever at have svært ved at honorere. De er hængt af udviklingen, som én formulerer det.

- *Der fordres en refleksiv tænkemåde*

De unge oplever at blive mødt med en stadig mere håndfast og formaliseret forventning om at kunne forholde sig til spørgsmål som “Hvad kunne du tænke **dig**?”, “Hvad interesserer **dig**?”, “Hvad har **du** lyst til?” osv. Der lægges op til en inderliggørelse af arbejdets og uddannelsernes betydning. Der afkræver de udsatte unge et indre engagement og en inderliggjort ‘forholden sig til’ som indebærer en omfattende selv vurdering og kontrol.

- *Der fordres aktiv selvforvaltning*

Det er et krav fra såvel de unge selv som de ansatte, at de skal agere selvstændigt, aktivt, deltagende og initiativrigt i forhold til sig selv og sin situation og kunne ‘tage sig sammen’, tage ansvar og disciplinere sig selv osv. Den enkelte må netop ikke være det mange af de unge oplever sig selv som, nemlig som ‘sløve’, ‘dovne’, ‘tabere’ osv. De skal udøve ‘aktiv selvforvaltning’.

- *Den enkelte har ansvaret*

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 eller svagt netværk og opbakning, et belastet boligområde, kulturelle barrierer eller manglende faglige kunnen.

Mange af de ansatte på projekterne ser de unge som individuelle ofre for en problematisk baggrund/negativ social arv, som det ikke er til at ændre på. Omvendt tolker andre af de ansatte det som skoletræthed og manglende disciplinering, evne til at indordne sig, uddannelsesparathed osv.

Samler man de forskellige krav oplever de unge et institutionelt individualiseringspres med relativt snævre muligheder for variation og udsving. Umiddelbart lader det individuelle til at være i højsædet, men i praksis er det en norm/standard der lægges ned over alle unge.

Projekternes rolle

Mange af de unge ønsker at modtage hjælp fra projekternes side, de voksne osv. De vil gerne videre. Men på de to undersøgte projekter formår de ikke at imødekomme denne forventning. Der er ofte langt fra de professionelle vurdering af de unges muligheder for at kunne begå sig, til de unges ønsker og forventninger i retning af et arbejde og/eller en uddannelse. Mange af de unges ønsker er netop præget af individualiserings muligheder og de har forventninger om sjove jobs og en høj grad af egen styring. Men i for høj grad bakkes den institutionelle individualisering ikke op af tilsvarende reelle individuelle muligheder. Mange af de unge oplever ikke at blive betragtet som enkeltindivider med såvel problemer som ressourcer og potentialer.

De unge befinder sig i en situation, hvor de skal demonstrere, at de kan håndtere individualiseringen i projekterne ved at tage personligt vare på deres tilværelse, udvise initiativ, aktivitet osv. Men de har ikke de institutionelle og strukturelle rammer, som en sådan livsstrategi kræver. Der er ikke samklang mellem de officielle mål og de aktiviteter og rutiner, der præger projekterne.

De unges reaktioner

Afhandlingen zoomer ind på de unges reaktioner. Nogle unge tager individualiserings retorik til sig og ansvaret på sig og fokuserer på egne mangler og svagheder. Andre reagerer med en slags modindividualisering. De søger mod fællesskaber med unge i samme situation som de selv og lever livet i institutionernes lukketid. Dermed kan den institutionelle individualisering, krav om valg og individuel positionering holdes på behørig afstand. Livet kan leves – ved siden af. Det er systemet der har ansvaret og problemet.

I afhandlingen analyseres særligt fire forhold:

- Det stigende fokus på *afklaring* af unges uddannelsesvalg og de unges og de ansattes forskellige forståelser af hvad afklaring egentlig vil sige.
- De unges generelt meget *højt fravær* på projekterne. De bliver ofte væk, kommer for sent, stemningen er ofte mat når de er der, aktivitetsniveauet lavt osv.
- De *unges fællesskaber* der karakteriseres som ‘her og nu-fællesskaber’. En del af de unge er, at de søger mod det som fremanalyseres som ‘her og nu-fællesskaber’ eller ‘fritidsfællesskaber’. Fællesskaberne centrerer sig om sjove og lette forhold og har som systematisk omdrejningspunkt, at undvige aspekter af den institutionelle individualisering og individuelle biografiopbygning. Samlet kommer fællesskaberne til at fungere som en udgrænsning af kravene i den institutionelle individualisering og for nogen også et værn mod dem. Det skal her tilføjes, at det ikke er alle de unge der indgår i fællesskaberne. Særligt er det nogle af de unge med anden etnisk baggrund end dansk
- Gennem afhandlingens analyser findes fire forskellige orienteringer i *forhold til særligt arbejde og uddannelse*. Det handler om de unges forestillinger og værdier i relation til arbejde og uddannelse som perspektiv for deres aktivering. Arbejdsorienteringerne kan på grund af differentiering af de unges forskellige tilgange til arbejdet, anvendes som pejlemærker i visiteringen og i forsøget på at finde individuelt tilpassede og meningsfyldte aktiveringstiltag, uddannelser eller jobs.

Opsamlende er det således en afgørende konklusion, at ‘gruppen’ af ‘udsatte’ unge rummer en mangfoldighed som – hvis principperne om *at møde den enkelte unge, hvor hun eller han er* – skal imødekommes, og det må i højere grad tænkes ind i de eksisterende tilbud og muligheder.

Resultatet er, at alt for mange unge giver op over for et uddannelses-system, der ikke kan rumme dem, og slippes ud på et arbejdsmarked, der ikke har brug for dem. Alt imens har de enten taget den individuelle retorik til sig som en uopnåelig forventning – eller søger mod ‘individualiseringsfri’ lommer som kan holde kravene på afstand.

Afhandlingen afsluttes med nogle konkrete og fremadrettede bud på, hvordan indsatsen overfor udsatte unge kan forbedres.

LITTERATURLISTE

- Andersen, Anders Siig; Sommer, Finn M.: *Uddannelsesreformer og levende mennesker. Uddannelsernes erhvervsretning i et livshistorisk perspektiv*. København: Roskilde Universitetsforlag, 2003a.
- Andersen, Annemarie Møller et al.: *Forventninger og færdigheder: danske unge i en international sammenligning*. København: AKF : DPU : SFI. 2001.
- Andersen, Bjarne Hjort: *Udviklingen i befolkningens levekår over et kvart århundrede*. Socialforskningsinstituttet 03:14. - 2003.
- Andersen, John: *Køn, klasse og ligestilling (Gender, class and mainstreaming)*. - Research Paper no. 7/00. København: Roskilde Universitetscenter, 2000.
- Andersen, Jørgen Goul (red.); Larsen, Susantian Albrekt; Jensen, Jan Bendix: *Marginalisering og velfærdspolitik. Arbejdsløshed, jobchancer og trivsel*. København: Frydenlund, 2003b.
- Andreasen, Lars Birch; Jensen, Torben Pilegaard; Larsen, Kirsten Holm; Mogensen, Karin Blix; Bøg, Martin; Jensen, Anette; Nielsen, Malene Berth: *Unge uden uddannelse*. København: AKF Forlaget, 1997.
- Ansel, Janni: "Her er det dig, der er eksperten." In: Andersen, Anders Siig; Sommer, Finn M. (2003): *Uddannelsesreformer og levende mennesker. Uddannelsernes erhvervsretning i et livshistorisk perspektiv*. København: Roskilde Universitetsforlag, 2003a.
- Arbejdsmarkedsstyrelsen: *På kanten af arbejdsmarkedet*. Arbejdsmarkedsstyrelsen, 2004.
- Bauer, Mette; Borg, Karin: *Den skjulte læreplan – skolen socialiserer men hvordan*. Unge pædagoger A 16 rev. Udg. 1986.
- Bauman, Zygmunt: *Oplæg på Nordic Youth Research Conference (NYRI) 12. juni 2003 på Roskilde Universitetscenter*.

- Bauman, Zygmunt: *The Individualized Society*. Cambridge: Polity Press, 2001.
- Bauman, Zygmunt: *Globalisering – de menneskelige konsekvenser*. København: Reitzel, 1999.
- Bay, Joi: *Dansk ungdomsforskning*. - (Tema: Perspektiver på ungdomsforskning). DPT 1/1991.
- Beck, Ulrich: *Fagre nye arbejdsverden*. København: Hans Reitzel. 2002a.
- Beck, Ulrich: "Overgangen fra det første til det andet moderne – fem udfordringer." In: *Slagmark tidsskrift for idéhistorie nr. 34*, 2002b.
- Beck, Ulrich: *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. UK: Polity Press, 1994.
- Beck, Ulrich: *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage, 1992.
- Beck, Ulrich; Elisabeth Beck-Gernsheim: *Individualisation. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London : Sage publication Ltd. 2002a.
- Beck, Ulrich; Elisabeth Beck-Gernsheim (2002c): "Individualisering i moderne samfund – en subjektorienteret sociologis perspektiver og kontroverser." (Oversat artikel fra "Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie". In: Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (red.) *Riskante Freiheiten*, p.10-39, Edition Suhrkamp, Frankfurt/Main 1994.) In: *Slagmark tidsskrift for idéhistorie nr. 34*, 2002a.
- Becker-Schmidt, Regina (2003): Oplæg på International Symposium ved V. International Summer School in Lifelong Learning 11. august 2003 på Roskilde Universitetscenter, 2003.
- Born, Asmund; Jensen, Per H.: "Aktivering og handleplaner som integrationsinstrumenter – hvor ligger mulighederne for kritik?" In: Andersen, Jørgen Goul; Jensen, Per H. (red.): *Marginalisering, integration og velfærd*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 2001.

- Bugge, Birthe Louise; Harder, Peter: *Skolen på frihjul. Om lærerrollen og det forsvundne elevansvar*. København: Gyldendal, 2002.
- Bunar, Nihad; Mats, Trondman (red.): *Varken ung eller voksen*. Stockholm: Atlas, 2001.
- Carstens, Annette: "Motivation" i visitationssamtaler på aktiverningsområdet. In: Järvinen, Margaretha; Larsen, Jørgen Elm; Mortensen, Nils (red.): *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Aarhus: Magtudredningen, Aarhus Universitetsforlag, 2002.
- Chioncel, N.E.; Van Der Veen, R.G.W.; Wildemeersch, D.; Jarvis, P.: "The Validity and Reliability of Focus Groups as a Research Method in Adult Education." In: *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 22, no. 5, 2003.
- Csonka, Agi: "Det udviklende arbejde og nye ledelsesformer i danske virksomheder." In: Holt, Helle (Red.): *Menneskelige ressourcer i arbejdslivet*. København: Socialforskningsinstituttet 03:11, 2003.
- Dean, Mitchell: "Kulturstyring og individualisering." In: Borch, Susantian & Larsen, Lars Thorup (Red.): *Perspektiv, magt og styring: Luhmann & Foucault til diskussion*. København: Hans Reitzels Forlag, 2003.
- de Certeau, Michel: *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press, 1988.
- Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna p. (red.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications, 1994.
- Durkheim, Emile: *The Division of Labor in Society*. (oprindelig udgave 1893). New York: The Free Press, 1964.
- Egidius, Henry: *Nyt psykologisk leksikon*. København : Hans Reitzels forlag, 2001.
- Frederiksen, Claus Hjort: Forord i rapporten *På kanten af arbejdsmarkedet*. København: Arbejdsmarkedsstyrelsen, 2004.

- Furlong, Andy; Cartmel, Fred: *Young People and Social Change. Individualization and Risk in Late Modernity*. Buckingham: Open University Press, 1997.
- Gomm, Roger; Hammersley, Martyn; Foster, Peter (red.): *Case Study Method. Key Issues, Key Texts*. London: Sage Publications, 2000.
- Guba, Egon G; Lincoln, Yvonna : “Competing Paradigms in Qualitative Research. In: Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna p. (red.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications, 1994.
- Gundelach, Peter: “Fordeling og ulighed i velfærdssamfundet.” In: *AKF NYT* 2, 1997.
- Hammershøj, Lars Geer: *Selvdannelse og socialitet. Forsøg på en socialanalytisk samtidsdiagnose*. Ph.d.-afhandling fra Sociologisk institut Københavns Universitet, 2003.
- Hansen, Erik Jørgen: *Uddannelsesystemerne i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzel, 2003.
- Hansen, Erik Jørgen: *En generation blev voksen: Den første velfærdsgeneration*. København: Socialforskningsinstituttet, 1995.
- Heggen, Kåre: *Ungdom. I spenninga mellom det lokale og det globale*. Norge: Det Norske Samlaget, 2001.
- Henriksen, Lars; Fuglsang, Jacob; Jespersen, Per Michael: “Farvel til massegymnasiet.” In: *Politiken* 8/2, 2003.
- Højmark, Ulla; Jensen, Torben Pilegaard: *Hvor gik det galt? Hvem er de unge, der ikke har en ungdomsuddannelse, og hvilke muligheder og barrierer er der for, at de kan komme i uddannelse eller få en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet?* Arbejdsrapport 6 ifm. Vidensopsamlingen om social arv. – SFI, 2003.
- Højrup, Thomas: *Det glemte folk*. København: Institut for Europæisk Folkelivsforskning, Statens Byggeforskningsinstitut, 1983.

- Haavind, Hanne (red.): *Køn og tolkning – metodiske muligheder i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS., 2000.
- Illeris, Knud; Katznelson, Noemi; Simonsen, Birgitte; Ulriksen, Lars: *Ungdom, identitet og uddannelse*. - København : Roskilde Universitetsforlag, 2002.
- Jansen, Theo; Weil, Susan; Wildemeersch, Danny: *Social Learning on the Edge. Paradoxes of Activation with Young Adults in the European Policy Context*. Upubliceret, 2002.
- Jensen, Signe Mette; Pless, Mette: *På kanten af arbejdsmarkedet. Marginalisering, individualisering og aktivering i det moderne velfærdssamfund*. Særnummer af tidsskriftet Social Kritik - København : Narayana Press, 1999.
- Jensen, Torben Pilegaard: "Uddannelse og social arv." *AKF Nyt 2/2002* temanummer om *Uddannelse og social arv*, 2002.
- Johannesen, Kurt: "Restgruppens størrelse." In: Tidsskriftet *Uddannelse 2/1999* UVM, 1999. <http://udd.uvm.dk/199902/udd99-7-2.htm> (gældende link per 28.06.04).
- Järvinen, Margaretha; Larsen, Jørgen Elm; Mortensen, Nils: *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Danmark : Aarhus Universitetsforlag, 2002.
- Katznelson, Noemi: 'Steinbeck-syndromet' i aktiveringspolitikken. Roskilde: RUC, speciale, 1998.
- Katznelson, Noemi: *Vejledning på tværs*. Evalueringsrapport udarbejdet for Roskilde Kommune, www.cefu.dk, 2004. http://www.cefu.dk/upload/application/9493861f/vejledning_p_t_v_rs.pdf (gældende link per 28.06.04).
- Katznelson, Noemi; Simonsen, Birgitte: "Unges arbejdsbegreb." In: *Tidsskrift for Arbejdsliv*. 2. årgang. Nr. 4. 2000.
- Korsgaard, Ove: *Kampen om lyset: Dansk voksenoplysning gennem 500 år*. København: Gyldendal, 1997.

- Kvale, Steinar: *Artikler om interviews*. Aarhus : Center for kvalitativ metodeudvikling, Psykologisk Institut, Aarhus Universitet. 1992
- Københavns Kommune: *Redegørelse om beskæftigelsesindsatsen*. København: Københavns kommune, Arbejdssekretariatet, 1996.
- Larsen, Jørgen Elm: "Klassebiografi og individual biografi." In: Larsen, Jørgen Elm; Lind, Jens; Møller, Iver Hornemann (red.): *Kontinuitet og forandring – kontinuiteter og forandringer i samfundets differentierings- og integrationsformer*. København: Samfundslitteratur, 2000.
- Larsen, Kirsten Holm; Petersen, Elsebeth Schmidt: *En generations aktivering – Notat om indsatsen mod ungdomsarbejdsløshed 1978–1998*. København: Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning, 1999.
- Larsen, Lene: "Uddannelse er ikke nok for alle unge." In: Andersen, Anders Siig; Sommer, Finn M. (2003): *Uddannelsesreformer og levende mennesker. Uddannelsernes erhvervsretning i et livshistorisk perspektiv*. København: Roskilde Universitetsforlag, 2003.
- Larsen, Lene: *Unge, livshistorie og arbejde. Produktionskolen som rum for liv og læring*. Ph.d.-afhandling, Institut for Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter, 2001.
- Lash, Scott: "Reflexivity and its Doubles." In: Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott: *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. UK: Polity Press, 1994.
- Laursen, Jens Holger; Nilsson, Kirsten: "Regler for fravær bøjes." In: *Politiken* 30/4 2001.
- Laursen, Svend; Mørch, Sven: *Ung-til-Ung som pædagogisk metode*. Vejle : Ungdomsringen, 1998.
- Lejre, Thomas; Petersen, Peter Engelbrekt; Thomsen, Jens Peter: *På eget ansvar. Et projekt om individualisering i uddannelsessystemet*. Projektrapport fra Socialvidenskab modul 3 & Pædagogik m.s.h.p. voksenuddannelse modul 1. Roskilde Universitetscenter, 1999.
- Lov om en aktiv beskæftigelsesindsats, *LOV nr. 419 af 10/06/2003*.

- MacDonald, Robert: "Fiddly Jobs, Undeclared Working and the Something for Nothing Society." In: *Work, Employment & Society*. Vol. 8 no. 8, 1994.
- Madsen, Per Kongshøj; Pedersen, Lisbeth (red.) (): *Drivkræfter bag arbejdsmarkedspolitikken*. København: Socialforskningsinstituttet: 03:13. 2003.
- Manninen, J.: "Training for Jobs or Learning for Change? Labour Market Training Strategies in a Late Modern Society." In: Walther, A.; Stauber, B. (red.): *Lifelong Learning in Europe 1: Options for the Integration of Living, Learning and Working*. Tübingen: Neulong Verlag, 1998.
- Mathiesen, Anders: *Uddannelsernes sociologi*. Århus: Pædagogisk Forum: Christian Ejler, 2000.
- Mik-Meyer, Nana: *Kærlighed og opdragelse i socialaktiveringen*. København : Gyldendal, 1999.
- Mik-Meyer, Nana: "Omsorgens herredømme." In: Järvinen, Margaretha; Larsen, Jørgen Elm; Mortensen, Nils: *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Danmark : Aarhus Universitetsforlag, 2002.
- Morel, Jean-Pierre; Saxtoft, Marianne; Stevnhøj, Anna Louise: *Historier fra den kommunale virkelighed. Udsatte unge – et arbejdsmarkedsperspektiv Modelkommuneprojektet 1999-2002*. Center for Aktiv beskæftigelsesindsats og Formidlingscenter for Socialt Arbejde med Unge (UFC). Århus: CABI, 2003.
- Morsing, Ole: "Det Andet Moderne eller det postmoderne – Beck eller Bauman?" In: *Slagmark tidskrift for idéhistorie nr. 34*, 2002.
- Mortensen, Nils: "Tidens individualisme." In: *Grus nr. 35*. 12. årgang, 1991.
- Mørch, Sven: "De kompetente unge." In: *Regeringens ungdomspolitik – status og perspektiver*. Det tværministerielle Ungdomsudvalg, 2000.
- Mørch, Sven: "Har de unge kultur?" In: Undervisningsministeriets publikation *uddannelse 10/2001*.

- Mørch, Sven: "Individualisering, dannelse og uddannelse." In: *Spor. En antologi om almindelig dannelse*. Red. Jens Susantian Jacobsen. Kroghs Forlag A/S, 1995.
- Mørck, Line Lerche: *Fremtidens ungdomsskole*. København : Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning, 1998.
- Mørck, Line Lerche: "Gadeplansarbejderuddannelse som en del af det Københavnske socialarbejdermiljø." - Artikel på hjemmesiden www.vildeaereprocesser.dk, 2004.
- Mørck, Yvonne: "Etniske minoritetsunge i Danmark." In: Balvig, Flemming (red.): *Ungdomssociologi*. København: Columbus, 2001.
- Negt, Oskar: *Det levende arbejde - den stjålne tid: de politiske og kulturelle sider af kampen for nedsat arbejdstid*. København: Politisk revy, 1985.
- Nielsen, Harriet Bjerrum: "Forførende tekster med alvorlige hensikter." In: *Tidsskrift for sociologi*. Oslo: Universitetsforlaget, 1994.
- Nielsen, Henrik Kaare: "Individualisering og frigørelse : Interview med Oskar Negt, oktober 1991." In: *Grus nr. 35. 12. årgang, 1991*.
- Nielsen, Henrik Kaare: *Kultur og modernitet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 1993.
- Nielsen, Henrik Kaare: "Pædagogikken og det moderne samfund." In: Bjerg, Jens (Red.): *Pædagogik - en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag, 1998.
- Nielsen, Jens Christian; Højholdt, Andy; Simonsen, Birgitte: *Ungdom & foreningsliv - Demokrati, fællesskab og læreprocesser*. København: Roskilde Universitetsforlag, 2004.
- Nielsen, Kurt Aagaard: "Den permanente mangel på stabilitet - nye betingelser for demokratisering af arbejdspladsen." In: *Tidsskrift for Arbejdsliv, 5 årg. Nr. 1, 2003*.
- Nielsen, Marlene Berth; Meier, Flemming; Bacher, Peter; Kristensen, Anne Slej; Vind, Anders: *Hvad virker? - erfaringer om uddannelse til flere*

- unge*. København: Undervisningsministeriet. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 38, 1999.
- Nissen, Morten: *Projekt gadebørn: et forsøg med dialogisk, bevægelig og lokalkulturel socialpædagogik med de mest udsatte unge*. Frederikshavn: Dafolo, 2000.
- Nord-Larsen, Mogens: *Ungeindsatsen – 1½ år efter*. SFI-Survey august 1998.
- Nyt fra Danmarks Statistik: *Restgruppen uden uddannelse svinder*. Nr. 140, 11. april, 2002.
- OECD: "Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level." Paris: OECD, 1996.
- Phoenix, Ann: Oplæg på International Symposium ved V. International Summer School in Lifelong Learning, 11. august 2003. Roskilde Universitetscenter, 2003.
- Rasborg, Klaus: "Den anden modernitet – kritisk diskussion af Ulrich Becks teori om risikosamfundet." In: *Slagmark tidsskrift for idéhistorie nr. 34, 2003*.
- Reintoft, Hanne: *Træd varsomt. Dansk social politik ved en skillevej*. København: Hans Reitzels Forlag, 1998.
- Richardson, Laurel: *Fields of play – Constructing an Academic Life*. New Jersey, New Brunswick: Rutgers University Press, 1997.
- Richardson, Laurel: "Writing – A Method of Inquiry." In: Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna p. (red.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 1994.
- Rose, Nikolas: "At regere friheden – en analyse af politisk magt i avanceret liberale demokratier." In: Borch, Susantian & Larsen, Lars Thorup (Red.): *Perspektiv, magt og styring. Luhmann & Foucault til diskussion*. København: Hans Reitzels Forlag, 2003.
- Seippel, Ørnulf: "Risikosamfundet – en teoretisk og empirisk kritikk." In: *Tidsskrift for samfunnsforskning, 39 (3), 1998*.

- Sennett, Richard: *Det fleksible menneske: eller arbejdets forvandling og personlighedens nedsmeltning*. Aarhus: Hovedland, 1999.
- Sennett, Richard: *Respect: the Formation of Character in a World of Inequality*. London: Allen Lane, 2003.
- Simmel, Georg: “*On Individuality and Social Forms: Selected Writings*.” Chicago: The University of Chicago Press, 1971.
- Simonsen, Birgitte: “Den objektive individualisering.” In: *Den Fri. Nyhedsbrev*, 3. årgang, Nr. 3, 2000.
- Simonsen, Birgitte: *Unge forhold til arbejdsliv og forsørgelse. Konsekvenser af det busmorløse samfund*. Rapport 2. Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter, 1993.
- Sjøblom, Yvonne: Oplæg på Nordic Youth Research Conference (NYRI) 12. juni 2003. Roskilde Universitetscenter, 2003.
- Slagmark: Tidsskrift for idéhistorie nr. 34, 2002.*
- Socialministeriet: *Frit valg – også for de udsatte grupper*. Socialpolitisk redegørelse. København: Socialministeriet, 2002.
- Sørensen, Mads P.: “Interview med Ulrich Beck.” In: *Slagmark: Tidsskrift for idéhistorie nr. 34, 2002.*
- Sørensen, Tove: *Når de udsatte bli’r ansatte. En evaluering af SPYDSPID-SENS indslusning af særligt udsatte unge på arbejdsmarkedet*. Center for socialt arbejde 2003:2. Frederiksberg, 2003.
- TSER - European Commission Targeted Socio-Economic Research: *Balancing Competencies – Enhancing the participation of young adults in economic and social Processes: Balancing instrumental, biographical and social competencies in post-school education and training*. Final Report. - 2000.
- Undervisningsministeriet: Flere unge på produktionsskolerne. Artikel i Undervisningsministeriets elektroniske nyhedsbrev 7 marts, 2003.

<http://presse.uvm.dk/nb/nb0304/05.btm?menuid=0520> (gældende link per 28.06.04).

UTA – Undervisningsministeriet: *Uddannelse til alle. Undervisningsministerens redegørelse til Folketinget*. København: Undervisningsministeriet, 1993.

Weber, Kirsten: *Ambivalens og erfaring – mod et kønsdifferentieret læringsbegreb*. Ph.d.-afhandling, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, RUC, 1995.

Weber, Max: *Den protestantiske etik og kapitalismens ånd*. København: Fremad, 1972.

Weil, Susan: “Rhetorics and Realities in Public Service Organisations: Systemic Practice and Organisational Learning as Critically Reflective Action Research (CRAR).” In: *Systemic Practice and Action Research*, 11, 1, 1998.

Ziehe, Thomas: *Ambivalenser og mangfoldighed*. København: Forlaget Politisk Revy, 1989.

Ziehe, Thomas: *Cultural Modernity and Individualisation – Changed Symbolic Contexts for Young People*. Stockholm: Fornäs og Bolin, 1992.

Ziehe, Thomas: “Individualisering som det kulturelt forandrede selvforhold.” In: *Tidsskriftet Social Kritik*, nr. 52/53, 1997. København: Narayana Press, 1997.