

UDEN UDDANNELSE OG ARBEJDE

UNGES TILBLIVELSER I KOMPLEKSE TRANSITIONER

af

Anne Görlich



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

PH.D.-AFHANDLING 2016

Afhandling indleveret:	May 31, 2016
Ph.D vejleder:	Professor MSO Noemi Katznelson, Aalborg Universitet
Ekstern Ph.D bi-vejleder:	Professor Kenneth Gergen, Swarthmore University
Intern Ph.D bi-vejleder:	Lektor Mette Lykke Nielsen, Aalborg Universitet
PhD Bedømmelsesudvalg:	Lektor Mette Pless Aalborg Universitet Professor Reidun Follesø Norges Arktiske Universitet Lektor Søren Langager, Aarhus Universitet (DPU)
PhD Series:	Institut for Læring og filosofi, Aalborg Universitet

ISSN: xxxx- xxxx
ISBN: xxx-xx-xxxx-xxx-x

Published by:
Aalborg University Press
Skjernvej 4A, 2nd floor
DK – 9220 Aalborg Ø
Phone: +45 99407140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

© Copyright by Anne Görlich

Printed in Denmark by Rosendahls, 2016

Normalsider: 141 sider (á 2.400 anslag inkl. mellemrum).

DANSK RESUME

Afhandlingen *Uden uddannelse og arbejde – unges tilblivelser i komplekse transitioner* handler om den stigende gruppe af unge under 30 år, som ikke har gennemført en ungdomsuddannelse og ikke kan få fodfæste på arbejdsmarkedet. I afhandlingen foretager jeg analyser, der bevæger sig i 'den gensidige processering' mellem de unge uden uddannelse og arbejde og de beskæftigelsespolitiske, uddannelsesmæssige og økonomiske institutionelle betingelser, som er medformende for de måder, hvorpå de unge bliver til som subjekter. Der er især fokus på, at uddannelse har forankret sig som et gennemgribende krav, og jeg undersøger, hvordan dette tager sig ud i de unges tilblivelsesprocesser. Der er tale om en artikelbaseret afhandling med fire artikler, som ud fra et gennemgribende ungeperspektiv går tæt på de unges bevægelser ind og ud af uddannelse, arbejde og beskæftigelsesprojekter. I to af artiklerne undersøges det med forskellige analytiske indgange, hvordan samfundsmæssige og institutionelle vilkår er med til at konstituere de unge som subjekter, mens de to andre artikler specifikt undersøger poetisk analyse som metodisk redskab til at analysere de unges subjektiveringsprocesser.

Metodemæssigt er hensigten i afhandlingen 'at løfte de unges stemmer frem' med henblik på at få adgang til de unges subjektive oplevelser, erfaringer, følelser, deres forsøg på at navigere og deres fortællinger om nederlag, kollaps, sejre og fremtidshåb. Denne adgang gør det muligt at konstruere analyser, der kan begrebsliggøre og skabe et billede af, hvordan de unge bliver til subjekter. Til dette analysearbejde bruger jeg for det første det, jeg kalder 'en relationel analyseoptik'. Denne optik indebærer et skift i fokus fra individuelle motiver, motivationer, behov etc. til relationelle og strukturelle faktorer, og hvordan disse væver sig ind i de unges bevægelser til, fra og mellem uddannelse. For det andet bruger jeg 'poetisk analyse' som metodegreb. Poetisk analyse løfter de unges stemmer frem på måder, som kondenserer de unges subjektive oplevelser af, hvad de politiske, strukturelle og institutionelle betingelser 'gør' ved de unge, og hvordan de unge interagerer med disse. Det at løfte de unges stemmer frem via de poetiske analyser bidrager til, at man som læser får mulighed for både at 'sansse' og 'forstå' flerstemmigheden i deres oplevelser. Med den relationelle analyseoptik og poetisk analyse som metodegreb får fænomener, der 'mærkes' og 'fornemmes' i relationer mellem mennesker, mulighed for at træde frem, fordi jeg med disse redskaber kan 'vise' det. Dette er dermed centralt for analyserne af de unges tilblivelse.

Den første artikel hedder *Educational trust: relational and structural perspectives on young people on the margins of the education system* (Görllich & Katznelson 2015a). I artiklen anlægger jeg en gennemgribende relationel forståelse af individer, systemer og verden. Således undersøger jeg, hvordan relationelle og strukturelle

faktorer væver sig ind i de unges bevægelser til og fra uddannelse, og hvordan samspillet mellem de unge, uddannelserne og uddannelsessystemet er medkonstituerende for disse bevægelser. Samlet set viser analysen, hvordan de unge bliver til i bevægelser mellem distance og social tryghed, pres og fleksibilitet samt stagnation og progression. Således viser den, hvordan distance, pres og stagnation kan 'sætte sig fast' i de unges subjektiveringsprocesser som vilkår, de unge forsøger at mestre. Men den viser også, hvordan social tryghed, fleksibilitet og faglig progression kan være med til at åbne op for et samspil, der producerer uddannelsestillid, hvilket er centralt for de unges vej gennem uddannelsessystemet.

Den anden artikel hedder *Unge uden uddannelse – hvem er de og hvordan oplever de kravet om uddannelse?* (Görlich & Katznelson 2015b). I denne artikel interesserer jeg mig for at nuancere eksisterende forståelser af de unge. Jeg undersøger, hvilke forskellige måder de unge bevæger sig mellem uddannelse, aktivering og arbejde på, hvilke forskellige måder de tager kravet om uddannelse på sig på etc. Jeg anlægger en socialkonstruktionistisk analyseoptik til at producere analyser af de unges situationer, og hvordan disse er indlejret i samfundsmæssige processer, som er divergerende, bevægelige og modsatrettede. Analysen viser her, hvordan de unge bliver til i processer præget af desorientering, arbejdstab, diagnosticering og sårbarhed, som de unge forsøger at mestre. Dette bliver dermed centralt for deres subjektiveringsprocesser.

Den tredje artikel hedder *Poetic inquiry: understanding youth on the margins of education* (Görlich 2016). Artiklen er en metodeartikel, der handler om poetisk analyse som metode. Jeg undersøger her, hvordan denne metode kan bidrage til forståelser af de unge og deres subjektive oplevelser af det at være ung uden uddannelse i en tid, hvor uddannelse er et ufravigeligt krav. Jeg argumenterer for, at poetiske analyser giver adgang til at konstruere nuancerede, flerstemmige og følelsesmæssigt evokerende analyser af de unges positioneringskampe, hvorigennem de bliver til som subjekter. Derudover viser jeg i artiklen, hvordan de unge kæmper med at positionere sig i systemer, der er individualiserede. Disse kampe er præget af, at de unge forsøger at bevæge sig, samtidig med at de så at sige har trukket bremsen. Det kræver dermed tid og støtte for, at de kan få løsningsnet op for rodfæstede forståelser af dem selv, andre og uddannelse generelt.

Den fjerde artikel hedder *Afstand, modstand og mestrings: poetiske analyser af unges subjektiveringsprocesser* (Görlich, under udgivelse). Denne artikel undersøger med poetisk analyse som redskab de unges subjekt positioneringer og subjektiveringsprocesser. I artiklen konstruerer jeg poetiske analyser og herigennem udforskes nuancer, tvetydigheder og modsætninger i de problemstillinger, der knytter sig til de unge. Jeg undersøger gennem dette landskab de unges subjektiveringsprocesser, og hvordan samfundsmæssige betingelser er medkonstituerende for disse. Analysen her viser, hvordan de unge bliver til i logikker af afstand, som et gennemgående vilkår i nogle af de unges familier,

uddannelsesforløb, i forhold til det sociale velfærdssystem og til arbejdsmarkedet. Samtidig viser analysen, hvordan de unge får mulighed for at 'koble sig på samfundet' igen via afklaring, netværk og relationel støtte.

På tværs af analyserne i artiklerne peger jeg i afhandlingen på fire centrale pointer. For det første fremstår der samlet set i analyserne bevægelser mellem forskellige subjektpositioner. Det er fremtrædende, at de unge bliver til i processer mellem stilstand og stagnation på den ene side og progression og bevægelse på den anden. Den første pointe handler om, at når fænomener som pres, desorientering, afstand, diagnoser, sårbarhed og arbejdstab så at sige 'sætter sig fast' som vilkår i de unges subjektiveringsprocesser, vil de unge være nødsaget til at mestre disse vilkår fremfor mere fremadrettet at orientere sig mod uddannelse. Dette er medvirkende til, at de unge stagnerer. Stagnationen hænger sammen med den anden pointe, som handler om, at et brud med uddannelse ikke er et isoleret brud, men nærmere ét i rækken af serielle sammenbrud. Disse serielle sammenbrud beskrives i afhandlingen som faglige, uddannelsesmæssige, arbejdsmæssige, sociale og psykiske sammenbrud. Samlet set er der altså tale om en række serielle sammenbrud, og når disse kontinuerligt manifesterer sig for de unge, sætter de sig fast i deres processer og bevægelser mellem uddannelse, arbejde og aktivering som vilkår, de forsøger at mestre.

Den tredje pointe peger dermed på, at de unges subjektiveringsprocesser præges af deres forsøg på at mestre disse serielle sammenbrud. Derudover er der tendenser til, at de unge har oplevet at være overladt til sig selv på forskellige måder og forventes at kunne klare sig selv. Den samlede analyse fremhæver, at når de systemer, der skal hjælpe de unge møder globalisering, individualisering og diagnosekultur, er der en fare for, at der produceres stagnation frem for progression i de unges bevægelser mellem uddannelse, aktivering og arbejde.

Det samlede billede peger på en fjerde og sidste central pointe om, at social trykthed, fleksibilitet, dialog og netværk medvirker til at producere tillid fremfor sammenbrud. Jeg konkluderer dermed, at tillid er centralt at fokusere på i de unges transitionsprocesser. Dette kan tage sig ud på forskellige måder. Gennem analyserne peger jeg på uddannestillid, arbejdsmarkedstillid, strukturelle netværk og mentor som tillidsbygger.

Med afhandlingen tilbyder jeg således – med en konstruktionistisk socialpsykologisk vinkel – forståelser af de komplekse transitionsprocesser, som de unge bliver til gennem. I analyserne peger jeg på, at en relationelt rettet støtte og tænkning er nødvendig for, at der produceres tillid i de unges processer. Dette handler om at fokusere på samspil, sammenhænge og netværk, og herunder også at arbejdsmarkedet generelt integreres mere generelt i indsatsen for at hjælpe de unge i uddannelse, så de på sigt får en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet.

ENGLISH SUMMARY

The subject matter of this Ph.D. thesis *No Education, no jobs: Youth, becoming and complex transitions* centers around the growing number of young people under the age of 30, who have not completed upper secondary education and are unable to find stable, lasting jobs. The thesis consists of various analyses of the ‘mutual processessing’ between the young on the one hand and educational, institutional, political, financial and labour-related conditions on the other. Specifically, there is a focus on how education has become compulsory as a demand for unemployed young people, who claims social benefit. I explore how this weaves into young people’s processes of becoming.

The methodological aim of the thesis is to ‘elevate’ the voices of the young. Hence, I focus on their subjective experiences, emotions, attempts at navigating, stories of defeat, collapse, victories and hopes for the future. Through this, I construct analyses of the young people’s processes of becoming. The analytical constructs build upon a relational approach, which entails a shift in focus from individual motifs, motivations, needs etc. to relational and structural phenomena and how these interweave with the young people’s movements to, from and between educations. Also, the analyses in two of the articles are formed by use of the method ‘poetic inquiry’, which condensates the subjective experiences of political, structural and institutional conditions and the young people’s interaction with these. Hereby, the reader is offered the opportunity to simultaneously ‘sense’ and ‘understand’ the processes of becoming. Hence, the methodological approach enables the showing of phenomena that are ‘sensed’ and ‘felt’ in human relations.

The thesis is based on four journal articles. Two articles explore how societal, cultural and institutional conditions co-constitute the young as subjects, while the remaining two explore ‘poetic inquiry’ as a methodological tool to analyse processes of becoming.

The first article is called *Educational trust: relational and structural perspectives on young people on the margins of the education system* (Görlich & Katznelson 2015a). In the article I explore from a relational perspective how the collaboration between the young, the educational institutions and the educational system co-constitute the young people’s movements to and from education. This analysis shows the processes of becoming in movements between distance and social security, pressure and flexibility, and stagnation and progression. Furthermore, it shows how distance, pressure and stagnation so to speak get ‘stuck’ in the young people’s processes of becoming. Due to this ‘stuckness’, they solidify and become conditions, which the young people then try to master. However, the analysis also

shows how social security, flexibility and progression in skills produce ‘educational trust’ necessary for movements towards education.

The second article is called *Young people without education – who are they and how do they experience the ‘demand’ for education?* (Görlich & Katznelson 2015b). In this article, I explore how the young people navigate differently between education, activation and jobs. Via social constructionist perspectives I produce analyses of the variety of situations that are embedded in divergent, moving and opposing societal processes. The analyses show the processes of becoming as formed by disorientation, loss of work, diagnosing and vulnerability. This becomes conditions the young people try to master in a variety of ways.

The third article is called *Poetic inquiry: understanding youth on the margins of education* (Görlich 2016). In this article, I explore how poetic inquiry contributes methodologically to create understandings of the subjective experiences of compulsory education. I argue that poetic inquiry makes it possible to construct polyvocal and evocative analyses of the young people’s processes of becoming. In the article I show how the young people are struggling to position themselves in systems that are highly individualized. Those struggles are characterized by movements in which the young people are trying to move forward while simultaneous ‘pulling the break’. Hence, it is shown how they need time and support to loosen up rooted assumptions of themselves, others and education in general.

The fourth article is called *Distance, resistance and mastery: poetic analyses of young people’s processes of becoming* (Görlich, in press). In this article I use poetic inquiry as a tool to explore the young people’s processes of becoming and how societal conditions co-constitute those processes. The analyses show how processes of becoming are formed by ‘logics of distance’. Experiences of distance are recurring in some of the young people’s families, their education, in the social welfare system and on the labour market. Simultaneously, the analyses show how the young people re-connect to society via relational support and the building of network.

I sum up the various analyses in the articles by creating four central concluding points. First of all, it seems pivotal that the processes of becoming takes form of movements between stoppage and stagnation on the one hand and progression and movement on the other. Hence, the first concluding point is this: When phenomena like pressure, disorientation, distance, diagnoses, vulnerability and loss of work are stuck and solidify as conditions in the young people’s processes of becoming, they are forced to try to master these, rather than looking ahead. This contributes to stagnation. Furthermore, the stagnation connects to the second concluding point, which is: Educational drop out is not an isolated drop out. Rather it is one breakdown in a row of ‘serial breakdowns’. I describe those as breakdown in

relation to skills, education, work, relations, and psychological wellbeing. Those serial breakdowns seem continuously to manifest themselves.

The third concluding point is following: The young people's processes of becoming are formed by their attempts at mastering serial breakdowns. There is a tendency to leaving the young to themselves in the expectation that they are responsible for their own lives. Altogether, the analyses suggest that when the helping systems 'meet' globalization, individualization and a 'culture of diagnosis', there is a risk of producing stagnation rather than progression in the young people's movements between education, activation and work. This point to the fourth and last concluding point, which is: Social security, flexibility, dialogue and network contribute to the production of trust rather than breakdowns. My conclusion is that trust is central in the young people's processes of becoming. Trust can be produced in various ways. I suggest for example 'educational trust', work-related trust, structural networking and mentor as a 'builder' of trust.

With this thesis I offer constructionist social psychological perspectives on the young people's processes of becoming in complex transitions. In the analyses, I argue that relational ways of thinking are necessary in order to produce trust in the processes of becoming. Hence, it is important to focus on collaboration, coherence and network. Also, I argue that the labour market needs a more central role in the effort to help young people without education and jobs to complete education and to improve their prospects of a stable and lasting attachment to the labour market.

TAK

Kæmpe tak til alle de skønne unge rundt om i landet, som har delt deres oplevelser, tanker, holdninger og følelser med mig. Tak til alle de ildsjæle, som arbejder med de unge og har reflekteret sammen med mig i og uden for interviewene. Tak til dem der har fundet bøger frem, dem der har læst, kommenteret og sparret. Tak til dem der har lavet kaffe, kommet med frugt og fortalt frokosthistorier. Tak til dem der har passet børn, inviteret på mad og taget mig med ud og danse. Tak til alle jer der har rost mig, støttet mig og stillet kritiske spørgsmål. Tak især til det skønne forskerkollektiv CeFU for at være en uvurderlig rede for forskerunger i alle aldre. Min tak til Noemi Katznelson kan slet ikke rummes i tre bogstaver, det har været en fantastisk og uvurderlig vejlederstøtte. Stor tak også til Mette Lykke Nielsen for at gå ind i processen med sit skarpe blik. Tak til Line Kirkegaard for evig inspirerende sparring. Og endelig et stort tak til Kenneth Gergen, som det har været et stort privilegium at diskutere og tænke sammen med.

TABLE OF CONTENTS

Kapitel 1. indledning	13
1.1. Det forskningsmæssige grundlag	15
1.1.1. Unges forandrings- og læreprocesser i Skive	15
1.1.2. Brobygning til uddannelse	16
1.2. Forskningsspørgsmål.....	17
1.1. Overordnet forskningstilgang.....	19
1.2. Afhandlingens opbygning	22
1.2.1. Læsevejledning	25
Kapitel 2. uddannelse som krav	27
2.1.1. De unge i det EU-politiske landskab	27
2.1.2. de unge i uddannelsessystemet.....	30
2.1.3. de unge i beskæftigelsessystemet	34
Kapitel 3. hvad ved vi?	39
3.1. Forskning: frafald og fastholdelse	41
3.2. Forskning: restgruppe og udsatte unge.....	43
3.3. Forskning: Hvad virker?	46
3.4. Internationalt: NEET	48
3.4.1. Kritik af NEET	49
3.5. Hvad ved vi - samlet set.....	51
Kapitel 4. unge og transitioner	54
4.1.1. Fusioner mellem transition og kultur	55
4.1.2. Betydningen af globaliseringsprocesser	56
4.1.3. Betydningen af governmentalitet	60
4.1.4. Transitionsbegrebet under forandring	62
4.1.5. nye perspektiver på unge og transitioner.....	64
Kapitel 5. at blive til som subjekt	68
5.1. Processering og subjektiv bearbejdning	69
5.2. Subjektpositioner	70
5.3. Subjektiveringsprocesser.....	71

5.3.1. teoretiske perspektiver i artiklerne	73
Kapitel 6. undersøgelsespraksisser	78
6.1. Relationel analyseoptik	78
6.2. Empiri og fremgangsmåde	82
6.2.1. Empiri	82
6.2.2. Interview	84
6.2.3. Observationer	87
6.2.4. Analyse.....	89
6.3. Poetisk analyse	92
6.3.1. Poetisk analyse som forskningsbidrag	98
6.3.2. forskningens kvalitetskriterier	100
Kapitel 7. artiklerne	104
Kapitel 8. konklusion: sammenbrud og tillid	108
8.1. Hvordan bliver unge til som subjekter?	108
8.2. Sammenbrud og tillid	115
8.3. Hvad bidrager det med at løfte de unges stemmer frem?	119
8.4. Perspektivering.....	121
litteraturliste	124

Kapitel 1. INDLEDNING

Hver tiende ung under 30 år er uden uddannelse og arbejde (AE-Rådet 2016) og henvender sig på deres lokale jobcenter for at søge om det, der tidligere hed kontanthjælp, men som i dag hedder uddannelseshjælp (Beskæftigelsesministeriet 2013). Det er unge, som har prøvet at tage en ungdomsuddannelse og ofte har flere forsøg bag sig. Det er også unge, som har forsøgt at få fodfæste på arbejdsmarkedet, men som har måttet opgive inden for det fag, som de troede, skulle give dem et fundament, de kunne bygge en voksentilværelse på. Det er både unge, som har haft det svært i uddannelsessystemet i det meste af deres skoletid og unge, som har klaret sig godt. Det er især unge, som er psykisk sårbare og socialt udfordrede, men det er også robuste og socialt ressourcerstærke unge. Det er unge, som man ville karakterisere som udsatte unge (Pless 2009; Katznelson 2004) og unge, som ikke ville passe i den kategori. Kort sagt: Det er unge, som er meget forskellige, og hvis eneste sikre fællesnævner er, at når de henvender sig på jobcenteret, bliver de til *unge uden uddannelse og arbejde*.

'Unge uden uddannelse og arbejde' skal ses som en kategori, der anvendes til at beskrive en meget bred gruppe af unge, som periodevist befinder sig et sted i deres liv, hvor de ikke har gennemført en ungdomsuddannelse, og hvor de ikke har kunnet finde varig ansættelse i et job. Uden en gennemført uddannelse bevæger de sig fra uddannelsessystemet og enten ud på arbejdsmarkedet og finder et job for en periode, eller de bevæger sig over i kontanthjælpssystemet, hvor de modtager uddannelseshjælp. Ofte bevæger de sig frem og tilbage i disse systemer gentagne gange. Det er således ikke en statisk kategori, der beskriver en permanent tilstand, men en kategori de unge bevæger sig ind og ud af i takt med både individuelle faktorer som for eksempel valg, fravalg og personlige udfordringer samt strukturelle forhold som for eksempel praktikpladsmangel, ungdomsarbejdsløshed og karakterkrav.

Det er disse unge, denne afhandling handler om. De unge, som jeg har mødt, når jeg har rejst landet rundt og interviewet dem. De unge, som jeg har siddet i samme lokaler med og undret mig – nogle gange over dem, andre gange med dem. Jeg har fulgt med dem i snusepraktik, i rygeskuret, i kantinen, på ridebanen og i boldhallen. Jeg har forsøgt at danne mig et billede af, hvad der karakteriserer dem, hvordan de er forskellige, og hvordan de oplever deres situation, deres barrierer og deres fremtidige muligheder. Men jeg har i lige så høj grad forsøgt at danne mig et billede af de politiske, samfundsmæssige og uddannelsesmæssige kontekster, de er en del af, og hvordan disse påvirker dem på forskellige måder. Når jeg således i denne afhandling præsenterer forskellige analyser af de unge og deres situation, er det med et blik, der både interesserer sig for de unge som subjekter, men også for de systemer de er en del af, og dermed også med et blik for hvordan disse systemer indvirker på de unge.

Når analyserne i afhandlingen bevæger sig frem og tilbage mellem disse perspektiver, er det til dels, fordi jeg selv fagligt har foretaget sådanne bevægelser. Jeg har en baggrund som kandidat i psykologi og kommunikation og skrev speciale om unges konstruktioner af heteroseksualitet (udgivet som bog: Görlich & Kirkegaard 2000), hvor jeg og en medstuderende ud fra socialkonstruktionistiske perspektiver undersøgte, hvordan de unge gennem diskursive forhandlinger og subjektpositioneringer 'træner' heteroseksuelle normer. Herefter forlod jeg den akademiske verden og arbejdede først som kvalitativ konsulent i en analysevirksomhed, og senere uddannede jeg mig til psykoterapeut med speciale i 'eksistentiel psykoterapi'. Jeg er således trænet i at skabe et samtalerum med unge, hvor de reflekterer over deres 'væren', deres ståsted i verden, hvordan de oplever, mærker og reagerer på de modstande, de møder i deres liv, og hvordan de gennem disse refleksioner selv får øje på, hvordan de kan tackle disse. Det som jeg med disse erfaringer bringer ind i forskningen, er således en interesse og et blik for undersøgelsesprocesser, der kommer tæt på de unge og samtidigt perspektiveres ud i samfundsmæssige, kulturelle, diskursive, normative forhold.

Jeg indtager en videnskabsteoretisk position, der bygger på socialkonstruktionistisk (Gergen 2009, 1994, 1985; Søndergaard 1996) og poststrukturalistisk tænkning (Foucault 1994, 1982; Butler 1993, 1990; Davies 2010, 2006, 2000), hvor subjekter forstås som konstruerede gennem historisk, kulturelt, politisk og samfundsmæssigt indlejrede normer og diskurser. Det giver således hverken mening at lave individualiserende analyser, hvor jeg kun interesserer mig for, hvordan individer oplever, navigerer og mærker den situation, de er i, og tilsvarende ville det være ufrugtbart at analysere så langt ud, at jeg kun ser de strukturelle eller normative og diskursive forhold. I stedet er der som sagt tale om analysebevægelser, der går både tæt på individet og bredere ud i de politiske, samfundsmæssige og kulturelle forhold, kontekster og vilkår. Dette vil blive analyseret frem som 'individuelle reaktioner på strukturelle forhold' eller som 'subjektiveringsprocesser' og er altså bundet op på en ontologi, som ikke ser enkeltindivider som størrelser løsrevet fra den kulturelle og samfundsmæssige kontekst, de indgår i, men som subjekter, der bliver til gennem gensidig processering mellem menneske, samfund og kultur (Wertsch 1991; Søndergaard 1996). Den analytiske optik er således rettet ind mod at forstå den gensidige processering mellem de unge og de sociale, politiske og økonomiske institutioner og betingelser, som er medkonstituerende for de unge som subjekter. Denne gensidige processering undersøges på forskellige måder i artiklerne, men med fokus på hvordan de unge bliver til som subjekter. Med disse former for analyser er hensigten således at foretage et skift i fokus. Jeg ønsker at flytte fokus fra analyser af de 'unge uden uddannelse og arbejde' som kategori til et fokus på de unges stemmer og deres beskrivelser af, hvordan det er 'at være' disse unge.

1.1. Det forskningsmæssige grundlag

Det empiriske grundlag for afhandlingen stammer fra to forskningsprojekter, som begge undersøger problematikker knyttet de unge, der har svært ved at få en uddannelse eller et arbejde. Det ene er et forskningsprojekt om unges forandrings- og læreprocesser i Skive Kommune, og det andet er et landsdækkende forskningsprojekt, som er iværksat af Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering (herefter STAR) og Undervisningsministeriet, omhandlende *Brobygning til uddannelse*. Jeg skal her kort beskrive de to forskningsprojekter og deres resultater, dels fordi de leverer empiri til afhandlingen, men også fordi de har fungeret som katalysator for min nysgerrighed for at foretage analyser, der har et andet formål, metode og tilgang end disse.

1.1.1. UNGES FORANDRINGS- OG LÆREPROCESSER I SKIVE

Undersøgelsen af unges forandrings- og læreprocesser i Skive Kommune forløb fra 2011 til udgangen af 2013 og har som formål at medvirke til, at flere unge kommer i ordinær uddannelse og færre på kontanthjælp. Fokus i projektet er primært unge, som befinder sig i risikozonen for at komme på kontanthjælp samt unge, der har haft erfaringer med kontanthjælpssystemet. Aldersmæssigt drejer det sig om gruppen af unge mellem 15-19 år, som ikke er i gang med en kompetencegivende uddannelse, eller som er i gang men har vanskeligheder ved at gennemføre eller som generelt er udsatte og sårbare i relation til deres deltagelse i uddannelse og på arbejdsmarkedet. Samlet set er der produceret 40 kvalitative enkeltinterviews, observationer af 11 unges deltagelse i undervisningssituationer og 7 kvalitative interviews med fagpersoner, som er involveret i det overordnede projekt

Forskningsprojektet er tilknyttet projektet *Fra problemer til mirakler*, som via et samarbejde blandt ungeinstanser i kommunen har som mål at arbejde med de unge i risikozonen ved at styrke de unges selvtillid gennem en række konkrete metoder. Det overordnede formål er at undersøge, hvordan projektet bidrager til at gøre de unge mere uddannelsesparate. Forskningsprojektet undersøger, hvordan projektets tiltag og metoder indvirker på de unges forandringsprocesser, og hvordan den viden kan bruges til at opkvalificere de professionelle, der arbejder med de unge. Undersøgelsens resultater (Görlich, Stentoft & Katznelson 2014) peger på, at en anerkendende og ressourcefokuseret tilgang til de unge virker fremmende for de unges vej mod uddannelse i kraft af, at de unge oplever at 'blive mødt af' og 'mødes med' fagpersoner i fælles dialog omkring muligheder og problematikker, som skal løses i fællesskab. Derudover konkluderes det, at portfolio-metoden, hvor de unges kompetencer beskrives og gøres tilgængelige for fagpersoner omkring de unge, er et virksomt redskab i samspil med en anerkendende og ressourcefokuseret tilgang til de unge, samt at projektet i høj grad har bidraget til, at fagpersonerne har fået nogle refleksionsværktøjer, der er centrale for at iværksætte forandringsprocesser for de unge.

Forskningsprojektets fokus er således på konkrete redskaber og tiltag, som fagpersonerne anvender i arbejdet med de unge. I artiklerne i denne afhandling foretager jeg for det første et fokusskift *fra* redskaber og tiltag *til* de unge og den kontekst, de er en del af. For det andet foretager jeg et skift i metode og teori, således at jeg, ud fra det samme empiriske materiale, men med andre metodiske og teoretiske greb udarbejder analyser, der undersøger den gensidige processering mellem de unge og de politiske, samfundsmæssige og kulturelle kontekster, de indgår i.

1.1.2. BROBYGNING TIL UDDANNELSE

Forskningsprojektet *Brobygning til uddannelse* er bestilt og finansieret af STAR og Undervisningsministeriet i 2013 som en evaluering af en række brobygningsforløb, der har til formål at understøtte, at 18-30-årige skifter uddannelseshjælpen ud med en ordinær uddannelse. Resultaterne i den forskningsbaserede evaluering udgør sammen med en sideløbende register- og effektevaluering den samlede evaluering af forsøget med brobygning. Der er produceret 19 fokusgruppinterview med i alt 115 unge, 7 fokusgruppinterview med i alt 36 fagpersoner, 6 enkelt- eller duointerview med i alt 9 fagpersoner samt ca. 100 timers observationer på projekter 12 forskellige steder i landet.

Formålet med den forskningsbaserede evaluering er at bidrage til arbejdet med at styrke unge lediges muligheder for at klare sig gennem uddannelse. Det undersøges, hvordan de igangsatte forsøg med brobygning bidrager til at skabe nye lærings- og udviklingsmæssige tiltag, som medvirker til at kvalificere og fastholde flere ledige unge i uddannelse. Der udarbejdes beskrivelser og dokumentation af brobygningsforsøgenes aktiviteter, metoder og gennemførelse, samt foretages analyser af brobygningsforsøgenes indflydelse på de unges forhold til og fastholdelse i uddannelse. Dette udmunder i en samlet evaluering af, hvordan og hvorfor de forskellige forsøg virker som de gør. Der er således også her fokus på tiltagens virkning i forhold til de unges forandringer, der bevæger dem tættere på at gennemføre en uddannelse eller etablere sig på arbejdsmarkedet.

Resultaterne af den forskningsbaserede evaluering (Görlich, Katznelson, Hansen, Svarer & Rosholm 2016) viser, at forsøgene med brobygning til uddannelse formår at hjælpe en stor del af de unge. Lidt over 45,2 procent af de deltagende unge kommer i ordinær uddannelse og 7,7 procent i arbejde. De kvantitative og kvalitative analyser peger på, at dette sker gennem tre såkaldte indsatsområder, der handler om, at de unge selv oplever at være klar til at komme videre, at de har en plan for, hvordan det skal ske, og at de oplever at have et øget netværk. Analyserne peger yderligere på, at disse indsatsområder lader sig iværksætte via tre overordnede redskaber: mentorer, praktik og et fokus på faglig progression. Som det fremgår, er der også her et overordnet fokus på redskaberne og på 'hvad der virker', for at de unge kommer tættere på uddannelse. I afhandlingen har jeg på

baggrund af det samme datamateriale fra dette forskningsprojekt udarbejdet to artikler, som – ved hjælp af andre metodiske greb end de anvendte i evalueringen – forskyder det analytiske blik og derved frembringer nye perspektiver på de unge og deres situation.

Jeg har valgt at inddrage de to forskningsprojekter som grundlag for afhandlingen, da det giver et varieret empirisk materiale. Jeg kunne have valgt kun at bygge på det empiriske materiale fra brobygningsprojektet, da det i sig selv ville bidrage med et omfattende datamateriale. Jeg har dog valgt også at inddrage materialet fra Skiveprojektet, hvilket der er forskellige fordele ved. For det første er målgruppen yngre i Skiveprojektet, og det giver således et indblik i, både hvordan de helt unge og de noget ældre unge forholder sig til deres situation og de systemer, de er en del af. For det andet er en del af de unge, på det tidspunkt jeg møder dem, stadig i uddannelsessystemet, hvorimod alle de unge i brobygningsprojektet har bevæget sig fra uddannelsessystemet til kontanthjælpssystemet og beskriver således deres situation her fra. For det tredje følger jeg de unge i Skiveprojektet tættere end i brobygningsprojektet på den måde, at jeg interviewer dem enkeltvis gentagne gange over en længere periode. Det giver dels en indsigt i deres processer over tid, og dels giver det et rigt materiale at basere mine analyser på. Der er naturligvis en risiko for, at materialet samlet set bliver lidt 'mudret', men den risiko har jeg søgt at håndtere ved de to artikler (*Educational Trust* og *Poetic Inquiry*), der bygger på materiale fra Skiveprojektet og to artikler (*Unge uden uddannelse* og *Afstand, modstand og mestring*) på materiale fra Brobygningsprojektet. Jeg har således vurderet, at analyserne generelt ville blive rigere og mere mættet af at inddrage begge projekter.

1.2. Forskningsspørgsmål

En artikelbaseret ph.d.-afhandling er karakteriseret ved, at det analytiske arbejde sker i afgrænsede analyserum med hver artikel som ramme. Analyserne er dermed forskellige, men de har også klare fællestræk. Overordnet set har indgangen til de fire artikler været at skabe et analyserum, der tillader, at de unges stemme og deres fortællinger træder tydeligt frem. Jeg har været 'ude i felten' i lang tid og bidraget til at kvalificere, 'hvad der virker' i arbejdet med de unge. I artiklerne vil jeg gerne dykke analytisk ned i virvaret af udfordringer, følelser, erfaringer, relationer, diagnoser m.m. Ad den vej vil jeg konstruere analyser, der bidrager til en forståelse af den kompleksitet, der kendetegner mange af de unges situation. Analyserne i afhandlingen udfolder sig forskelligt i de enkelte artikler, men bygger på samme ontologiske og epistemologiske fundament, hvor: 1) Subjekter forstås som konstruerede gennem historisk, kulturelt, politisk og samfundsmæssigt indlejrede normer og diskurser. 2) Den analytiske optik handler om at undersøge den gensidige processering mellem de unge og den kultur og det samfund, de er en del af. 3) Det er centralt for undersøgelsesarbejdet at lytte grundigt til de unge selv.

Med afsæt i dette ønsker jeg at undersøge, *hvordan unge uden uddannelse og arbejde bliver til som subjekter i transitionsprocesser, hvor uddannelse har forankret sig som et gennemgribende krav. Og yderligere hvordan de unges stemmer og perspektiver kan løftes frem i undersøgelsen af dette.*

Med udgangspunkt i dette overordnede forskningsspørgsmål ønsker jeg at frembringe analyser, som komplementerer den viden, der fokuserer på tiltag og redskaber, og 'hvad der virker'. Denne ambition udspringer af, at jeg i arbejdet med de to forskningsprojekter fik øje på et forskningsmæssigt behov for at gå anderledes til analyserne for at komme 'ind' i den kompleksitet, der kendetegner området. At finde ud af, 'hvad der virker' i arbejdet med de unge, kan være relevant og brugbart i den daglige praksis, men det giver ikke svar på, hvordan det er 'at være' ung uden uddannelse og arbejde. Det giver heller ikke svar på, hvad det gør ved de unge, at der er helt bestemte krav, betingelser og forventninger, der påvirker de unges muligheder og begrænsninger i forhold til deres vej i uddannelse eller arbejde. Man kan således sige, at jeg skifter fokus fra *'hvad der virker'* til *'hvad det gør'*. Gennem analyserne ønsker jeg at undersøge, hvad kompleksiteten af strukturelle, institutionelle, normative, diskursive og relationelle forhold, vilkår og betingelser 'gør' ved de unge, og hvordan de unge interagerer med disse. Dette indfanger jeg på forskellige måder dog med et overordnet analytisk fokus på subjekt positioner og subjektivering. Mit ærinde er således fra forskellige vinkler og med forskellige metoder at producere analyser, der tilbyder nye perspektiver ind i forskningen om de unge uden uddannelse og arbejde. Derfor har forskningsspørgsmålene et dobbelt fokus, som på den ene side er på analyser, der undersøger de unge og den kontekst de er en del af, og på den anden side er på de vidensproduktionsmæssige processer, som analyserne skabes gennem.

De teoretiske nøglebegreber i afhandlingen hentes flere steder fra. For det første hentes de fra det teoretiske felt, der udgøres af den gren af socialkonstruktionistisk tænkning, der hører hjemme i socialpsykologien, og som jeg i afhandlingen kalder konstruktionistisk socialpsykologi. Dette er især Kenneth Gergen (2009, 1994, 1985), John Shotter (2015), Davies & Harré (1991) og Dorte Marie Søndergaard (2005, 1996). Herfra henter jeg *den relationelle analyseoptik* samt begrebet om *subjekt positioner*. For det andet kommer de teoretiske begreber fra poststrukturalistisk tænkning, især Michel Foucault (1994, 1980), Judith Butler (1997, 1993, 1990) og Bronwyn Davies (2010, 2006, 2000). Herfra henter jeg centrale begreber som *subjektivering* og *subjektiveringsprocesser*. Herfra kommer også *poetisk analyse* (Richardson 1997, 1993; Krøjer 2003), som jeg i min udvikling af metoden også henter inspiration fra et bredere spænd af kvalitative forskere (Prendergast Leggo & Sameshima 2009; Faulkner 2009). For det tredje kommer de fra det teoretiske felt, der udgøres af den kritiske anglosaksiske ungdomsforskning og de teoretisk baserede diskussioner, der knyttes til denne. Der er i denne sammenhæng tale om Peter Kemp og Annelies Kamp (2015), Dan Woodman og Joanna Wyn (2015), Andy Furlong (2015), Ron Thompson og Robin

Simmons (2013, 2011) og Robert McDonald (2011, 2008). Dertil kommer Guy Standing (2011), som leverer centrale begreber til ungdomsforskningen uden dog selv at høre til der. Fra dette felt henter jeg primært en helt central baggrundsforståelse for, hvordan de unges bevægelser mellem uddannelse, aktivering og arbejde ikke kan ses løsrevet fra aktuelle samfundsmæssige forandringer. Derudover anvendes begreber fra dette felt som *prekarisering* og *individualisering* i analyserne. Afhandlingen er således overvejende funderet på socialkonstruktionistisk og poststrukturalistisk tænkning, men henter derudover teoretiske perspektiver ind fra den kritiske ungdomsforskning, som adskiller sig videnskabssteoretisk, uden at den dog står i modsætning til det grundlæggende teoretiske fundament i afhandlingen.

1.1. Overordnet forskningstilgang

Den overordnede forskningstilgang i afhandlingen har andre ambitioner end den forskning, der interesserer sig for, 'hvad der virker'. Dette vil jeg udfolde i dette afsnit, hvor jeg sætter min overordnede forskningstilgang overfor 'hvad virker'-tilgangen.

"Youth are made knowable so that they might be educated – differently, better, to the same level as normal Youth. Youth is researched so that their desires, motivations, identities, subjectivities, intelligence, performance, resiliency, delinquency and/or aggression might be identified, noted, calculated, measured. All in the service of ends as diverse as increased school retention rates, smoother transitions between school and work, safer sex practices, less alcohol and drug use, increased employability, and the avoidance, management or minimization of risk" (Kelly & Kamp 2015, p. 8)

Citatet her indfanger den metodologiske forskningslogik, som dele af ungdomsforskningen i dag er spundet ind i, og som formes af forskellige krav om at gøre en 'ustyrlig' virkelighed målbar og regulerbar (Kelly & Kamp 2015, p. 5). I denne tænkning gøres ungdom til genstand for regulering og styring. Der søges svar på unges adfærd og dispositioner, deres ønsker og motivationer etc. Denne forskningslogik bygger på en nutidig version af den positivistiske forskningstradition, hvor antagelsen om en relativt stabil verden står helt centralt som forudsætningen for, at der kan akkumuleres viden om tilsvarende relativt stabile enheder, strukturer og processer (Gergen 2014). Gergen skriver: *"The very concept of research – to search and to search again – sustains this vision"* (ibid., p. 53). Forskningslogikken indeholder således en forestilling om, at det er muligt objektivt at søge årsags-virkningsforklaringer, og at dette lader sig gøre i et system med etablerede metoder. Gergen (2015) udfordrer denne forestilling om forskning og stiller spørgsmålet: Hvordan kan vi søge efter viden i en stadig mere uforudsigelig og 'fluktuerende' verden? I meget forskning anses forskeren som en

observant, der holder et spejl op og viser, hvordan verden ser ud. Denne 'afspejlende forskning', argumenterer Gergen, er dog med til at holde status quo, i det den fastholder blikket på, hvordan verden ser ud gennem det spejl, der holdes op. Det er centralt for de valg, jeg har foretaget i denne afhandling, at min vidensambition adskiller sig fra denne form for afspejlende forskning. Jeg skal derfor sætte dette i perspektiv til evalueringen af "Brobygning til uddannelse". Evalueringen bygger på det, der i Beskæftigelsesministeriet hedder en 'videnspilot', der beskrives således:

"I en række situationer, er der etableret et vist vidensgrundlag – fx fordi der er gennemført et inspirationsprojekt (...) Der er imidlertid ingen eller kun begrænset viden om, hvad der har effekt, men der er en hypotese herom. I en sådan situation kan man igangsætte en videnspilot, hvor rammerne om indsatsen er mere præcise og afgrænsede end i et inspirationsprojekt. Videnspiloter kan føre til en kvalificeret hypotese om, hvad der har effekt, og danne grundlag for at igangsætte et kontrolleret forsøg. En videnspilot bidrager til at give indikation for, hvad der har effekt (positiv eller negativ)" (Arbejdsmarkedsstyrelsen 2012a, p. 2)

I arbejdet med en videnspilot er det således centralt at teste de hypoteser, man har om indsatsen. Dette fører til nye hypoteser, som kan testes i kontrollerede forsøg. I udmeldingen af "Pulje til Brobygning til uddannelse" (Arbejdsmarkedsstyrelsen 2012b) fremgår de konkrete mål og vilkår for indsatsen og de konkrete rammer for forsøgene. Heri er de hypoteser som understøtter indsatsen indbygget, for eksempel: "For at understøtte, at "brobygning til uddannelse" får den størst mulige effekt, og at så mange unge som muligt får størst muligt udbytte af et brobygningsforløb er det nødvendigt med opbakning til og fokus på projekterne. Derfor skal der være et ledelsesmæssigt fokus på projekterne på erhvervsskolerne" (ibid., p. 3). Det er således den størst mulige effekt, der er målet med projektet og dermed også et mål for evalueringen. Evaluatorene forventes at 'indstille spejlet', således dette mål bedst muligt nås. Det er klart, at det har konsekvenser for de spørgsmål, der stilles og dermed også for evalueringens resultater. I den endelige evaluering kan resultaterne således sige noget om, hvor mange der går fra projekterne og ind på en ordinær uddannelse, og noget om hvilke indsatsområder og med hvilke redskaber dette resultat opnås. Men de siger ikke noget om, hvad der sker, hvis der ændres på indsatsen og redskaberne (fx ved at spare på nogle af delene). De siger heller ikke noget om, om de unge faktisk gennemfører uddannelsen og får arbejde, eller om hvad der sker med de unge, som *ikke* går fra projektet og ind på en uddannelse. Evalueringsarbejdet sker dermed ud fra nogle fast definerede vilkår, og dette har været medvirkende til min nysgerrighed efter at stille spørgsmål til det empiriske materiale fra et andet forskningsperspektiv og med andre teoretiske perspektiver og metoder.

Med til kritikken af den afspejlende forskningstilgang hører også vanskeligheden ved at indfange en hastigt foranderlig verden i et spejl (Gergen 2015). I sammenhæng med evalueringen af ”Brobygning til uddannelse” vil politiske tiltag, samfundsmæssige og økonomiske forandringer, såvel som kulturelle bevægelser løbende og med en stigende hastighed (Kelly & Kamp 2015) ændre på de unges processer og institutionelle rammer med den konsekvens, at resultaterne fra evalueringen hurtigt forældes. Man kan i praksis sige, at en sådan evaluering viser hvad der *virkede*, mere end hvad der *virker* (Biesta 2009). Gergen foreslår, at det i en hastigt foranderlig verden er meningsfuldt ikke at se forskeren, som en der observerer gennem et spejl, men som en der aktivt bidrager til forandring. En sådan mere aktivt bidragende forskning tager udgangspunkt i den banale kendsgerning, at der er mange forskellige måder at undersøge verden på, og endvidere er indrettet således, at det kan indfange dynamiske, foranderlige og fragmenterede processer og dermed bidrage med væsentlig samfundsrelevant viden: *”Giving voice to the marginalized, undermining the taken for granted, critically analyzing societal conditions, helping a community to rebuild, or generating new ways of seeing the world – for example – should take their place alongside hypothesis testing”* (Gergen et al. 2015, p. 8) Dette har derfor konsekvenser for det epistemologiske udgangspunkt om den viden, der produceres og de redskaber, der anvendes. For at begrebsliggøre pluraliteten i forskningsmetoder introducerer Gergen begrebet om ’reflective pragmatism’ (2015, 2014):

”From this perspective, no practice of inquiry is ruled out a priori; multiple goals of inquiry are rendered plausible and multiple methodological pathways may claim a situated legitimacy. At the same time, questions may properly be addressed as to whether it does so in a sufficiently rigorous way. Of equal significance are questions regarding whose interests or values are served (or not) by these goals and practices” (Gergen et al. 2015, p. 2).

Med reflektiv pragmatisme som udgangspunkt møder forskeren forskningen med en tilgang, som først og fremmest erstatter begrebet ’metodologi’ med ’practices of inquiry’ (Gergen 2014, p. 51). Dette bruger jeg i afhandlingen med begrebet ’undersøgelsespraksisser’, altså hvilke praksisser man henter fra forskningen til at undersøge med. I stedet for at tale om ’metode’, ’metodologi’, ’viden’, anvender Gergen begreber, som ikke knytter sig til en traditionel og positivistisk epistemologi, men som åbner op for, hvordan forskning kan bedrives på måder, som går ud over disse mere traditionelle forskningstilgange. Dette gør sig også gældende for mange forskere med poststrukturalistisk tilgang eller inspiration for forskningen (se i en dansk kontekst fx Hansen 2011; Nielsen 2008; Krøjer 2003). Udgangspunktet for Gergen er, at undersøgelsespraksissers legitimitet er situeret og tilpasset formålene med forskningen. Det pragmatiske består i, at det anses for legitimt for forskeren at gøre sig klart, hvad man ønsker at opnå med forskningen og hvilke undersøgelsespraksisser, der understøtter dette mål. Gergen understreger

yderligere vigtigheden i at spørge til, hvis interesser og værdier der tilgodeses, og hvilke der ikke gør med de valgte undersøgelsespraksisser. Netop dette spørgsmål er centralt for de valg, jeg har foretaget i denne afhandling.

Det er uhyre komplekse spørgsmål, problemstillinger, barrierer, løsninger osv., der åbner sig, når man træder ind i det felt, der handler om unge uden uddannelse og arbejde. Det kræver derfor tilsvarende komplekse undersøgelsespraksisser at undersøge feltet. Spørgsmålet: 'hvis interesserer og værdier tilgodeses?', som Gergen (2014) foreslår, man stiller sig, væver sig ind i denne kompleksitet. I udgangspunktet er det de unges interesser, der tilgodeses – de vil gerne i uddannelse - men det er i lige så høj grad i kommunernes, statens og samfundets interesse, at de unge bliver aktive på arbejdsmarkedet, betaler skat, ikke dræner de offentlige kasse etc. Afhandlingen har ikke til formål at undersøge hverken hypoteser, effekter eller hvad der virker og dermed heller ikke at varetage eller forholde sig til kommunale, statslige og samfundsmæssige interesser. Den viden, som produceres i afhandlingen, er samfundsmæssig relevant og kan anvendes fremadrettet, men undersøgelsesrummet er mere åbent end ved forskning, der er initieret eksternt. Der åbnes således rum for at undersøge, hvad der for eksempel *ikke* 'virker', hvad der hindrer virkning, hvordan de unge selv oplever deres situation, hvad der går forud for deres nuværende situation, hvad der sker, mens jeg taler med dem, hvad de giver udtryk for, som ikke handler om uddannelse, hvilke følelser der kommer i spil, hvordan de og jeg relaterer og reagerer i mødet og mange andre påvirkninger, spørgsmål, refleksioner etc. Det åbner endvidere rum for at afsøge, hvad der sker, hvis jeg forlader forestillingen om forskeren, der holder et spejl op for virkeligheden og i stedet inddrager mig selv aktivt og subjektivt i forsknings- og analyseprocesserne som bidragende til meningsproduktionen (Mik-Meyer & Järvinen 2005).

Den reflektive pragmatisme i denne afhandling betyder, at jeg undersøger, hvordan de unge bliver til som subjekter fra forskellige perspektiver og indeholder forskellige metodiske tilgange med en hensigt om at konstruere analyser, der aktivt kan bidrage til den praksis, der arbejder med de unge. Det er således det 'refleksivt pragmatiske' mål.

1.2. Afhandlingens opbygning

Afhandlingen er bygget op om overordnede teoretiske og metodologiske overvejelser og diskussioner, også kaldet kappen, samt fire artikler, som er publiceret i såvel danske som internationale videnskabelige tidsskrifter. Artiklerne er produceret over en periode på to år med hvert deres forskningsspørgsmål, som kan betragtes som underspørgsmål i forhold til det overordnede forskningsspørgsmål i afhandlingen. Som det fremgår nedenfor, er de to første artikler skrevet sammen med Noemi Katznelson. For begge artikler gælder det, at jeg har stået for det primære analyse- og skrivearbejde, mens Noemi har været

medskribent, med- analyserende og kritisk sparringspartner. Dog kommer de perspektiver, der handler om motivation fra Noemis interesse her for. Jeg vælger i denne tekst at skrive 'jeg' og ikke 'os', selvom hun har været medforfatter, fordi det analytiske arbejde har taget udgangspunkt i min interesse og nysgerrighed.

Der kommer her en kort præsentation af artiklerne, men jeg vender flere gange tilbage til dem og uddyber teoretiske og metodiske valg i forhold til hver artikel. Der vil således på nuværende være ubesvarede spørgsmål, som man vil få svar på senere.

Den første artikel hedder *Educational trust: relational and structural perspectives on young people on the margins of the education system* (Görlich & Katznelson 2015a) og er publiceret i *Educational Research*. I artiklen bruger jeg Gergen (2009, 1994) og hans fokus på en gennemgribende relationel forståelse af individer, systemer og verden til at tilrettelægge forskningsprocessen. Således undersøger jeg, hvordan relationelle og strukturelle faktorer væver sig ind i de unges bevægelser til og fra uddannelse, og hvordan samspillet mellem de unge, uddannelserne og uddannelsessystemet er medkonstituerende for disse bevægelser. Med dette relationelle og socialkonstruktionistiske analytiske fokus konstruerer jeg analyser, der indfanger den gensidige processering mellem de unge og de institutionelle systemer. Denne artikel forholder sig dermed til forskningsspørgsmålet, ved at det undersøges, hvordan en teoretisk forankret relationel analyseoptik kan bidrage til at forstå, hvordan de unge bliver til som subjekter. I teksten her refereres til artiklen som: *Educational trust*.

Den anden artikel hedder *Unge uden uddannelse – hvem er de og hvordan oplever de kravet om uddannelse?* (Görlich & Katznelson 2015b) og er publiceret i *Brydninger i ungdomslivet, Bogserien Ungdomsliv*. I denne artikel interesserer jeg mig for at nuancere eksisterende forståelser af de unge. Jeg undersøger, hvilke forskellige måder de unge bevæger sig mellem uddannelse, aktivering og arbejde på, hvilke forskellige måder de tager kravet om uddannelse på sig på etc. Jeg anlægger en socialkonstruktionistisk analyseoptik til at producere analyser af de unges situationer, og hvordan disse er indlejret i samfundsmæssige processer, som er divergerende, bevægelige og modsatrettede. Fokus er, hvordan samfundsmæssige forhold og betingelser er medkonstituerende for de unges mulighedsrum, og hvordan dette fordrer forskellige individuelle reaktioner på strukturelle vilkår. Hermed adresseres forskningsspørgsmålets fokus på, hvordan unge bliver til som subjekter i samspil med uddannelseskravet. I 'kappen' refereres til artiklen som: *Unge uden uddannelse*.

I de næste to artikler anvender jeg poststrukturalistiske analyseredskaber, der giver mulighed for at løfte de unges stemmer frem og producere analyser, der indfanger nuancer, kompleksiteter og følelser. Den tredje artikel hedder *Poetic inquiry: understanding youth on the margins of education* (Görlich 2016) og er publiceret i

International Journal of Qualitative Studies in Education. Artiklen er en metodeartikel og adresserer dermed den del af forskningsspørgsmålet, der handler om, hvordan de unges stemmer kan løftes frem i undersøgelsen af de unges subjektiveringsprocesser. I artiklen undersøger jeg, hvordan poetisk analyse som metode kan bidrage til forståelser af de unge, der inddrager deres subjektive oplevelser af det at være ung uden uddannelse i en tid, hvor uddannelse er et ufravigeligt krav. Jeg argumenterer for, at poetiske analyser giver adgang til at konstruere nuancerede, flerstemmige og følelsesmæssigt evokerende analyser af de unges positioneringskampe, hvorigennem de bliver til som subjekter. I teksten her refereres til artiklen som: *Poetic inquiry*.

Den fjerde artikel hedder *Afstand, modstand og mestring: poetiske analyser af unges subjektiveringsprocesser* (Görlich, under udgivelse) og er publiceret i *Psyke & Logos*. Denne artikel undersøger med poetisk analyse som redskab de unges subjekt positioneringer og subjektiveringsprocesser. I artiklen konstruerer jeg poetiske analyser og herigennem udforskes nuancer, tvetydigheder og modsætninger i de problemstillinger, der knytter sig til de unge. Jeg undersøger gennem dette landskab de unges subjektiveringsprocesser, og hvordan samfundsmæssige betingelser er medkonstituerende for disse. Denne artikel adresserer dermed forskningsspørgsmålet som helhed, idet jeg både konstruerer analyser, som er et bud på, hvordan de unge bliver til som subjekter, og jeg forholder dette til poetisk analyse som metodisk adgang til at løfte de unges stemmer frem. I teksten her refereres til artiklen som: *Afstand, modstand og mestring*.

Jeg skal her kort præcisere, at jeg har valgt en dynamisk begrebsliggørelse af 'unge uden uddannelse og arbejde', som medfører, at jeg ikke betegner de unge med én bestemt betegnelse, men anvender betegnelsen afhængigt af den kontekst, som de unge betegnes gennem. Således anvender jeg begrebet 'unge uden uddannelse og arbejde' i denne kappe samt i de to artikler, *Unge uden uddannelse* og *Afstand, modstand og mestring*, der bygger på datamateriale fra Brobygning til uddannelse. Dette har jeg valgt fordi, at de unge bevæger sig i processer ikke kun i uddannelsessystemet men også på arbejdsmarkedet og i beskæftigelsessystemet. Det synliggør, at nogle af de unge ikke har kunnet etablere sig på arbejdsmarkedet, men heller ikke har færdiggjort en uddannelse. I de to artikler, som bygger på datamateriale fra projektet om unges forandrings- og læreprocesser i Skive Kommune, *Educational trust* og *Poetic Inquiry*, bruger jeg betegnelsen 'unge på kanten af uddannelse', da datamaterialet bygger på interview med unge, som er i ordinære eller ikke-ordinære uddannelsesforløb, men er i risiko for at droppe ud og altså på kanten af uddannelse. Det er således den kontekst de unge er i, som bruges som betegner.

1.2.1. LÆSEVEJLEDNING

Efter denne indledning følger en relativ grundig beskrivelse af, hvordan uddannelse har forankret sig som gennemgribende krav. Det er ligeledes en beskrivelse af feltet i afhandlingen, som jeg indkredser som skæringspunkter mellem de unge, uddannelsessystemet og beskæftigelsessystemet. Herefter følger et kapitel om den viden og forskning, der findes om unge uden uddannelse og arbejde i forhold til henholdsvis uddannelses og -beskæftigelsessystemet. Dette efterfølges af et kapitel om unge og transitionsprocesser, som bygger både på teoretisk og empirisk vidensbidrag fra ungdomsforskningen. Efter dette kommer et teoretisk kapitel om de centrale teorier og meta-teoretiske perspektiver, som jeg bygger analyserne op omkring. Herefter følger et kapitel om de undersøgelsespraksisser jeg anvender i afhandlingen samt de metodiske overvejelser, jeg har gjort mig. Her udfoldes også poetisk analyse som metode. Herefter kommer artiklerne, som læses uafhængigt af 'kappen'. Da artiklerne er publicerede, kan jeg rettighedsmæssigt ikke integrere dem som en del af teksten. Derudover vil jeg gerne, at de læses i den publikation, de er udgivet i, da tidskriftets form også udgør en del af artiklens udformning. Efter artikel-præsentationen følger en opsamlende og diskuterende konklusion. Som overgang mellem de enkelte kapitler har jeg valgt at indsætte redigerede uddrag af transskriptioner af interview med unge fra et fokusgruppeinterview fra brobygningsprojektet. De unge er anonymiserede og har fået andre navne, såvel som stednavne er ændret. De unges præsentationer af sig selv i interviewet, har jeg redigeret ved at klippe mine spørgsmål ud. Hensigten er, at de skal give et indblik i de unges situationer som små påmindelser om at uanset al teorien, metoden, akademiske overvejelser og videnskabelige diskussioner, så er det disse unge, som afhandlingen handler om.

Jeg hedder Kenneth og er 23 år gammel. Efter folkeskolen [sukker dybt]... jeg har faktisk aldrig taget folkeskolen færdig. [Griner]. Såh... Jeg stoppede i 8. klasse. Og så var jeg i praktik, men ellers var jeg bare opvasker. Og det var jeg til jeg var 19 år. Så startede jeg som grafisk designer, og efter det startede jeg som webintegrator, og det gjorde jeg så igen. Og så var jeg så i gang som murer. Og der var noget i mellemtiden også, ikke. Det har ikke været ud i en køre. Jeg har arbejdet hos Kvikly og så har jeg så været i gang som slagter [Griner]. Og den gennemførte jeg så den grunduddannelse og fik en læreplads. Men så kørte jeg galt på min knallert og brækkede skulderen og blev fyret og sådan noget. Så gik jeg helt ned i kulkælder og så gik jeg på kontanthjælp og efter lang tid er jeg så kommet her.

Jeg hedder Laura, jeg er 26 år. Og da jeg kom ud – jeg har gået i specialklasse, kontaktklasse, for unge med autisme eller Asperger. Jeg har ikke diagnosen, men har noget der hen ad. Og det betyder, at der er nogle ting, som jeg ikke har haft i skolen. Nogle af de kreative fag og tysk. Så da jeg kom ud, kunne jeg ikke gå direkte på gymnasiet, og jeg lavede en aftale med dem her på skolen, at hvis jeg kunne gennemføre et år på HF, og jeg ellers tog tysk det år og klarede mig okay, så kunne jeg få lov at komme på HTX året efter. Så det gjorde jeg så og så tog jeg HTX. Derefter har jeg været på BA i Århus, hvor jeg gik ned med noget stress og vinterdepression og mangler den sidste opgave, min bachelor. Jeg er også ordblind.

Kapitel 2. UDDANNELSE SOM KRAV

Når jeg således har sat mig for at undersøge, hvordan unge bliver til som subjekter i transitionsprocesser, hvor uddannelser har forankret sig som gennemgribende krav, er det centralt at beskrive, hvordan dette krav er blevet forankret. I dette kapitel vil jeg beskrive de politiske og institutionelle forhold i Danmark, som til dels udspringer af EU-politiske beslutninger, der har betydning for dette. Kapitlet er inddelt således, at de politiske og institutionelle forhold beskrives i forhold til EU, i forhold til uddannelsessystemet og i forhold til beskæftigelsessystemet.

Som beskrevet allerede, bevæger de unge uden uddannelse og arbejde sig ind og ud af både uddannelsessystemet og af beskæftigelsessystemet. Beskæftigelsessystemet skal forstås som det system, der tager imod de unge, når de ikke er indskrevet på en uddannelse, ikke er i job og søger kontanthjælp. Man kan således sige, at genstandsfeltet i afhandlingen findes i skæringspunkter mellem de unge, uddannelsessystemet og beskæftigelsessystemet. Fokus er således på samspillet mellem de unge, som har uddannelses- og erhvervs erfaringer bag sig, det beskæftigelsessystem, som stiller et entydigt krav om uddannelse, og det uddannelsessystem, hvori de unge skal rummes som forudsætning for, at de kan leve op til det krav. Denne skelnen er vigtig, fordi uddannelsessystemet reguleres og administreres af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL), mens beskæftigelsessystemet reguleres og administreres af Beskæftigelsesministeriet. Disse to ministerier har forskellige agendaer og forskellige 'mål' med de unge, hvilket er med til at præge de unges muligheder såvel som begrænsninger. Dertil kommer, at systemerne i vid udstrækning er præget af EU-politiske rammer, som er med til at forme beslutninger på nationalt politisk niveau og dermed også i vist omfang de beslutninger, der rækker helt ind i de unges møde med skolerne og jobcentrene og dermed bidrager til at forme de muligheder og begrænsninger, der indvirker på deres liv. Jeg skal således starte denne beskrivelse af, hvordan uddannelse har forankret sig som et krav med at foretage et par centrale nedslag i det EU politiske landskab.

2.1.1. DE UNGE I DET EU-POLITISKE LANDSKAB

Genstandsfeltet, de unge i skæringsfelter mellem uddannelses- og beskæftigelsessystemet, kan ikke ses uden om de internationale politiske systemer, de er en del af. De unge uden uddannelse og arbejde er unge i en tid, hvor et betydeligt politisk fokus på deres situation præger deres mulighedsrum for at vælge, starte og gennemføre en ordinær uddannelse. Det er ydermere en reformivrig tid, hvor både uddannelses- og beskæftigelsespolitiske reformer og tiltag er virkeligheden på den politiske dagsorden, ikke blot nationalt i Danmark men også internationalt på EU-politisk niveau. Dette politiske landskab er et stort og meget komplekst område, som jeg ikke skal redegøre for her, men dog foretage et par

nedslag, som beskriver det massive fokus, der er på, at unge i EU skal gennemføre uddannelse og være i arbejde.

Helt overordnet i dette landskab står en række målsætninger for EU i den såkaldte 2020-strategi, som blev formuleret i 2010 (Europakommisionen 2010). Heri formuleres det specifikt, at andelen af unge, der forlader skolen tidligt – det vil sige som ikke får en ungdomsuddannelse (European Commission 2013) - bør reduceres til under 10 procent. Derudover er målet, at 75 procent af befolkningen mellem 20-64 år i 2020 skal være i beskæftigelse, at mindst 40 procent af den unge generation skal have en uddannelse på tertiært niveau, og at der skal være 20 millioner færre mennesker, som risikerer et liv i fattigdom (Europakommisionen 2010, p. 5). Strategien indeholder en række såkaldte flagskibsinitiativer, og her står de unge uden uddannelse og arbejde også centralt. Et af disse flagskibsinitiativer hedder ”Unge på vej” (Europakommisionen 2010) og indeholder specifikke mål for, hvordan ungdomsarbejdsløsheden skal nedbringes. Det formuleres, hvordan medlemsstaterne skal sikre investeringer i uddannelsessystemet, forbedre det uddannelsesmæssige output, begrænse antallet af unge, der forlader skolen tidligt, rette læring mod arbejdsmarkedets behov, samt forbedre unges adgang til arbejdsmarkedet (ibid., p. 15). Denne status som flagskibsindsats betyder ikke blot, at der skal føres politik på området i de enkelte medlemsstater, men også at udviklingen i de enkelte lande følges nøje med statistiske målinger (fx Eurostat 2015; Eurofound 2012a), således at man kan dokumentere, hvilken effekt de førte politikker har i de enkelte lande.

Der er således på den ene side det konkrete EU-politiske arbejde, som formuleres i strategier og politiske tiltag, men med disse følger derudover en række statistiske målinger, som monitorerer udviklingen. Denne statistiske monitorering foretages af Eurostat, EU's officielle statistiske kontor, som trækker på egne databaser såvel som på OECD, UNESCO og nationale databaser. Hvad angår de unge uden uddannelse og arbejde sker dette ud fra to begrebsmæssige kategorier: NEET (Not in Education, Employment or Training) og ESL (Early School Leavers). NEET defineres som 15-24 årige, som hverken er i arbejde, uddannelse eller aktivering (Eurofound 2012a,b). I EU har man indført en såkaldt NEET-rate, som skal monitorere arbejdsmarkedet og den sociale situation for unge generelt i EU og som sammenligningsmetode blandt medlemsstater (Eurofound 2012a). ESL defineres som unge 18-24 årige, som ikke har mere uddannelse end grundskolen, og som ikke er i gang med en videre uddannelse. Udviklingen i antallet af disse følges jævnligt i statistiske analyser foretaget af Eurostat (jf. beskrivelse heraf Eurostat 2015). Der er naturligvis en række udfordringer forbundet med brugen af denne statistiske monitorering, blandt andet er der stor variation i arbejdsløsheden blandt unge i de forskellige EU-lande (Eurofound 2012a), ligesom der er stor variation internt i gruppen af unge kategoriseret som for eksempel NEET (Simmons and Thompson 2013; MacDonald 2010; Furlong 2006). Dette vender jeg tilbage til i en diskussion af den forskning og viden, der findes om de unge uden uddannelse og arbejde.

Udover den massive indsats for at måle og monitorere udviklingen af unge uden uddannelse og arbejde, nedsætter EU også en række ekspertudvalg, fx 'European Restructuring Monitor' (ERM) network (Eurofound 2012), Working Group on Early School Leaving (European Commission 2013) og The Working Group on Schools Policy (European Commission 2015). Disse har til formål at sammentænke retningslinjer på specifikke indsatsområder og formidle deres resultater i konkrete anbefalinger til 'policymakers' (European Commission 2013, 2015), og de kan således betragtes som en vigtig indflydelseskilde på politikken inden for området. Dette understreger den status, som uddannelse og uddannelses gennemførelse har i EU-politisk sammenhæng. Således formuleres det for eksempel i de første tre punkter i en ekspertgruppe-rapport om 'Early school leaving', at det er helt centralt for EU's medlemsstater at:

- "1. Ensure long-term political and financial commitment to reducing ESL and keep it high on the political agenda.*
- 2. Ensure children and young people are at the centre of all policies aimed at reducing ESL. Ensure their voices are taken into account when developing and implementing such policies.*
- 3. Develop and implement a sustainable national strategy to reduce ESL. This strategy should address all levels of education and training and encompass the right mixture of preventative, intervention and compensation measures."* (European Commission 2013, p. 4).

Det er således uomtvisteligt, at en indsats for, at flere unge får mere uddannelse, skal være højt politisk og strategisk prioriteret. Som vi skal se, er dette politiske og strategiske fokus på EU-niveau rammesættende for de unge, som sidder rundt om i Danmark på jobcentre eller på projekter, der skal hjælpe dem videre.

Den overordnede 2020-strategi konkretiseres yderligere i 2013 med den såkaldte Youth Guarantee (The Council of the European Union 2013), der stadfæster, at alle unge under 25 år har ret til, inden for fire måneder efter at været blevet arbejdsløs eller er trådt ud af uddannelse, at få tilbudt beskæftigelse, uddannelse eller praktik. Kommissionen har med ungarantien udarbejdet en række guidelines til at leve op til de garantier, der stilles (ibid., p. 3-4). For det første anbefales det at etablere tværgående samarbejder mellem uddannelse, aktiveringstilbud og arbejdsmarkedet for at sikre overgangen for de unge fra arbejdsløshed, inaktivitet eller fra uddannelse til arbejde og for at øge mulighederne for, at de unge får adgang til ansættelser og praktikordninger. For det andet peger de vedtagne guidelines på, at frafald skal forebygges, og at det skal være nemt for de unge, som er i risiko for at falde fra uddannelserne at finde og modtage en individuelt rettet støtte. For det tredje skal unge, der er faldet fra uddannelse, tilbydes en vej tilbage, herunder at de unge opkvalificeres således, at de har kompetencerne til at gennemføre en uddannelse. For det fjerde peger kommissionen på vigtigheden af arbejdsmarkedsrelaterede indsatser, som handler om at forbedre vilkårene for at ansætte unge, og om, via tilskud til arbejdsgivere, at forbedre mulighederne for praktikordninger, især for de unge som er længst væk fra arbejdsmarkedet. Dertil

kommer at forbedre mobiliteten i forhold til ansættelser, forbedre iværksætterier blandt unge, og at forbedre mulighederne for at reaktivere unge, der er i risiko for helt at falde ud af det sociale system. Det er således højt prioriteret, at unges adgang til uddannelse, gennemførelse af uddannelse, veje tilbage til uddannelse, opkvalificering etc. styrkes, alt sammen ud fra præmissen om, at uddannelse sikrer beskæftigelse (Hansen 2003; Olsen 2011).

2020-strategien, Ungegarantien og Unge på vej udgør de politiske beslutningsrammer, som nationalstaterne refererer til. Dette sker i det, som er blevet kaldt 'transnationale relationer' (Pedersen 2011), hvor medlemsstater ikke blot reaktivt modtager, hvad der beslutes i EU, men også proaktivt påvirker disse beslutninger gennem en række kanaler, som blandt andet EU-kommissionen og ekspert-komiteer etc. Der er tale om komplekse politiske processer mellem den danske forvaltning og EU. Den danske forvaltning er således med til at påvirke de politiske beslutninger, der vedtages i EU, og som formuleres i retningslinjer, der inddrages i de politiske beslutninger i Danmark, og som det politiske system i Danmark stilles til ansvar for. Disse siver endvidere ned til konkrete indsatser, der skal implementeres i uddannelses- og beskæftigelsessystemet, således at de projekter, der tager i mod de unge, refererer indirekte til såvel det danske som det EU-politiske system. Dette vil blive tydeligt senere i kapitlet, hvor jeg inddrager nogle af de nylige reformer, som udgør det politiske grundlag for retningslinjerne for de projekter, som de unge deltager i, men først vil jeg indsnævre feltet og beskrive den danske kontekst, som går forud for disse reformer.

2.1.2. DE UNGE I UDDANNELSESSYSTEMET

Inden for denne overordnede EU-politiske ramme, handler det ene af skæringspunkterne i feltet om de unges møde med ungdomsuddannelserne. Dette møde karakteriseres helt overordnet af, at uddannelse har en central placering i de unges liv, i kraft af den høje politiske prioritering. I en dansk kontekst er det en udvikling, der især tager til op gennem 00'erne, men som startede allerede i midten af sidste århundrede. Som Pless (2009) viser i en historisk gennemgang af uddannelsespolitiske tiltag, har spørgsmålet om uddannelse siden efterkrigstiden i stigende grad været på den politiske agenda. *Uddannelseskommisionens betænkning om ungdommens adgang til den højere uddannelse* (i Pless 2009) fra 1949 formulerer en række argumenter for en demokratisering af adgangen til uddannelse, således at alle får mulighed for uddannelse, hvilket anses både som en udvikling af demokratiet og en samfundsøkonomisk gevinst (Hansen 2003; Olsen 2007). Demokratiseringstanken videreudvikles op gennem 1970'erne, hvor uddannelsespolitikken karakteriseres som værende lighedsorienteret, og således bliver det politiske mål i høj grad at formindske sociale uligheder (Pless 2009).

Som forløber for den uddannelsespolitik, vi kender i dag, hvor alle unge forventes at tage en uddannelse, kommer Undervisningsministeriets handlingsplan

Uddannelse til alle i 1993, hvor målsætningen om, at 95 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse, formuleres (Undervisningsministeriet 1993). Denne målsætning slår rødder i det politiske landskab og optræder atter centralt i 2006 som en del af den daværende Venstre-ledede regerings såkaldte 'globaliseringsstrategi', hvor uddannelse og viden anses, ikke som en demokratisk udvikling, men som at være nøglen til at fremtids sikre Danmark (Regeringen 2006). Med globaliseringsstrategien træder globaliseringen så at sige ind i uddannelsessystemet, og der sker et skift fra, at uddannelse anses som et demokratisk og dannende formål til at være et redskab for økonomisk konkurrenceevne (Pedersen 2011, p. 188). Dette formuleres tydeligt i globaliseringsstrategien: "*Gode uddannelser er fundamentet for en stærk konkurrencekraft, og for at alle kan deltage i samfundslivet og på arbejdsmarkedet*" (Regeringen 2006, p. 8). Målsætningen om at mindst 95 procent af en ungdomsårgang skal have gennemført en ungdomsuddannelse i 2015 gentages her og er således udgangspunktet for mange af de initiativer, der iværksættes for de unge, som ikke har en uddannelse.

Flere analyser viser dog de senere år, at dette mål om de 95 procent ikke er nået. 'Profilmodellen 2014', som er undervisningsministeriets fremskrivningsmodel og den statistiske kilde til analyserne, viser, at 84 procent af en ungdomsårgang vil have gennemført en ungdomsuddannelse senest 10 år efter 9. klasse. Det svarer til, at hver sjette elev i en afgangsklasse ikke har en ungdomsuddannelse i 25-26-års alderen (MBUL 2015a; AE Rådet 2013, 2015). Dog viser profilmodellen også, at 93 procent af en ungdomsårgang forventes at færdiggøre en erhvervskompetencegivende uddannelse inden for 25 år (MBUL 2015a). Størstedelen af en ungdomsårgang forventes således at komme i mål med at gennemføre en erhvervskompetencegivende uddannelse senest i 40-års alderen. Omkring 10 procent af de unge er altså meget lang tid undervejs i uddannelsessystemet og har flere forsøg på at gennemføre en uddannelse og flere perioder på arbejdsmarkedet bag sig. AE-Rådet og DI konkluderer i tråd hermed i en analyse fra 2013, at mellem hver tredje og hver anden nyuddannede fra en erhvervskompetencegivende uddannelse har afbrudte uddannelsesforløb bag sig, hvilket beskrives som et omfattende 'ressourcespild' (AE-Rådet & DI 2013). Således har kun fire procent af alle nyuddannede i 2011 opnået en erhvervskompetencegivende uddannelse direkte efter 9. klasse, mens de nyuddannede fra erhvervsuddannelserne har brugt gennemsnitligt 4,8 år på det, der kaldes omveje. Disse er primært brugt på pauser, afbrudte uddannelser og dobbeltuddannelser (ibid.). Omvendt er næsten alle unge, 98 procent, gået i gang med en ungdomsuddannelse inden for syv år (Epinion 2015). Man kan således se en tendens til, at de unge lever op til kravet om at starte på en uddannelse, men vejen gennem uddannelsessystemet er for mange unge en vej med flere stop, valg og omvalg.

Dette peger på et centralt punkt i forhold til de unges møde med ungdomsuddannelserne, som handler om frafald. Lige som der i EU er stor statistisk bevågenhed på udviklingen af antallet af unge, der forlader skolen uden en afgangseksamen, bliver denne udvikling også monitoreret i en dansk kontekst. Således har undervisningsministeriet løbende statistiske beregninger, der viser elevtal, frafald, deltagelse og overgange på de gymnasiale- og erhvervsuddannelserne, ligesom andre analyseenheder, som fx Danmarks Statistik, KORA, AE-Rådet og DI iværksætter målinger af frafald. For eksempel viser en analyse fra AE Rådet (2013), at en meget stor andel på 80 procent af en ungdomsårgang har afbrudt mindst et uddannelsesforløb. Analysen fra AE Rådet konkluderer, at der bruges 3 mia. kr. hvert år på dobbelte og afbrudte ungdomsuddannelser. Dette resultat kan ikke mindst ses som en økonomisk legitimering af den politiske bevågenhed, og af at de problematikker, der knytter sig til denne gruppe af unge, tænkes ind i de reformer, som præger området. Det 'fracfald', som også kunne anskues som en pause, et valg, en kreativ proces (Tanggaard 2012; Steno 2015) eller som en konsekvens af strukturelle forhold såsom skolernes ledelse og fastholdelsesevne (Jensen & Larsen 2010) eller et ændret arbejdsmarked (Hansen 2003), beskrives her som en omfattende økonomisk udgift. Sammenhængen mellem de samfundsøkonomiske konsekvenser af omvalg og frafald på ungdomsuddannelserne og de politiske tiltag betyder også, at frafaldsproblemet adresseres politisk, og i 2014 kommer således en reform af erhvervsskolerne, hvor der indføres ændringer, der skal bidrage til, at de unge bliver i erhvervsuddannelsen og ikke falder fra, samtidig med at den har til formål at sikre erhvervsuddannelserne et 'statusmæssigt' løft.

Erhvervsskolereformen

Traditionelt har erhvervsskolerne haft en vigtig rolle i forhold til målsætningen om uddannelse til alle. Med globaliseringsstrategien har formålet for erhvervsskolerne om at rumme de 'bogligt svage' (Regeringen 2006) stået centralt, men dette tager med reformen i 2014 en drejning. Nu sættes erhvervsskolerne specifikt ind i den globale konkurrence og ses som middel til at fremtidssikre landet: *"Danmark har brug for dygtige faglærte. Vi har brug for mennesker, der både kan bruge hoved og hænder i produktionen, på kontoret og inden for service og omsorg. Dygtige faglærte, der både kan tænke kreativt og praktisk, skal være med til at fastholde og skabe nye arbejdspladser inden for produktions-, anlægs- og serviceerhverv"* (MBUL 2014, p. 2). Dette udmøntes ved at indføre et karakterkrav på 02, som gør, at der altså nu stilles krav til kvalifikationerne. Dermed rummer skolerne nu ikke 'alle', men kun de som er kvalificerede. Der er således et stærkt fokus på at løfte kvaliteten på erhvervsskolerne. Denne problematik med kvalitet og kvantitet på erhvervsskolerne har en historik og er genstand for meget interesse inden for erhvervsskoleforskningen (fx Jørgensen, Koudahl, Nielsen & Tanggaard 2012; Koudahl 2007, 2011), hvilket jeg ikke skal gå nærmere ind på her, men blot understrege, at de unge uden uddannelse så at sige bliver spændt ud mellem målet om, at alle skal uddannes og målet om at højne kvaliteten på erhvervsskolerne,

således at der ikke er frit optag. Jeg vil dog her gå lidt tættere på reformen og kort gøre rede for de dele, som har direkte relevans for de unge uden uddannelse og arbejde.

Op gennem 00'erne er gymnasierne blevet de unges foretrukne ungdomsuddannelsesvalg op til i dag, hvor tal viser, at 73,9 procent af eleverne fra 9. og 10. klasse, har en gymnasial uddannelse som 1. prioritet og 18,5 procent har en erhvervsuddannelse (MBUL 2015b). Erhvervsskolerne har således oplevet en markant nedgang til 19 procent i 2014, hvilket er et fald fra ca. 30 procent ti år tidligere (MBUL 2014). Dette er således en stor udfordring for erhvervsskolerne såvel som for arbejdsmarkedet og samfundet, idet 8 procent af de unge med en gymnasial uddannelse ikke kommer videre (Olsen 2011) og fordi 50 procent af de elever, der starter på en erhvervsuddannelse, falder fra (MBUL 2014). Der er således en stor gruppe af unge, som stagnerer i uddannelsessystemet. Det store frafald fra erhvervsuddannelserne viser sig da også tydeligt i denne afhandling, hvor 75 procent af de unge i Brobygning til uddannelse har forsøgt en ungdomsuddannelse uden at gennemføre (Görlich et al. 2016). Ifølge reformaftalen hænger disse udfordringer sammen med en lang række faktorer. For det første, at unge har svært ved at overskue erhvervsuddannelsessystemet, og at de uafklarede vælger gymnasiet. For det andet, at der er ubalance på praktikpladsområdet. For det tredje, at de unge ikke har opnået de nødvendige kompetencer i dansk og matematik fra grundskolen. Og for det fjerde, at der ikke er et ungdomsuddannelsesmiljø, som tiltrækker de unge (MBUL 2014, p 2-3). Målene for erhvervsskolereformen er at imødekomme disse store udfordringer, ved at 1) flere skal vælge erhvervsuddannelse (25 procent i 2020 og 30 procent i 2025), ved at 2) flere skal fuldføre uddannelsen (60 procent i 2020 og 67 procent i 2025), ved at 3) alle via faglige udfordringer skal blive så dygtige, de kan og ved at 4) tillid til og trivsel på erhvervsskolerne skal styrkes. Målene opnås ved ti konkrete indsatsområder: et attraktivt uddannelsesmiljø, enklere og mere overskuelig struktur, bedre videreuddannelsesmuligheder, fokusering af vejledningsindsatsen, klare adgangskrav, ny erhvervsrettet 10. klasse, mere og bedre undervisning, fortsat indsats for praktikpladser, ny Kombineret Ungdomsuddannelse, og ny erhvervsuddannelse for voksne (MBUL 2014, p. 4). Der tages således en række redskaber i brug, som har til formål at flere gennemfører uddannelsen. Som det allerede er antydnet, og som jeg vil beskrive nærmere i næste kapitel, er spørgsmålet om frafald en kompleks affære, hvor mange parametre spiller ind. Ikke desto mindre giver erhvervsskolereformen et tydeligt billede af de klare politiske mål, der er for at øge antallet af unge, som gennemfører en uddannelse og dermed også for at nedbringe det store frafald.

Erhvervsskolereformen har især betydning for de unge uden uddannelse og arbejde ved de indførte adgangskrav på 02 i dansk og matematik. Resultaterne fra effektanalysen i evalueringen af Brobygning til uddannelse viser, at gennemsnitlig 40-50 procent af de unge, som kommer på projekterne, ikke har en afgangsprøve i

dansk (Rosholm & Svarer 2015). Dette har som konsekvens, at unge, som tidligere ville søge ind på en erhvervsuddannelse, ikke har kvalifikationerne til at leve op til de formelle krav efter reformen. Disse unge tilbydes i stedet uddannelsesforberedende og beskæftigelsesrettede tilbud som for eksempel 10. klasse, højskole, AVU, FVU, produktionsskole, egu, eller brobygningsprojekter. Der er således fokus på, at disse unge skal på sigt gennemføre en erhvervsuddannelse, men at de skal kvalificeres til dette først. Erhvervsskolereformen trådte i kraft efter, at dataindsamlingen til denne afhandling afsluttede, og konsekvenserne af reformen er således ikke en del af analyserne. Dog beskæftiger en del af analyserne sig med de faglige udfordringer, som de unge har, og som dermed knytter an til den problematik, som adgangskravet til erhvervsuddannelserne medfører.

Det uddannelsessystem, som de unge uden uddannelse og arbejde møder, er altså karakteriseret ved, at det er højt prioriteret, at alle skal have en uddannelse, at antallet der gennemfører en uddannelse skal øges, at antallet af afbrudte uddannelser skal nedbringes, men også at der er tydelige kvalifikationskrav, som de unge skal leve op til. Det særlige for de unge uden uddannelse og arbejde er dog, at de i de perioder, hvor de 'afbryder', 'falder fra' eller holder pause bevæger sig fra uddannelsessystemet og i stedet møder beskæftigelsessystemet i form af kontanthjælpsordninger og de krav, der stilles her.

2.1.3. DE UNGE I BESKÆFTIGELSESSYSTEMET

De unge, som denne afhandling handler om, har i de fleste tilfælde været i kontakt med beskæftigelsessystemet i kraft af, at de søger om kontanthjælp. Dette møde udgør således et andet skæringspunkt i feltet. Også i den sammenhæng er der bekymring for de unge og politisk efterspørgsel på tiltag, der kan skabe ændringer i en anden retning, end den der i øjeblikket tegner sig, hvor der er sket en stigning i antallet af unge under 30 år, som modtager kontanthjælp (AE Rådet 2016).

Kontanthjælp udbetales til unge over 18 år, som siden 1987 har været omfattet af en såkaldt *ungeydelse*, som frem til 1995 udbetales til 18-22 årige, herefter til 18-24 årige og efter kontanthjælpsreformen i 2014 til 18-30 årige (Hansen & Schultz-Nielsen 2015). Der er således sket en gradvis forøgelse af aldersgrænsen for en særskilt ungeydelse. I 1990'erne indførtes ordninger, som havde fokus på beskæftigelsesindsatser for de unge, som søgte kontanthjælp på grund af ledighed. Disse var såkaldte ret-og-pligt tilbud. De unge kunne altså ikke modtage kontanthjælp, med mindre de var i aktiveringsprojekter primært rettet mod beskæftigelse og sekundært mod uddannelse (ibid.).

Udviklingen i beskæftigelsespolitikken præges op gennem 00'erne og til i dag for det første af et uomtvisteligt fokus på *aktivering*, som princip (Torfing 2004; Pedersen 2011; Nielsen 2015). For det andet sker der et skift fra *beskæftigelse* som

mål for ledige unge til *uddannelse*, som mål for de unge. De unge ses som ”*parate og ressourcestærke væsener som det politiske apparat retfærdigvis må møde med krav*” (Nielsen 2015) om uddannelse. I 2003 indføres således individuelt og fleksibelt tilrettelagte kontakforløb, stadig med beskæftigelse som mål, men i 2006 indføres det såkaldte *uddannelsespålæg*, som giver kommunen myndighed til at pålægge en kontanthjælpsmodtager under 25 år uden erhvervskompetencegivende uddannelse, som ikke har børn, og som ikke har andre problemer end ledighed at tage en uddannelse (Hansen & Schultz-Nielsen 2015). Dette uddannelsespålæg vinder i de efterfølgende år indpas i kommunerne og anses i beskæftigelsessystemet for at være et virksomt redskab (Deloitte 2012; Beskæftigelsesministeriet 2013) til at understøtte, at flere unge fremskynder deres uddannelsesvalg og dermed kommer ud af kontanthjælpssystemet og ikke som tidligere ud på arbejdsmarkedet, men ind i uddannelsessystemet. Der er således fra politisk side kontinuerlig fokus på tiltag og redskaber, der kan understøtte, at de unge ikke sidder fast i kontanthjælpssystemet. Dette fokus kulminerer i 2013 med kontanthjælpsreformen. Jeg har valgt at inddrage nogle af de centrale punkter herfra, da det er en beskrivelse af den politiske ramme, som de unge uden uddannelse og arbejde agerer indenfor.

Kontanthjælpsreformen

Udgangspunktet for reformen er det, som af beslutningstagere anses for et meget højt antal af personer, der modtager kontanthjælp på 135.000, heraf 50.000 unge under 30 år (Beskæftigelsesministeriet 2013), og som er i risiko for ikke at få fodfæste på arbejdsmarkedet med store personlige, familiemæssige og samfundsmæssige konsekvenser. Målet med kontanthjælpsreformen er således, at ”*flere får mulighed for at blive en del af arbejdsmarkedet*” (Beskæftigelsesministeriet 2013, p. 1). Helt grundlæggende for reformen er, at de unge under 30 år mødes med klare krav og forventninger om at tage en uddannelse. Til gengæld har de unge ret til hjælp og vejledning for at kunne leve op til disse krav.

Af aftaleteksten fremgår det, at kontanthjælpssystemet inden reformen ikke tog hånd om kontanthjælpsmodtageres forskellige udfordringer og behov, og at alle blev skåret over én kam. Dette adresseres ved, at man nu på den ene side stiller krav om uddannelse og på den anden side tilbyder hjælp til hver enkelt. Mere konkret betyder det, som nævnt tidligere, at alle unge under 30 år, som søger kontanthjælp og ikke har en kompetencegivende uddannelse, får et såkaldt uddannelsespålæg. Dette er en ændring fra 25 til 30 år og er dermed en udvidelse af ungdomsperioden (Illeris, Katznelson, Nielsen, Simonsen & Sørensen 2009), således at man anses for ung, når man er 30 år og ikke 25 år, hvilket også har en økonomisk konsekvens. Med uddannelsespålægget betyder det nemlig, at kontanthjælpen skiftes ud med en såkaldt uddannelseshjælp, som svarer til SU og er en reduktion i ydelsen. De unge får således færre penge sammenlignet med tidligere, men ’til gengæld’ får de en individuelt rettet indsats, som skal hjælpe dem videre. Der er et eksplicit og entydigt fokus på at hjælpe alle unge i uddannelse, således at alle unge i

udgangspunktet anses for at være uddannelsesparate og at ”stå til rådighed for en indsats, som er rettet mod uddannelse” (ibid., p. 2). De unge under 30 år opdeles i tre kategorier: 1) de unge som er åbenlyst uddannelsesparate, og som får pålæg om nytteaktivering, mens de venter på at starte på en uddannelse, 2) de unge som er uddannelsesparate, og som får et uddannelsespålæg og tilbydes uddannelsesafklarende og understøttende tilbud og 3) de aktivitetsparate unge, som får et aktivitetsstillæg og skal deltage i et aktivt tilbud eller mentorstøtte for på sigt at blive uddannelsesparate. De unge, som denne afhandling beskæftiger sig med, er i udgangspunktet uddannelsesparate.

Kravet i kontanthjælpsreformen er, at for at modtage uddannelseshjælp, skal man være aktiv i en indsats, der har uddannelse som mål. Kommunen har derudover pligt til at teste de unge for læse-, skrive-, og regnefærdigheder. Jeg skal her kort redegøre for, hvad de *uddannelsesparate* unge til gengæld har krav på og ret til:

- Grundig visitation hvor ressourcer og udfordringer afdækkes
- Et uddannelsesafklarende og støttende tilbud, der ikke er i jobcenteret, men et miljø hvor uddannelse er i centrum
- Læse-, skrive- og regneundervisning
- Mentor i overgangen til ordinær uddannelse

De *aktivitetsparate* unge har ret til en koordinerende sagsbehandler, støtte og hjælp til at blive uddannelsesparate, læse-, skrive- og regneundervisning, hjælp til sociale udfordringer, mentorstøtte, opfølgning hver anden måned og forventes, dog med en længere tidshorizont, at kunne blive parate til at tage en uddannelse. De aktivitetsparate får derudover et tillæg, der betyder, at deres ydelse er højere end de uddannelsesparate unge.

Retorikken fra politisk hold er således klar: De unge skal i uddannelse. Det er et vilkår og en pligt. De unge mødes af pålæg om uddannelse, adgangskrav, tilbud om afklaring og opkvalificering m.v.. Overordnet er der altså tale om en bevægelse fra uddannelse som en demokratisk ret (Hansen 2003) til uddannelse som krav (Beskæftigelsesministeriet 2013). I den forbindelse sker der en kobling mellem uddannelsespolitik og beskæftigelsespolitik (Pedersen 2011) frem til i dag, hvor altså uddannelse og uddannelsesmål er en aktiv del af beskæftigelsespolitikken.

Som beskrevet i starten af kapitlet, er der også en sammenhæng med EU-politikken på området. Det fremgår således af Beskæftigelsesministeriets implementeringsplan for Ungegarantien (Beskæftigelsesministeriet 2014), at både kontanthjælpsreformen fra 2013 og erhvervsskolereformen fra 2014 og Brobygning til uddannelse har direkte forbindelse til Ungegarantien og er tiltag, som skal bidrage til at leve op til de formulerede politiske målsætninger i 2020-strategien generelt og i Ungegarantien specifikt. Dette er dermed en tydelig illustration af, at de unge uden uddannelse og arbejde ikke bare er unge mennesker, der prøver at finde vej i deres

liv men også er unge mennesker, der befinder sig i feltet mellem EU-politik, uddannelsessystemet og beskæftigelsessystemet. De veje, de unge prøver at finde, er således – sammenholdt med udviklingen på arbejdsmarkedet - præget af politiske beslutninger truffet i dette spændingsfelt og spørgsmålet i denne afhandling er, ikke hvordan de unge finder vej, og hvad der virker for dem, men hvordan de unge bliver til som subjekter i dette landskab, hvor de møder kravet om uddannelse fra både uddannelses- og beskæftigelsessystemet.

Jeg hedder Peter og er 28 år gammel. Jeg tog min 9. klasses eksamen og fortsatte så på grundforløbet som mekaniker. Gennemførte det og skulle så videre ud i praktik. Og efter noget tid fandt jeg så ud af, at skolen snød mig lidt. Holdt mig lidt tilbage, fordi de gerne ville have lavet deres biler færdige. Så blev jeg sur og stoppede. Startede på at arbejde. De havde nogle biler, de skulle have lavet færdige for kunderne. Og jeg var den eneste på hele holdet, der kunne finde ud af at lave pladearbejde. Og den havde de jo luret, så mens de andre fortsatte på hovedforløbet, så blev jeg på værkstedet og lavede biler. Det synes jeg ikke var i orden. Så fandt jeg arbejde, og så har jeg arbejdet hos entreprenører, smedevirksomheder, maskinstationer, mange forskellige ting, men inden for jern og metal. Af personlige årsager, så er jeg blevet syg, og samtidig med at jeg har en skade i min ryg, det gør så, at jeg ikke har lavet noget de sidste fire år. Kort fortalt.

Jeg hedder Nikolaj og er 20 år. Efter 9. klasses eksamen startede jeg på mad til mennesker og gennemførte. Så kom jeg i praktik, hvor jeg hele tiden skulle være hurtigere og hurtigere, og løb og havde sved på panden hele tiden. Åbenbart var det så ikke hurtigt nok stadigvæk, og så fik jeg at vide, at om en uge skulle jeg til en samtale, og der kunne jeg jo godt lugte, at der ville komme en fyreseddel. Så valgte jeg at stoppe inden. Så gik jeg hjemme et stykke tid og gik så på produktionsskole. Så kom jeg i en tømreruddannelse, som jeg blev stoppet i. Ja, fordi jeg var for langt bagud. Så kom jeg tilbage på produktionsskolen. Så startede jeg i EGU som pedel. Der valgte jeg så sat stoppe også. Og så er jeg gået hjemme et stykke tid og havde så en arv fra min far. Han valgte at begå selvmord. Da jeg så ikke havde de penge mere, så kunne jeg få kontanthjælp og efter et stykke tid kom jeg så her. Og her har jeg været halvanden måned nu.

Kapitel 3. HVAD VED VI?

Hensigten med afhandlingen er at undersøge, hvad ovenstående kompleksitet af politiske, strukturelle og institutionelle forhold 'gør' ved de unge, og hvordan de unge interagerer med disse. Ad den vej ønsker jeg at bidrage med nye perspektiver ind i forskningen om de unge uden uddannelse og arbejde. Jeg skal derfor i dette kapitel gøre rede for, 'hvad vi ved', det vil sige, hvilken viden der eksisterer, og hvordan jeg positionerer mig i forhold til dette.

Samstemmende med den politiske bevågenhed har der siden slutningen af 1990'erne været stor forskningsmæssig bevågenhed på de unge uden uddannelse og arbejde i forhold til tre mere eller mindre afgrænsede forskningsområder. Dette er således centrale danske forskningsfelter, jeg vil give et kort rids over. Det ene forskningsområde drejer sig om forskningen i den såkaldte *restgruppe* (fx Andreassen et al. 1997; Nielsen, Meier, Bacher & Kristensen 1999) og i *udsatte unge i uddannelse* (fx Katznelson 2004; Jensen & Jensen 2005; Pless 2009). Det andet forskningsområde er forskningen i *frafald og fastholdelse* på erhvervsuddannelserne (fx Nielsen et al. 2013; Jensen & Larsen 2010; Jørgensen 2011; Tanggaard 2012). Og det tredje forskningsområde handler om, at der siden 2010 har været et massivt fokus på at undersøge om, *hvad der virker* i indsatsen for unge uden uddannelse og arbejde (fx Jensen & Andersen 2012; Bredgaard, Jørgensen, Madsen, Dahl & Hansen 2011). Generelt er det karakteristisk, at forskningen i frafald og fastholdelse primært knytter sig til uddannelsessystemet, mens forskningen i restgruppe, udsatte unge i uddannelse og hvad der virker primært sættes i relation til beskæftigelsessystemet. Det vil blive tydeligt gennem afhandlingen, at denne opdeling i forskningen kan være uhensigtsmæssig for forståelsen af de unge, som netop er kendetegnet ved, at de bevæger sig i komplekse processer mellem uddannelse, aktivering, og arbejde. Jeg vender tilbage til denne diskussion i slutningen af kapitlet. I forhold til den internationale forskning vil jeg især fokusere på den forskning, der handler om gruppen af *NEET* (Eurofound 2012a) og den kritik, der følger i kølvandet her på (fx MacDonald 2011; Furlong & Cartmel 2007).

Den viden, der findes inden for Danmarks grænser og internationalt om de unge uden uddannelse og arbejde, er karakteriseret ved, at den ofte er tæt forbundet til netop den politiske bevågenhed, som beskrevet ovenfor. Der er således et væld af statistiske målinger, som følger udviklingen i deltagelse, afbrud og frafald af uddannelser og af unge på kontanthjælp og i arbejdsløshed. Derudover har der siden slutningen af 90'erne været en lang række forsøg på at producere en kombineret kvantitativ og kvalitativ viden om, hvem de unge er, hvordan de kommer i uddannelse og arbejde, hvorfor de falder fra, og hvordan de fastholdes i uddannelse. Det er kendetegnet for denne vidensproduktion, at den foregår på en lang række af institutioner, som ud over universiteterne også tæller selvejende forskningsenheder,

konsulent- og rådgivningsvirksomheder, fonde etc. Som en måde at skabe et overblik over denne forsknings- og vidensproduktion, vil jeg foretage en skelnen mellem på den ene side *den frie human- og samfundsforskning*, der ofte men ikke altid, udspringer af forskere på et universitet, og på den anden side det, der kan kaldes *bestilt forskningsbaseret myndighedsbetjening* (Emmeche & Faye 2010). Sidstnævnte foretages på mange forskellige forskningsinstitutioner, men som er bestilt af en myndighed, og som har til formål at undersøge et specifikt område, der har politisk bevågenhed.

Jeg skal i dette kapitel forsøge at give et overblik over den danske såvel som internationale forskning, der findes om unge 15-30 årige uden uddannelse og arbejde, og placere disse i forhold til hinanden og i forhold til denne skelnen mellem den frie human- og samfundsvidenskabelige forskning og den bestilte forskningsbaserede myndighedsbetjening. Formålet med denne skelnen er ikke en egentlig diskussion af den 'frie' human- og samfundsvidenskabelig forskningsberettigelse (for denne og beslægtede diskussioner se fx Collin 2007; Ziman 2000; Power 1997), da det ville være at åbne et nyt felt. I kraft af at unge uden uddannelse og arbejde er et område under politisk bevågenhed, synes jeg dog, at det er nødvendigt at synliggøre hvor meget og hvilken forskning, der findes som er uafhængig af eksterne interesser. Derudover også hvor meget og hvilken forskning, der initieres af myndigheder og således har indbyggede interesser i for eksempel at validere den førte politik og minimere ressourcospild (Power 1997). Væsentligheden knytter sig an til det spørgsmål, man må stille, når *myndighedsbetjening* bliver en substantiel indtægtskilde for universiteter, nemlig hvad konsekvensen er for *myndighedskritikken*, som "*næppe er nogen stor indtjeningskilde*" (Emmeche 2010, p. 35). Netop dette spændingsfelt har medført en udvikling i retning af hybrider mellem på den ene side den "rigtige" frie forskning og den eksternt definerede og konkurrerende forskning (Emmeche 2010). Der findes således forskellige måder at 'spille spillet' og opretholde forestillingen om ens egen forskning som "*fri, basal og noget, man kan kæmpe for at dyrke af ren nysgerrighed*" (Emmeche 2010, p. 39). Disse hybrider findes for eksempel ved at finansiere grundforskning gennem anvendelsesorienterede bevillinger, hvor man både laver forskning med et eksternt defineret formål og på forskellige måder indbygger elementer af grundforskning. Dette er en model som et stigende antal ph.d.-afhandlinger falder inden for rammerne af. Dette gælder således også for denne afhandling, som er finansieret af en evaluering for to myndigheder, men som bruger datamaterialet til at producere ny viden. Afgrænsninger mellem fri og anvendt, uafhængig og bestilt etc. er således i stigende grad vanskelige at foretage. Det er ikke desto mindre vigtigt at holde for øje, da det er vigtigt, at der produceres forskning, der betjener myndigheder, og forskning, der bidrager med dybdegående videnskabeligt forankrede analyser, der nuancerer indsigter, viden og begreber.

For at følge strukturen i forrige kapitel, starter jeg i undervisningssystemet og med forskningen i frafald og fastholdelse.

3.1. Forskning: frafald og fastholdelse

Jeg skal give et relativt kortfattet nedslag i dette forskningsfelt, da hovedvægten i afhandlingen ligger på de unge uden uddannelse, der er faldet fra uddannelsen og er uden for uddannelsessystemet men aktiveret i uddannelsesrettede aktiviteter. Indenfor uddannelsessystemet og i forhold til de unge uden uddannelse og arbejde har en stor del af forskningen ofte fokus på, hvordan man forebygger frafald og sikrer fastholdelse i uddannelse.

Helt centralt for forskningen i frafald og fastholdelse på erhvervsuddannelserne i Danmark står et meget omfattende forskningsprojekt: *Erhvervsskoleelever i det danske erhvervsuddannelsessystem* (Nielsen et al. 2013). Dette falder inden for den kategori, som her kaldes fri samfundsvidenskabelig forskning, da den ikke er bestilt og ikke har et formål defineret af myndigheder indbyrdes i forskningen. Forskningsprojektet udføres af et stort antal frafalds- og fastholdelsesforskere i Danmark og indbefatter en lang række analyser og publikationer, som trækker på forskellige metoder og har forskellige forskningsmæssige perspektiver. I slutrapporten for forskningsprojektet fremgår det tydeligt, at man fra denne forskningsposition helt grundlæggende ønsker at nuancere og udfolde frafaldsbegrebet. Således fremhæves det, at *"en del af frafaldsproblemet knytter sig til, hvordan spørgsmålet om frafald er blevet stillet i den offentlige debat og i politiske kredse, samt til nogle af de implicitte antagelser, der ligger i de dominerende tilgange til frafaldsproblemstillingen"* (Nielsen et al. 2013). Forskningen har således et kritisk potentiale. Forfatterne argumenterer for, at de politiske tiltag udspringer fra en logik om frafald som en statistisk og binær hændelse, hvor kategorien 'afbrudt' tolkes som frafald. Det vil sige, at alle skift i uddannelsesmønstret tæller som frafald og dermed eskalere frafaldstallene på trods af, at eleverne oftest skifter en uddannelse ud med en anden (Jørgensen, Koudahl, Nielsen & Tanggaard 2012). Forfatterne påpeger det også som problematisk, at frafald entydigt i politiske og offentlige sammenhænge omtales som noget negativt, og en del af forskningen har til formål at nuancere dette. Derudover påpeges nødvendigheden i at betragte frafald som et processuelt fænomen, således at man ikke ser et frafald som en afslutning men mere som et led i en proces, hvor også komplekse selvforstærkende processer, så som problemer uden for skolen, faglige vanskeligheder, udfordringer i det sociale fællesskab m.m., væver sig ind (Nielsen et al. 2013, p.8). Dette omfattende forskningsprojekt 'forstyrrer' så at sige eksisterende forståelser af frafald og i stedet nuancerer og inddrager kompleksitetsforståelser i frafaldsforskningen. Man kan således anføre, at mulighedsrummet for at gøre dette øges, ved at forskningen ingen politiske eller administrative interesser har.

Udover disse revurderinger og nuanceringer af begreberne, foretages der også analyser, som har en interesse i at undersøge, hvem de unge, der falder fra uddannelserne, er. Således konkluderer flere undersøgelser inden for dette centrale

forskningsprojekt, at de frafaldne unge har et 'svagere' udgangspunkt end de unge, der fuldfører (Jensen & Humlum 2010; Jensen & Larsen 2010). Det er ifølge disse undersøgelser karakteristisk, at unge, som kommer fra familier med enten indvandrerbaggrund, lav indkomst eller som ikke er fra en kernefamilie, har større sandsynlighed for at falde fra en erhvervsuddannelse end andre unge (Jensen & Humlum 2010). I kraft af tidligere politisk fastsatte mål om, at erhvervsskolerne især skal rumme de 'bogligt svage' elever, har der været en massiv indsats for at iværksætte tiltag, som modvirker frafald og påvirker fastholdelse specifikt for disse unge med 'svagere udgangspunkt'.

I tråd med frafaldsforskningens 'forstyrrende' rolle er der dog samtidig en tendens til at inddrage kritiske perspektiver på et sådant individuelt unge-rettet fokus på frafaldsproblematikker. For eksempel påpeges det, at *"frafald har været en fast del af erhvervsuddannelsernes historie"* og at *"(...) årsagerne til frafald i forskellige perioder er udpeget til at ligge forskellige steder. Derfor er frafald på ét tidspunkt søgt reduceret ved bestemte tiltag, som på et andet tidspunkt er set som en årsag til at øge frafaldet"* (Jørgensen et al. 2011, p. 28). Forfatterne argumenterer for, at frafaldet ikke kun kan forstås som de individuelle unges eller skolernes problem, men at det skal ses i sammenhæng med en række kulturelle og strukturelle ændringer, herunder forældres manglende erfaringer som medspiller, øgede forventninger om 'det meningsfulde valg', markedsgørelse af skolerne, unges forbrugsorientering i forhold til uddannelse, nye krav om fleksibilitet og mobilitet, og en tendens til at både de unges sociale ballast og udfordringer i forhold til praktikpladser ikke ændrer sig (Jørgensen et al. 2011, p. 24). Tilsvarende konkluderer Jensen & Larsen (2010), at undervisningsmiljø, skoleledelse og lærerkompetencer spiller en rolle for erhvervsskoleelevernes frafald. Dette er således forskning, som bidrager til at tænke sociale, kulturelle og strukturelle faktorer ind i forskningen.

I tilknytning til det, der kan kaldes fri samfundsvidenskabelig forskning, er der også udført en række ph.d.-afhandlinger, både inden for det nævnte og omfattende forskningsprojekt såvel som udenfor dette. Karakteristisk for disse forskningsprojekter er, at de går tættere på uddannelsernes praksis og analyserer de kulturelle, pædagogiske og sociale praksisser og deres betydning, dels for eleverne generelt, og i større eller mindre grad i forhold til frafald og fastholdelse. For eksempel undersøges betydningen af sociale dynamikker, normer og hierarkier blandt eleverne i forhold til frafald (Grønborg 2013), betydningen af lærernes arbejde med fastholdelse, hvordan emotionelle handlinger kan både med- og modvirke fastholdelse (Lippke 2012), betydningen af elevernes møde med den pædagogiske praksis, hvor individrettede fastholdelsestiltag fremfor at motivere de unge, kan komme til at demotivere dem (Louw 2013) og betydningen af 'skolekulturer' for elevernes deltagelsesmuligheder, hvor fastholdelsestiltag kommer til at skubbe den faglige kvalificering i baggrunden med begrænsede deltagelsesmuligheder som konsekvens (Hjort-Madsen 2012). Disse vidensbidrag er

således klart med til at nuancere frafaldsbegrebet og bidrage med ny viden, der kan bruges af praktikere, der arbejder med fastholdelse på uddannelserne.

Fokus i denne afhandling berører også problematikker, som har med frafald og fastholdelse at gøre, især i *Educational trust*, hvor de unge blandt andet forholder sig til det, der ikke fungerede på den uddannelse, de er faldet fra og omvendt, hvad der fungerer på den uddannelse, de er faldet til. I de tre andre artikler er omdrejningspunktet de unge, som i en længere periode ikke har været under uddannelse og altså specifikt befinder sig i feltet mellem uddannelsessystemet og beskæftigelsessystemet. Udgangspunktet er således ikke, hvad der har ført til frafald, eller hvad der kunne have fastholdt dem, men i højere grad interesserer jeg mig for deres subjektiveringsprocesser i feltet mellem det beskæftigelsessystem, de befinder sig i, og det uddannelsessystem, de ofte kommer fra og skal ind i igen.

3.2. Forskning: restgruppe og udsatte unge

Forskningen, der omhandler de unge under 30 år, som er faldet ud af uddannelsessystemet og er blevet en del af kontanthjælpssystemet, er præget af, at der de senere år er sket et skift i forskningen. Der er i høj grad en tendens til at efterspørge forskning, der undersøger 'hvad der virker', i forhold til at understøtte de unges vej i uddannelse. Jeg har derfor valgt at dele overblikket over forskningsfeltet op i den forskning, der foretages før 2010, og den der foretages efter.

'Unge i restgruppen' er et begreb, der knytter sig den politiske interesse i at nedbringe antallet af unge, som ikke får en uddannelse, i det at "*størrelsen af denne kategori er omgærdet af den allerstørste politiske interesse på samme måde som for eksempel arbejdsløshedstallene*" (Hansen 2003, p. 153). Det skal nævnes, at begrebet om restgruppen ofte erstattes af begrebet 'unge uden uddannelse' eller 'udsatte unge', da disse begreber ikke har en negativt værdiladet funktion, som det at tilhøre en restgruppe har (Hansen 2003; Katznelson 2004). Interessen for forskningen omkring disse unge er dog den samme.

Hvis man ser et par årtier tilbage, er der fra slutningen af 1990'erne og op gennem 00'erne stor interesse for at undersøge sammenhængen mellem de unges status som restgruppe og deres sociale arv. I 1997 peger således et stort forskningsprojekt "*Unge uden uddannelse*" (Andreasen et al. 1997), bestilt af Undervisningsministeriet og knyttet til 'Uddannelse til alle,' initiativet på en række karakteristika ved de unge. Således konkluderes det, at de unge, som ikke går i gang med en ungdomsuddannelse, er unge fra familier med lav indkomst, unge med ringe boglige færdigheder, og som kun har taget få 9. klasses afgangsprøve. Andre kvantitative undersøgelser viser samstemmende, at forældres indkomst og uddannelse øger unges chance for at gennemføre en uddannelse (fx Mehlbye 2000; Andersen 2005; Olsen 2007). Når det handler om at undersøge, hvem de unge i

restgruppen er, ser der altså ud til at være ”en stærk kontinuitet i den sociale skævrekruttering i uddannelsessystemet og bekræfter og understreger altså en velkendt figur – nemlig at den sociale arv stadig har stor indflydelse på børn og unges uddannelsesmuligheder” (Pless 2009, p. 24).

Udover beskrivelser af hvem de unge i restgruppen er, peges der i ”*Unge uden uddannelse*” også på følgende faktorer som betydningsfulde for de unges vej ind på en ungdomsuddannelse: Måltretning af vejledning om uddannelsesvalg, mere praksis i undervisningen, bedre sammenhæng mellem praksis og teori, fokus på praktikpladser, på det sociale miljø og på de unges trivsel (Andreasen et al. 1997). Et andet centralt forskningsbidrag kommer fra SFI i 2005 (Jensen & Jensen 2005), som er en del af et tværvidenskabeligt forskningsprogram om social arv, og falder således inden for det, jeg kalder den frie samfundsvidenskabelige forskning. Denne undersøgelse peger på, at de unge, som ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, er meget differentieret (Jensen & Jensen 2005). Derudover udfordres også den forskningsmæssige konsensus omkring betydningen af forældres indkomst og uddannelse, i det der her er fokus på, at også adfærd og kommunikation i familierne spiller en rolle. Derudover peges der på, at det faglige udbytte af skolegangen er væsentligt for de unge, som ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, og at et øget fokus på den boglige indlæring, uddannelsernes sociale miljø, de unges trivsel, mere vejledning og mere fleksibilitet i forhold til praktikpladsproblemet, er centralt i forhold til at støtte de unge ind i en ungdomsuddannelse (ibid., p. 10-12). Der er således enighed i disse forskningsbidrag om, at der skal være en vis bredde i tiltagene for at hjælpe de unge ind på en uddannelse, i det der skal være fokus på både faglige, sociale, personlige forhold samt fokus på udfordringer med praktikpladser. Denne bredde er kendetegnende for den forskning, der omhandler de unge uden uddannelse og arbejde.

Bevæger man sig videre ind i den del af forskningsfeltet, som udspringer af den frie samfundsvidenskabelige forskning, erstattes begrebet om restgruppe med begrebet om *udsatte unge*. I en dansk kontekst tegner dette felt sig af forskere og kollegaer på Center for Ungdomsforskning. Det som er karakteristisk for disse forskningsprojekter er, at der er tale om ph.d.-afhandlinger, hvor forskeren får mulighed for at foretage analyser, der netop ikke er bundet op på eksterne interesser eller formål. Disse afhandlinger har et perspektiv på de unges udsathed, som noget der ikke udelukkende knyttes til de individuelle unge men i stedet produceres i samspil med samfundsmæssige institutioner (Pless 2009; Katznelson 2004). De udsatte unge beskrives som en uhomogen sammensætning af unge med forskellige forudsætninger og behov (Katznelson 2004). Katznelson stiller spørgsmålet, hvem de unge er, og hvad der hjælper dem i uddannelse, i forhold til en større samfundsmæssig og teoretisk sammenhæng. Herigennem belyses det, hvordan en gennemgribende tendens til ’institutionel individualisering’ (Beck & Beck-Gernsheim 2002) spiller ind både i tilbuddet af indsatser og i de unges processer. De unge er således ’dømt til individualisering’ og stilles til ansvar for deres

situation og vej frem, samtidig med at der ikke er overensstemmelse mellem projekternes mål om en individuelt rettet indsats og de faktiske aktiviteter. 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.” (Katznelson 2004, p. 232).

Tilsvarende viser Pless (2009) med sin afhandling om udsatte unges overgangsprocesser i uddannelse, at man fokuserer indsatser både på individuelle unge og på de generelle organisatoriske rammer i ungdomsuddannelserne, herunder også undervisningen. Derudover peges der på, at de unge præges af negative erfaringer fra grundskolen, problematiske familiemæssige erfaringer, udfordringer med at søge praktikplads, samt mødet med anerkendende læringsmiljøer og praksislæring, som spiller en rolle for de unges overgangsprocesser. Vigtigheden af vejledningsindsatsen fremhæves i den forbindelse i forhold til at støtte de unge i overgangsprocesser. Den gennemgribende tendens til individualisering viser sig også i denne afhandling, i kraft af at de unge italesætter deres vanskeligheder som individuelle problemer og således ingen kollektive forklaringsmuligheder har til rådighed. Ud over disse afhandlinger findes der en længere række forskningsprojekter og publikationer, som beskæftiger sig med de udsatte unge i forhold til uddannelse og arbejde (se fx Katznelson, Jørgensen & Sørensen 2015; Görlich et al. 2011; Illeris et al. 2009, Katznelson 2007; Katznelson & Pless 2007; Jensen & Jensen 2005; Illeris, Katznelson, Simonsen & Ulriksen 2002; Jensen & Pless 1999).

Den viden, som denne afhandling producerer, står således på skuldrene af forskningsbidragene fra Katznelson og Pless. Det er med afsæt i en viden om de unge som en mangfoldig gruppe, der er præget af deres socio-økonomiske og familiemæssige forhold, af læringsmæssige og sociale forhold i deres skolegang, af udfordringer med praktikpladser, og at dette ikke kan undersøges isoleret ud fra den samfundsmæssige, institutionelle og strukturelle kontekst, de indgår i. Afhandlingerne trækker på socialkonstruktivistiske (Katznelson 2004) og poststrukturalistiske (Pless 2009) perspektiver, og deler således teoretisk interessefelt. Men hvor socialkonstruktivistisk og poststrukturalistisk tænkning er inspiration for Katznelson og Pless, er de for mig den tænkning, jeg bygger afhandlingen op omkring. Med afsæt i den konstruktivistiske socialpsykologi går jeg til feltet med et andet blik. Dette blik kombineret med socialkonstruktivistiske og poststrukturalistiske teoribegreber og analysemetoder, går jeg anderledes til analyserne og producerer dermed også andre former for viden.

3.3. Forskning: Hvad virker?

Hvis vi ser på forsknings- og undersøgelsesaktiviteter efter 2010, har den relativt store gruppe af unge under 30 år, som er uden uddannelse og arbejde, været genstand for en række undersøgelser, der ofte har fokus på 'hvad der virker'. Fælles for disse er, at de kan karakteriseres som forskningsbaseret myndighedsbetjening. En stor del af disse tager udgangspunkt i en specifik indsats, der gennem evaluering eller en forskningsbaseret undersøgelse genererer viden mere generelt om de unge og hvad der virker.

En del af disse konstaterer, at der mangler forskning om, 'hvad der virker' (Epinion 2015; Jensen & Andersen 2012; Bredgaard et al. 2011), og taler således til det politiske fokus på, at alle unge skal uddannes. Begrebet 'hvad der virker' bygger på en forestilling om, at der findes konkrete og specifikke løsninger, som kan iværksættes for at få et større antal unge i uddannelse. "Brobygning til uddannelse" udspringer af denne forestilling, og er i den sammenhæng anset for at være en stor succes, i det 45,2 procent af de deltagende unge kommer i uddannelse efter at have været på projektet. Det er dog vigtigt at holde for øje, at der stadig er over 50 procent, som ikke kommer i uddannelse, og dermed bliver der ved med at være efterspørgsel på forskning, der kan svare på, 'hvad der virker'.

Forskningen og undersøgelser siden 2010 er altså mere eller mindre uden undtagelse bestilt af ministerier, og en stor del af dem har karakter af enten at være vidensopsamlinger eller forskningsreviews af eksisterende viden om målgruppen, eller analyser af mindre udviklingsprojekter, der fokuserer på en konkret indsats eller metode. Således konkluderer Jensen og Andersen (2012) på baggrund af et forskningsreview af 25 internationale kvantitativt baserede effektevalueringer, at der er meget begrænset evidens for, hvilke indsatser der er effektive for 'udsatte' unge. Og tilsvarende fremhæves det i en nylig desk research foretaget af Epinion (2015), at der mangler viden specifikt om de unges helbred og om etniske drenge. Derudover fremhæves det, at man med fordel kunne syntetisere de mange typologier, der eksisterer af de unge, og at longitudinelle studier kan bidrage med solid viden.

Der findes dog også undersøgelser, der konkluderer, 'hvad der virker', for at de unge kommer i uddannelse. Bredgaard et al. (2011) peger i en systematisk kvalitativ virkningsevaluering på syv mekanismer, som øger sandsynligheden for at unge uden uddannelse og arbejde afklares og fastholdes i realistisk valg af uddannelse eller arbejde: Relationsdannelse, sikre den rette hjælp, selvrefleksion, succesoplevelser, motivation, det rette match af praktik og fastholdelse. I et review af den eksisterende viden omkring, 'hvad der virker' for unge ledige under 30 år, anbefaler Marselisborg praksisvidencentret (2011), at indsatser har fokus på uddannelse, at de har konkrete mål og delmål, at der anvendes virksomhedspraktik,

at der arbejdes med mentorindsats og med en ramme af tværfagligt samarbejde med relevante ungeinstanser.

En omfattende analyse af indsatsen for offentligt forsørgede unge i Syddanmark (Arbejdsmarkedsstyrelsen 2012c), baseret på både kvantitative og kvalitative data, anbefaler kommunerne at arbejde videre med tiltag og indsatser, der både er rettet imod individer, relationer og systemer. Tilsvarende er der på tværs af senere evalueringer af projekter, der fokuserer på specifikke indsatser, målgrupper eller metoder, lignende konklusioner. Disse handler dels om, at *det målrettede, inddragende ressourcefokuserede og relationelle arbejde med unge* er essentielt for de unges proces, og dels om at indsatsernes succes afhænger af et *koordineret samarbejde* mellem de instanser, der er involveret i arbejdet med de unge (Svarer Rosholm & Havn 2014; Eskelinen 2013; Discus 2012; Arbejdsmarkedsstyrelsen 2012c). Et af de få forskningsprojekter, som er lavet uafhængigt af Beskæftigelsesministeriet, og som altså i denne sammenhæng falder under kategorien fri samfundsvidenskabelig forskning er en evaluering foretaget af Aalborg Universitet (Andreasen, Rasmussen & Yde 2012). Denne peger på følgende faktorer som vigtige for, at de unge i projektet bliver mere uddannelsesparate: Faglige kompetente koordinators, rummeligt udviklingsprojekt, god tid til vejledningssamtaler, socialt netværk på holdene, fokus på kompetenceafklaring, personlige kontakt til vejleder og redskaber til selvudvikling. Der tænkes således en vis bredde ind i indsatsen i dette forskningsbidrag.

Samlet set ser det således ud til, at konklusionerne i den eksisterende viden ofte tager form af en kombination af *individuel rettede tiltag*, som handler om de unges selvudvikling, motivation, kompetencer etc., og af *relationelle tiltag*, som handler mest om mentorordninger og i få tilfælde også om generelt socialt netværk, samt *organisatoriske tiltag*, der handler om, hvordan tiltagene udføres via målretning og samarbejde mellem ungeinstanser. Resultaterne fra de to forskningsprojekter, som denne afhandling bygger på, skriver sig således også ind i dette fokus på, at det 'der virker' spiller på flere strenge og at disse både er individuelt, relationelt og organisatorisk rettede. Samtidigt hermed er afhandlingens formål, om netop *ikke* at undersøge 'hvad der virker', udsprunget af et ønske om at undersøge de samfundsmæssige forhold og betingelser, som uundgåeligt 'gør noget' ved de unge. Hensigten er i stedet at konstruere analyser, der ikke har et funktionalistisk formål, men via en konstruktionistisk analyseoptik undersøger, hvordan de unge bliver til gennem krav, normer, betingelser, muligheder, begrænsninger og andre samfundsmæssigt betingede fænomener. Gennem analyserne undersøges det således, hvad denne kompleksitet af strukturelle, institutionelle, normative, diskursive og relationelle processer 'gør', hvordan de unge interagerer med disse, og hvordan det dermed er med til at forme de unge som subjekter.

3.4. Internationalt: NEET

Kigger vi på det internationale fokus på de unge uden uddannelse og arbejde, tegner der sig et billede af en global problematik, der som nævnt også præger de politiske interventioner i EU sammenhæng. Således konstateres det i en rapport fra ILO, International Labour Organisation, at der efter finanskrisen i 2008 på tværs af OECD landene er en stigning i antallet af unge, som ikke er i uddannelse eller arbejde, hvilket betyder, at hver sjette ung er uden for uddannelse og arbejde (ILO 2013). Rapporten konkluderer, at disse unge, fordi de ikke er i gang med at investere i deres kompetencer og få erfaringer fra erhvervslivet, er i risiko for social eksklusion (ibid., p. 11). Her adskiller Danmark sig således, idet der politisk set netop er fokus på at 'investere' i de unges kompetencer, men som vist har disse investeringer endnu ikke formået at sikre alle unge en uddannelse og adgang til arbejdsmarkedet, og dermed har de heller ikke entydigt modvirket risikoen for eksklusion.

I 2012 udkom en rapport fra Eurofound (2012a), som prøver at identificere, hvad 'good practice' i politiske løsninger og implementering er. I rapporten fokuseres på de unges 'disengagement' på arbejdsmarkedet og på indsatser, der kan forandre de unges parathed og 'employability'. Det er unge-fokuserede løsninger og resultater, der tilstræbes på trods af en "*strong deterioration in the labour market situation for young people during the crisis*" (Eurofound 2012a, p. 3). I den politiske indsats er der ikke tale om, at det er denne opløsning i arbejdsmarkedet, der skal have politisk bevågenhed, men i stedet de unges veje til uddannelse og arbejde, som altså handler om de unges parathed, kvalifikationer og kompetencer til uddannelse og arbejde, mere end uddannelsessystemet og arbejdsmarkedets parathed, kvalifikationer og kompetencer til at tage imod de unge. Således er der tale om en form for promovning af et individualiserende blik på de problematikker, der knyttes til det at være ung uden uddannelse og arbejde: "*The use of the concept like NEET attracts attention to young people's problems and the multifaceted nature of disadvantage*" (Eurofound 2012a, p. 25). Der udelades således et fokus på de samfundsmæssige betingelser og vilkår, som er medproducerende for de unges 'problemer' og 'manglende barrierer', og der fokuseres i stedet snævert på de unge.

I tråd med undersøgelser i Danmark konkluderes det i rapporten, at der findes talrige foranstaltninger, der skal sikre såvel forebyggelse som reintegration af de unge, men at der mangler viden om, 'hvad der virker'. Der efterlyses således stringent evaluering af initiativer. I rapporten tages der dog stilling til kritikken af, at de unge tages til indtægt for deres status som NEET, og det fremhæves, at forebyggelse af frafald skal ske som en kollektiv indsats, der involverer uddannelsessystemet, skoler og samfundet, og ikke blot som et individuelt problem. Sådanne foranstaltninger skal identificere de unge, som er i risiko for frafald, som bor i geografisk udsatte områder, såvel som de skal udvikle alternative læringsmiljøer, mere vejledning og personlig støtte. Tilsvarende skal

foranstaltninger, som skal reintegrere de unge i uddannelse eller arbejde, være fleksible og kunne tilpasses de meget forskellige behov unge NEET har. På trods af at der er opmærksomhed på ikke at individualisere problematikkerne, rettes den virksomme indsats primært mod de unge og sekundært mod læringsmiljøer, men ikke på arbejdsmarkedet og hvordan dette kunne inddrages.

3.4.1. KRITIK AF NEET

De kritiske røster mod den politiske forståelse af NEET problematikken lyder højest i den anglosaksiske ungdomsforskning (både i Storbritannien, Australien og New Zealand) og retter sig mod forskellige aspekter af anvendelsen af begrebet. For det første er der en tendens til, at heterogeniteten i gruppen af NEET ignoreres. MacDonald (2011) fremhæver, som det også gøres af andre kritikere (Simmons and Thompson 2011, 2013; Furlong 2006), at den politiske interesse ofte ignorerer de store forskelle, der er mellem de unge kategoriseret som NEET. Dette er der i nogen grad ændret på i Eurostat-rapporten, som gennemgribende adresserer heterogeniteten i gruppen af NEET og vigtigheden i at tænke i foranstaltninger, der indtænker disse forskelle. MacDonald efterlyser dog mere nuancerede forståelser af dynamikker og forskelle i gruppen af unge kategoriseret som NEET, som baggrund for bedre tilpassede og mere effektive foranstaltninger for de forskellige undergrupper af NEET. Raffe (2003) peger tilsvarende på det umulige i at betragte NEET som en gruppe og formulerer politiske strategier på baggrund af dette, og argumenterer for, at man er nødt til at tackle problematikker omkring NEET som en del af bredere strategier for social inklusion og empowerment. For det andet peger han på en problematisk tendens til at forstå NEET-problematikker, som placeret hos de unge i form af manglende ambitioner, kvalifikationer, motivation, social kapital, employability etc. og ikke i strukturelle vilkår som for eksempel mangel på arbejde, lærepladser, adgangskrav etc. (ibid.).

Begrebet om disengagement – 'de uengagerede unge' som Eurofound-rapporten også udpeger som kategori (Eurofound 2012a, p. 24) – har medført en omfattende diskussion, og en del forskning retter en kritik imod anvendelse af dette blik på de unge og tilbyder andre forståelsesrammer. Fergusson (2013) anfægter, at begreber som 'disengagement' har rod i psykologiske teorier og forståelser, som infiltrerer sig i individualiseringsdiskurser, hvor manglende engagement i uddannelse og arbejde bliver et spørgsmål om de unges fejl og mangler mere end sociale, økonomiske og politiske faktorer. Han argumenter for, hvordan en tilgang, der inddrager interaktionen mellem arbejdsmarkedsbetingelser, de unges situation og lokalpolitiske foranstaltninger kan tilbyde en konstruktiv forståelsesramme til at rekonceptualisere manglende deltagelse. Tilsvarende peger andre forskere på, at der er behov for et internationalt øget fokus på arbejdsmarkedsfaktorer i forhold til NEET. Simmons, Russell og Thompson (2014) påpeger, at gentagne negative joberfaringer har en demotiverende effekt på de unge, og at der er et presserende behov for at politikere, arbejdsgivere og fagpersoner, der arbejder med unge uden

uddannelse og arbejde, handler på den aktuelle situation. De foreslår for eksempel, at der er fokus på skabelsen af nye jobs og specifikke jobs for denne gruppe af unge, på regulering af arbejdsgiverpraksis, således at de unge ikke udnyttes, på lokale initiativer og tilskyndelser til at de unge og arbejdsgiverne finder hinanden, samt et fokus på arbejde i de tiltag og programmer, som hjælper de unge (ibid., p. 590). Smyth, McInerney og Fish (2013) peger i samme retning, nemlig på vigtigheden i, at der på aktiverings- og brobygningsprojekter indtænkes mulige veje ind på arbejdsmarkedet, der er realistiske, og som sikrer, at de unge ikke per automatik sluses ud i jobs, der kun kræver et minimum af uddannelse, som udfordrer sikkerheden og som er dårligt betalte. Strathdee (2013) argumenter for at styrke forbindelsen mellem uddannelse og arbejdsmarkedet blandt andet ved 'bridging strategies', som skal styrke netværket for unge, der ikke selv har adgang til sociale netværk, hvilket indirekte kan sikre dem at komme i betragtning på arbejdsmarkedet.

For det tredje peger kritikere på, at NEET kategorien fremstår som en statisk kategori, hvor dikotomien mellem arbejde og arbejdsløshed simplificerer det moderne liv i dag, hvor mange unge skifter periodevist mellem korte ansættelser, usikre jobs og uddannelse og aktivering (Simmons & Thompson 2011; Shildrick, Blackman & MacDonald 2009; Furlong 2006; MacDonald & March 2005). Disse studier viser, at det at få NEET til at blive EET ikke er en langsigtet løsning på problematikken, og at mange kontinuerligt vil blive ved med at være i disse perioder med skiftende uddannelse, arbejde og aktivering. I den forbindelse vil det være en styrke ikke blot at undersøge de karakteristika og mønstre, der kendetegner NEET men også de årelange processer, der fører til disse mønstre (Woodman & Bennett 2015).

Som kritikerne ovenfor præciserer, er det min hensigt i denne afhandling netop at inddrage perspektiver, der handler om at forstå heterogeniteten i de faktorer, der omhandler de unge, såvel som de politiske, sociale og erhvervsrelaterede forhold. Det skal nævnes, at mange af disse bidrag kommer fra den kritiske ungdomsforskning i Storbritannien, Australien og New Zealand, og det er klart, at dette ikke kan direkte overføres til danske forhold. På den anden side er mange af de tendenser, de skitserer, netop spundet i globale, politiske og institutionelle forhold, som derfor også gælder i lande, der adskiller sig politisk og velfærdsmæssigt. Dette vil blive tydeligt i næste kapitel. Derudover læner jeg mig op ad disse kritiske bidrag i den udstrækning, at de bidrager med inspiration til tilrettelæggelsen af analyser, der indfanger kompleksitet og processuelle bevægelser, som er kontekstafhængige. Jeg overfører således ikke teoretiske og metodiske modeller til danske forhold og anvender dem direkte, men bruger det som byggeklodser til en metodetilgang som jeg tilpasser de enkelte artikler. Dette vil blive beskrevet i kapitlet om metode.

3.5. Hvad ved vi - samlet set

Hvis vi trækker den helt store pensel over feltet, er der nogle gentagne konklusioner, der går igen, og som spænder over næsten 20 år. Således fremhæves følgende faktorer i en stor del af undersøgelserne fra 1997 (Andreasen et al.) og helt frem til konklusionerne i *Brobygning til uddannelse* i 2016: De unges familiemæssige baggrund, de unges ringe faglige udbytte i grundskolen, behovet for praksisorienteret undervisning, fokus på det sociale miljø i skolerne, fokus på praktikpladsproblemet, fokus på elevernes trivsel og mere målrettet vejledning. Det er altså bemærkelsesværdigt, at forskningsprojekter og undersøgelser kontinuerligt – dog med forskellige perspektiver og begreber – peger på samme konklusioner igen og igen. Altså, at de unge har problematiske forhold i familierne, at de har haft ringe udbytte i grundskolen, at de på grund af faglige vanskeligheder efterlyser og ville profitere af mere praksisrettet undervisning, at der er behov for fokus på det sociale miljø på uddannelserne, at de unge fortsat har svært ved at finde praktikpladser, at de ikke trives personligt, og at de har behov for målrettet vejledning. Samme tendens gør sig gældende i Storbritannien, hvor der også er en høj grad af kontinuitet i de faktorer, som udgør risikofaktorer for de unge, som identificeres som NEET (Simmons & Thompson 2011). Det ser således ud til, at de problematikker der har været fremhævet i 20 år 1) enten er så rodfæstede, at indsatserne ikke har formået at skabe de store forandringer, at 2) arbejdsmarkedets efterspørgsmål spiller ind således, at manglen på arbejdskraft uanset det generelle uddannelsesniveau rammer dem med mindst uddannelse (Hansen 2003). Eller at 3) der er ukendte faktorer, som kan have betydning for de unges forandring, som endnu ikke har fundet plads i indsatserne, eller 4) at nogle unge simpelthen ikke matcher det samfund, som har forandret sig. Dette kommer jeg ind på i næste kapitel. Her kan det således konstateres, at der stadig er brug for forskning, som belyser disse unge og den kontekst, de indgår i.

Afhandlingen skrives således i dette felt, men i stedet for at have som formål at finde nye karakteristika ved de unge eller pege på nye konkrete indsatsområder, som har betydning for, hvordan de unge kommer i uddannelse eller arbejde, lægger jeg et snit, der handler om, hvordan de unge forstår sig selv, andre og deres situation i dette uddannelses- og beskæftigelsespolitiske landskab. Spørgsmålet er, hvordan de igennem deltagelse i processer på kryds og tværs af systemer bliver til som subjekter.

Hvis vi ser på forskellen mellem den del af forskningsfeltet, der har fokus på frafald og fastholdelse, kontra den der har med restgruppe og udsatte unge at gøre, er det interessant, at frafalds- og fastholdelsesforskningen i højere grad – dog på baggrund af ét meget omfattende og langstrakt forskningsprojekt – karakteriseres ved at tage sit udspring i den frie samfundsvidenskabelige forskning. I modsætning hertil står det meget gennemgribende fokus på, 'hvad der virker' inden for restgruppe- og "udsatte unge"-forskningen, som altså karakteriseres ved at være enten

forskningsbaseret myndighedsbetjening eller hybrider mellem dette og den mere 'frie' forskning. Samtidig hermed er det vigtigt at understrege, at den forskningsmæssige opsplitning i frafald og fastholdelse i uddannelse på den ene side, og hvordan man får de unge tilbage i uddannelse på den anden side, set fra et ungeperspektiv, er en kunstig opdeling. De unges liv tager netop form gennem glidende processer ud og ind af formel uddannelse, arbejde og beskæftigelsesprojekter. Denne afhandling skal ses som et forsøg på med et insisterende ungeperspektiv netop at sammentænke begge forskningsspor og konstruere analyser, der går på tværs af både uddannelse, arbejde og aktivering. Dette er vigtigt ikke mindst set i lyset af de globale samfundsmæssige ændringer, som aktuelt præger de unges liv. Dette skal jeg blandt andet beskrive nærmere i det følgende kapitel om unges transitionsprocesser.

Jeg hedder Mette og er 27. Jeg har taget 10. klasse, og efter 10. klasse startede jeg som sosu-assistent. Lige inden jeg havde sidste modul, fandt jeg ud af, at det ikke var mig. Jeg syntes faktisk, at det var ulækkert. Så skulle jeg have været startet på landbrugsskolen, men så blev min mor syg. Og hun dør så. Men faktisk starter jeg nogle måneder efter og fuldfører, men går ned med noget depression, fordi min læreplads... hun var ikke så sød. Jeg var ikke god til at sige fra, så jeg arbejdede 52 timer om ugen og... ja, det endte med at være noget møg. Så var jeg syg en periode, men kom på benene igen. Så arbejdede jeg i et telefirma. Vi solgte legetøj. Hvor jeg så var ude for noget mobning, som gjorde, at jeg gik ned igen. Så gik jeg rigtig meget ned. Og så har der ikke.. så har der været en masse behandling. Og så er jeg startet her. Så har jeg så fået en søn indimellem også. Og det har hjulpet rigtig meget på det. Faktisk.

Jeg er 20. Jeg har ikke taget 9. klasse. Jeg har gennemført skolen, men jeg har ikke taget eksamen. Så gik jeg hjemme i rigtig mange år, var det, cirka. Og så røg jeg på specialskole, og det fungerede ikke for mig. Det var for folk med ADHD, og det var jo ikke lige det, jeg fejlede, så det droppede jeg ud af. Så kom jeg på produktionsskole. Der gik jeg et års tid, så kom jeg [?] igen, og så røg jeg på handelsskolen. Jeg gennemførte faktisk grundforløbet med et rigtig flot... synes jeg selv. Så fik jeg læreplads, og den fuckede lærepladsen eller arbejdsstedet op for mig. Så den mistede jeg. De har ikke sendt papirerne, hvor der står, hvorfor jeg er blevet fyret. Jeg fik bare en fyreseddel stukket i hånden, og så var det det. Så gik jeg hjemme et stykke tid og så kom jeg her. Jeg tror jeg gik hjemme en måned.

Kapitel 4. UNGE OG TRANSITIONER

Ambitionen i afhandlingen er at producere analyser, som inddrager en forståelse for nogle af de samfundsmæssige forhold og betingelser, hvorigennem de unge bliver til som subjekter. For at opnå en indsigt i dette, henter jeg en stor del af min baggrundsviden fra ungdomsforskningen og specifikt fra det spor i ungdomsforskningen, der omhandler transitioner mellem uddannelse og arbejde. Dette vil jeg i dette kapitel sætte ind i en aktuell samfundsmæssig kontekst præget af globalisering, prekarisering og individualisering.

Inden jeg giver mig i kast med at beskrive ungdomsforskningens indsigt i transitionsprocesser, skal jeg starte med en begrebsmæssig præcisering. Som begreb kaldes ungdomsforskningen internationalt både for 'youth research' (fx Woodman & Wyn 2015a), 'youth studies' (fx Kelly & Kamp 2015a) og 'youth sociology' (fx Wyn & White 2015). Selv om den udspringer af sociologisk tænkning, er det et tværvidenskabeligt forskningsfelt formet af perspektiver fra både socialpsykologien, antropologien, filosofien etc. (Kelly & Kamp 2015b). Jeg har valgt at bruge begrebet ungdomsforskning som samlet betegnelse.

Ungdomsforskningen er i disse år præget af, at samfundsmæssige forandringer medfører forandringer og brydninger også i ungdomslivet (Woodman & Wyn 2015a; Sørensen & Pless 2015). Disse skaber opbrud i forståelser af ikke blot, hvad det vil sige at være ung, og hvor grænserne går mellem at være ung og voksen (Kelly & Kamp 2015; Illeris et al. 2009; France 2007; Shildrick & MacDonald 2007; Mizen 2004), men også de vilkår, som de unge har for at leve det, vi traditionelt forstår ved et voksenliv. Afhandlingens fokus på de unge uden uddannelse og arbejde og deres bevægelser til, fra og gennem uddannelses- og beskæftigelsessystemer berører den del af ungdomsforskningen, som beskæftiger sig med transitioner mellem uddannelse og arbejde – et begreb som i takt med samfundets ændringer også er i forandring. Således har følgende indblik en direkte forbindelse til forskningsfeltet, som beskrevet ovenfor, men inddrager derudover makro-perspektiver, som er relevante for at forstå de overordnede forandringer i de vilkår, de unge har, og som påvirker deres mulighedsrum. Inspireret af de overordnede diskussioner, der internationalt set optager ungdomsforskningen (Wyn & White 2015), vil jeg inddrage afsnittet i fire dele. Første del har at gøre med ungdomsforskningens tvedeling af forskningen i 'transitioner' og 'ungdomskultur', mens anden del beskæftiger sig med de vigtige globale forandringer, som har stor betydning for de unge i dag, og dermed også sætter en ny dagsorden for forskningen. Tredje del handler således om transitionsbegrebets forandring, og de nye forskningsperspektiver beskrives i fjerde og sidste del.

4.1.1. FUSIONER MELLEM TRANSITION OG KULTUR

Traditionelt set har ungdomsforskningen delt sig i to overordnede felter; et der handler om transitioner, og et der handler om ungdomskultur (Woodman & Bennett 2015; Woodman & Wyn 2015a; MacDonald 2011). *Transitionsforskningen* beskæftiger sig med overgange fra uddannelse til arbejde. Som allerede beskrevet, sker dette i komplekse processer, der også involverer valg, omvalg og gennemførelse af uddannelse, og det at ikke blot træde ind på arbejdsmarkedet, men også at etablere sig. Forskningen inden for dette felt søger ofte at identificere overgangsmønstre og strukturelle uligheder ved hjælp af overvejende kvantitative men også kvalitative metoder. Sideløbende med, at transitionsforskningen etablerer sig som felt, etableres også en mere etnografisk inspireret forskning omkring *ungdomskultur* som modsvar på samfundsmæssige forandringer. Forskningen i ungdomskultur fødes i 80'erne på Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) med et fokus på kulturelle og subkulturelle fænomener i unges liv. Det mødes op igennem 00'erne med en kritik, som ender med at blive til det, der bliver kaldt 'post-subkulturel teori' (Bennett 2015). Opdelingen i transitionsforskning og ungdomskulturforskning har været genstand for megen diskussion. Det er blevet kaldt "the twin tracks of youth studies" (Woodman & Bennett 2015) og har fordret flere forsøg på at argumentere for at bygge broer (fx Woodman & Bennett 2015; MacDonald 2011; Coles 1989).

Wyn & White (2015) påpeger, at denne opdeling i forskningen er medvirkende til en overvejende endimensionel forståelse af unges transitioner, som anvendes til at identificere de unge, som falder ud af uddannelsessystemet, bliver NEET, som er i fare for social eksklusion etc., men at dette sker inden for en snæver forståelse af 'rigtige' transitioner. Wyn & White påpeger, at dette spor i transitionsforskningen producerer en enorm mængde forskning, sammenfaldende med at et stort antal arbejdspladser for unge er forsvundet, og at der samtidig sker en individualisering af arbejdsmarkedsrisici. Dette har som konsekvens, at unge selv har ansvaret for at klare disse risici ved konstant at være aktive, fleksible og 'employable' (Antonucci & Hamilton 2014). Parallelt med at der sker store ændringer på arbejdsmarkedet og i udbuddet af arbejdspladser, interesserer forskningen sig altså næsten udelukkende for de unge, hvad der karakteriserer dem, og hvordan de kommer i uddannelse eller arbejde. Wyn & White understreger yderligere, at transitionsforskningen mangler en forståelse af subjektivitet og kultur, som netop 'kultursporet' i ungdomsforskningen har. De fremhæver forskning, som viser, at transitioner ikke blot handler om at nå et bestemt mål, men også kan være synonymt med at blive "a particular kind of subject" (Wyn & White 2015, p. 35), som kræver kulturelle, sociale og materielle ressourcer og netværk. Forfatterne efterlyser forskning, som inddrager sådanne sociale, kulturelle og materielle aspekter i de unges transitioner, og forståelser for hvordan de unges liv leves. Samtidig hermed efterlyser de forståelser for: "(...) *the disruption, discontinuity, and uncertainty that accompanies structural, economic, and political change*" (Wyn & White 2015, p. 36).

Overordnet set, er deres pointe, at transitioner skal forstås som transitioner af selver, der sker i tæt sammenhæng med samfundets transitioner.

I tråd med Wyn & White ser jeg det som helt centralt at foretage analyser af de unge, som inddrager den samfundsmæssige kontekst, de indgår i. Det er min hensigt at undersøge netop de unges subjektiveringsprocesser som formet af strukturelle, økonomiske og politiske forandringer og vilkår. I det følgende skal jeg gå tættere på de centrale samfundsmæssige forandringer, som væver sig ind de unges tilblivelsesprocesser, og som i sig selv er genstand for stor international opmærksomhed inden for den forskning, der har med unge, uddannelse, arbejde, overgange m.m. at gøre.

4.1.2. BETYDNINGEN AF GLOBALISERINGSPROCESSER

De gennemgribende og globale forandringer, der har konsekvenser for unge generelt og i særdeleshed for unge uden uddannelse og arbejde, tager sit udspring i globale økonomiske forandringer som internationalisering af nationale markeder, liberalisering af arbejdsmarkeder, uddannelsespolitiske mål om mere uddannelse til flere og nedskæringer i velfærden (Woodman & Wyn 2015a; Antonucci, Hamilton & Roberts 2014). Generelt bruges globaliseringsbegrebet til at forklare social forandring, og centrerer sig overordnet om en forståelse af verden som mere forbundet økonomisk, kulturelt og politisk, således at både varer, tjenester, mennesker og ideer flyder nemmere på kryds og tværs af grænser (Simmons & Thompson 2011; Lauder, Brown, Dillabough & Halsey 2006). Med globaliseringen følger, særligt i de anglosaksiske lande men også i stigende grad i de nordiske lande (Pedersen 2011), en neoliberal omstrukturering af samfundsmæssige organiseringer, der har som konsekvens, at uddannelse får en helt ny funktion (Woodman & Wyn 2015a; Antonucci et al. 2014; Simmons & Thompson 2011; Pedersen 2011). Woodman & Wyn identificerer tre overordnede udviklingstendenser, som har haft en gennemgribende betydning for unge. For det første en markant stigning i uddannelsesdeltagelse, for det andet en øget urbanisering og for det tredje globaliseringen af arbejdsmarkedet for unge (Woodman & Wyn 2015a, p. 19). Tendenserne skal ses i tæt sammenhæng med hinanden. Således bygger den globale tendens til at bruge uddannelse som middel til at øge den økonomiske vækst, på præmissen at et øget uddannelsesniveau skaber efterspørgsel for uddannet arbejdskraft, som vil sikre den nationale konkurrenceevne på det globale arbejdsmarked (Brown et al. 2011; OECD 2010; Pedersen 2011). *”Hence, government policies assume a close relationship between increased educational participation by young people and economic prosperity”* (Woodman & Wyn 2015a, p. 20). Det betyder også, at det er nemmere at få arbejde med en videregående uddannelse end med kvalifikationer lavere end mellemlang videregående uddannelse (OECD 2014). Om end der også er arbejdsløshed blandt højt uddannede, er arbejdsmarkedet for arbejdstagere med et lavt uddannelsesniveau mere presset, fordi der nu er færre jobs for ufaglærte eller lavt

uddannede end tidligere. Dette har konsekvenser for de unges transitioner, som i et globaliseringsperspektiv yderligere betragtes som præget af prækære og usikre forhold på arbejdsmarkedet (Kelly & Kamp 2015a; Furlong 2015b).

Overordnet set betyder aktuelle økonomiske omstændigheder, at unge i dag skal forholde sig til et arbejdsmarked, hvor jobmulighederne er begrænsede, og hvor det ser ud til, at det, man håbede, var en midlertidig situation, er konturerne af 'den senmoderne økonomi' (Furlong 2015b). Dette medfører et nyt 'prekært landskab', som har store omkostninger for de unge. Selvom det ikke står klart om disse omstændigheder kan betragtes som en gentagelse af tidligere recessioner, eller om der er tale om udfordringer, man ikke har set tidligere (Antonucci et al. 2014), så er det uomtvisteligt, at globaliseringen og den finansielle krise berører et stort antal unge i Europa. Den høje ungdomsarbejdsløshed medfører, som tidligere vist, at EU prioriterer ungdomsarbejdsløsheden højt som et politisk problem og afsætter store beløb til at iværksætte programmer. Kritiske røster, som for eksempel Furlong (2015b), anfører dog, at *"a cynic might argue that the €6 billion may well benefit the entrepreneurs who operate the highly profitable 'unemployment industries' but will have very little impact on the prospects of young people"* (Furlong 2015b, p. 26). Årsagen til dette er, ifølge Furlong, at disse initiativer bygger på en antagelse om mangler ved arbejdsudbuddet og ikke tager hensyn til, at det 'virkelige' problem er efterspørgslen. Der findes ikke arbejde til alle unge, uanset hvor meget de uddanner sig, understreger Furlong. Argumentet understøttes af, at i de europæiske lande, hvor arbejdsløsheden er højest, er de unge også de højst uddannede i Europa. Ainley & Allen (2010) sammenligner den udvikling med at være nødt til at løbe stærkere og stærkere den modsatte retning op ad en rulletrappe blot for at stå stille. De påpeger, at et generelt stigende uddannelsesniveau medfører en stigende polarisering, da de højtuddannede unge tager jobs under deres uddannelse og presser de unge, som ikke har samme uddannelsesniveau, hvilket som nævnt betyder, at de 'dårligt' uddannede bliver ekskluderet ud på kanten af samfundet (ibid., p.132).

Denne udvikling har konsekvenser for de unge i form af på den ene side kortvarige, flygtige, usikre ansættelsesforhold (Standing 2011), 'underemployment' (MacDonald 2011), perioder med arbejdsløshed, og på den anden side sociale og psykologiske konsekvenser heraf (Furlong 2015b; Standing 2011). Disse konsekvenser viser sig hos de unge på forskellige måder, men for de unge uden uddannelse og arbejde er det især det ændrede arbejdsmarked kombineret med fortsatte individualiseringstendenser, som præger deres mulighedsrum og dermed også deres reaktioner på dette.

Individualisering og prekarisering

Allerede for tyve år siden påpegede Furlong & Cartmel (1997), at livet i senmoderniteten præges af det, de kalder en 'epistemologisk fallacy': *"(...) although social structures, such as class, continue to shape life chances, these*

structures tend to become increasingly obscure as collectivist traditions weaken and individualist values intensify. As a consequence of these changes, people come to regard the social world as unpredictable and filled with risks which can only be negotiated on an individual level (...)" (ibid., p. 2). De påpeger, at der er en fejlslutning, således at de sociale strukturer, som er med til at præge de muligheder, de unge har, bliver mere usynlige og man oplever, at disse strukturelt producerede risici skal tackles individuelt.

Der er således tale om en mekanisme, hvorigennem for eksempel frustration og vrede over arbejdsforhold eller arbejdsløshed internaliseres som selvbebrejdelser og tvivl, således at spørgsmålet om social klasse usynliggøres. Denne diskussion knytter an til en mere generel diskussion om 'individualiseringstenen', i dette tilfælde Becks (2007) og Beck & Beck-Gernsheims (2002) teorier om individualisering, som har taget en central plads i ungdomsforskningen. Kort beskrevet tager disse teorier om individualisering udgangspunkt i, at der i 'risikosamfundet' sker en gennemgribende normopløsning, sociale og kulturelle forandringer, transformationer i kollektive livsmønstre samt en opløsning af faste kategorier som klasse, køn, familie, etnicitet og arbejdsforhold (Beck 2002). Denne opløsning medfører på den ene side en vis frisættelse men på den anden side også nye former for krav, kontrol og begrænsninger, der pålægges individer, og som individer selv skal indarbejde i deres biografier, og hvorigennem de skal sørge for sig selv (Beck & Beck-Gernsheim 2002, p. 2). Hvert individ skal være aktiv og yde en indsats med konkurrence og fejltagelser som vilkår. Individualiseringen er således et socialt vilkår, som ikke er et valg, men noget man er dømt til (se også Katznelson 2004). Der er konstante krav om at skabe og lede sin egen biografi og de relationer og netværk omkring den, at kunne omforme og omskabe den i takt med forandringer i velfærdsstaten, arbejdsmarkedet, uddannelser etc. Beck peger på, at der sker en 'institutionel individualisering' i den forstand, at institutionerne kun ser individet, alt imens der udstikkes rammer for, hvordan den enkelte kan handle og dermed danne sig selv. Således bliver individualiseringen i sig selv den sociale struktur, hvorigennem det kollektive opløses, og individet er den fundamentale enhed i alle samfundsmæssige sammenhænge (Beck & Beck-Gernsheim 2002). Det betyder, at individer som konsekvens af individualiseringen kræves at skabe en såkaldt gør-det-selv-biografi, hvor man gennem en konstant aktiv indsats skal kunne planlægge, sætte sig mål og tilpasse sig, hvilket kræver "*initiativ, udholdenhed, fleksibilitet og frustrationstolerance*" (Beck & Beck-Gernsheim 2002, p. 17).

Diskussionerne omkring individualiseringstenen og transitioner går i ungdomsforskningen blandt andet på, hvorvidt individualiseringens øgede mulighedsrum og individers eget ansvar medfører dette skift fra 'normalbiografier' til 'gør-det-selv-biografier'. Det vil sige fra forudsigelige og lineære transitioner, hvor valg er givne, til mere åbne transitioner, som kræver en større grad af aktive valg og fravalg (se fx du Bois-Reymond 1998; Woodman 2009; Roberts 2010). Af

dette følger også en omfattende diskussion af, hvorvidt der sker en opløsning af traditionelle skel mellem for eksempel klasse og køn eller om disse består blot i mere usynlige former (se fx Wyn & White 2015; Woodman 2009, 2010; Threadgold 2011; Roberts 2010, 2012). Mens disse diskussioner udfolder sig i akademiske publikationer, er der dog også en tendens til, at globale og økonomiske forandringer og konsekvenserne heraf trænger diskussionen i baggrunden og de aktuelle forandringer i forgrunden. Her er det især betydningen af den samtidige globalisering og individualisering for de unge og deres plads i og uden for arbejdsmarkedet, som er i fokus.

I en neo-liberal forståelse anses arbejdsløshed som et individuelt ansvar, således at alle anses for at være 'employable' og for at kunne blive mere 'employable' gennem opkvalificeringer og ændringer i vaner og holdninger (Standing 2011; Simmons & Thompson 2011; Rose 2003; Brown, Hesketh & Williams 2003). Brown og kollegaer understreger, at det er vigtigt, om end det politisk ofte negligeres, at se employability som: *the relative chances of acquiring and maintaining different kinds of employment* (Brown et al. 2003, p. 111). Employability har ikke kun at gøre med individuelle kvalifikationer eller mangel på samme, men lige så vigtigt er det, hvor stort udbuddet af jobs er og hvor mange andre kvalificerede, der gerne vil have samme jobs. Globaliseringen har for de unge med få eller ingen kvalifikationer betydet, at der både er færre jobs og flere om buddet, ikke kun i kraft af at de højtuddannede søger jobs under deres uddannelsesniveau, også kaldet 'underemployment' (MacDonald 2011), men også i kraft af at der i stigende grad kommer arbejdskraft fra andre lande (Standing 2011).

Dette og andre større forandringer har medført, at et stigende antal mennesker konkurrerer om et faldende antal jobs. Standing taler om 'prekariatet' som en ny klasse og beskriver, hvordan man som prekariseret lever fra dag til dag, uden en sikker identitet eller livsstil, som traditionelt har formet sig gennem deltagelse i arbejdslivet. Dette og andre forandringer medfører en række psykologiske reaktioner, som Standing kalder de fire A'er (2011, p.19-21): *anger, anxiety, anomie, alienation*. Dette skal altså ses som reaktioner, der følger i kølvandet på disse prækære forhold, og som er individualiserede svar på strukturelle forhold. Vreden kommer af frustrationen ved, at ens veje mod et meningsfuldt arbejdsliv ser ud til at være blokeret, og ved usikkerheden, som får folk til enten at lade deres arbejdskraft udnytte, eller til at de mister motivationen. Angsten anser Standing for at være en passiv form for vrede men også en konsekvens af den kroniske usikkerhed, stress og nogle gange desperation, som opleves. Anomie ses som en følelse af passivitet, der udløses dels af mangel på fremtidsudsigter, og dels af at man samtidig hermed fremstilles som doven, retningsløs og socialt uansvarlig. Fremmedgørelsen opstår, når man ved, at det man gør, gøres ikke for ens egen skyld men for andres fordi man skal, samtidig med at man forventes at være taknemmelig.

Når Standings ideer om prekariatet finder vej ind i den del af ungdomsforskningen, som handler om unge uden uddannelse og arbejde og deres transitioner, er det for det første, fordi han så tydeligt påpeger relevansen af at se på de globale forandringer, der medfører prekære arbejdsforhold, specielt for de unge, som træder ind på arbejdsmarkedet for første gang og især de unge, som ikke har nogen formelle kvalifikationer (Woodman & Wyn 2015a; Furlong & Kelly 2005). For det andet er Standing relevant for ungdomsforskningen, fordi han bidrager med eksempler på, hvordan de neoliberale diskurser, der understøtter uddannelses- og arbejdsmarkedspolitikken, også understøtter individualiserede reaktioner (Furlong 2015b; Ball 2013). Der er således synlige globale tendenser til, at unge, blandt andet som konsekvenser af ændrede arbejdsmarkedsforhold, politiske tiltag og forandringer i kulturen, i stigende grad viser tegn på psykisk mistrivsel. Furlong (2015b) viser gennem en analyse af unges ændrede transitioner mellem uddannelse og arbejde i Japan, hvordan negative erfaringer og svære transitioner anses af de unge som konsekvenser af manglende kvalifikationer, drivkraft eller evner og ikke knyttet til faktorer, som social klasse, uddannelsesinstitutioner eller mangel på jobs. De unge bebrejder dem selv og ikke systemet.

Den stigende interesse, både lokalt og globalt, for unges overgange mellem uddannelse og arbejde er således ikke blevet mindre, dels i takt med at ungdomsarbejdsløsheden i mange lande har rodfæstet sig som et problem, og dels i takt med et strukturelt skift i økonomier mod neoliberale tendenser (Woodman & Bennett 2015). Dette betyder yderligere, at selve forskningens formål, metoder og anvendelse også diskuteres. Dette ses tydeligt i transitionsforskningen, hvor selve transitionsbegrebet er under kraftig revurdering, og i flere nyere bidrag i ungdomsforskningen, som berører nødvendigheden af, at transitionsforskningen ikke kan løsrives fra politiske, samfundsmæssige og akademiske strukturer.

4.1.3. BETYDNINGEN AF GOVERNMENTALITET

Når unge uden uddannelse og arbejde, som beskrevet, er genstand for politisk tænkning, kan dette betragtes i lyset af 'governmentalitet' (Foucault 1991a; Rose 2003). Foucaults bud på, hvordan velfærd og befolkningen som helhed reguleres, tager udgangspunkt i at:

"(...)government has as its purpose not the act of government itself, but the welfare of the population, the improvement of its condition, the increase of its wealth, longevity, health etc.; and the means that the government uses to attain these ends are themselves all in some sense immanent to the population; it is the population itself on which government will act either directly through large-scale campaigns, or indirectly through techniques that will make possible, without the full awareness of the people, the stimulation of birth rates, the directing of

the flow of population into certain regions or activities etc.” (Foucault 1991a, p. 100)

Det er således gennem både indirekte og direkte governmentale teknikker, at befolkninger reguleres. I afhandlingens kontekst kan man for eksempel se uddannelsespålæg og italesættelse af uddannelse som den legitime vej til arbejde, som sådanne reguleringsmekanismer. Den offentlige sektor og dens velfærdsinstitutioner søger således at styre borgerens iagttagelse af sig selv såvel som borgerens selvforståelse (Villadsen 2008). Borgeren anses som en autonom dialogpartner, samtidig med at der iværksættes sanktioner, hvis krav og mål ikke overholdes. Problemet er dog, hvordan man kan lede en borger, som både er ’suveræn’ og ’undersåt’ (ibid., p. 19). Dette løses blandet andet gennem det, Rose (2003, 1998, 1989) kalder selv-ledelse.

Rose (1998) bruger begrebet ’government’ til at indfange den matrix af programmer, strategier og taktikker til at handle på andres handlinger for at opnå specifikke mål (Rose 1998; Foucault 1991). Government er således ikke blot politik og politiske handlinger, men en udvidet måde at beskrive, hvordan sociale og politiske mål nås ved at handle kalkuleret på de aktiviteter og relationer, som er knyttet til de individer, der konstituerer en population (Rose 1989). Således er ’governmentale’ handlinger rettet mod nye opgaver, nemlig det at maksimere styrken hos hvert eneste individ i befolkningen, minimere deres vanskeligheder og organisere dem på de mest effektive måder (ibid). Der er således også tale om mere indirekte former for selv-government, som virker mere subtilt gennem de diskurser, som er til rådighed for de unge, og som dermed er med til at forme de unges subjektiveringsprocesser. Rose påpeger, at governmentalt er bundet op på herskende diskurser, og hvordan regulerende diskursive begreber fungerer, *”hvad de muliggør, de kredsløb, de cirkulerer i, samt de affekter, de mobiliserer”* (Rose 2003, p. 185). Dette sker, ifølge Rose, i et skift fra ’den sociale stat’ til den ’iværksættende eller faciliterende stat’ som betyder, at individer, firmaer, organisationer, skoler, forældre etc. selv påtager sig en stor del af ansvaret for reguleringen. Dette sker gennem autonomisering og ansvarliggørelse, hvor individer ’sættes fri’ men samtidig styres politisk fra afstand via målstyring, standarder, monitorering, evaluering etc., som former deres handlinger og forøger deres uafhængighed på samme tid (ibid). Ifølge Rose er den personlige frihed blevet det overordnede statsstyringsprincip. Individuelle borgere udøver medborgerskab via deres evne til selv-organisering, selv-styring, autonomi og selvansvarlighed. Dette sker således i en dobbelt proces mellem autonomi og ansvar. Man åbner op for individers mulighedsrum, samtidig med at ansvaret medfører nye former for kontrol.

Det centrale for afhandlingens analyser er, hvordan governmentalt skal forstås som betydningsfuld for subjektiveringsprocesser, og som jeg som forsker får adgang til igennem de italesættelser af kategorier, som er med til at forme de unges

subjektiveringsprocesser, og som kommer via direkte og indirekte kanaler fra politisk styring. Her skabes altså en forbindelse mellem de unge og de politiske, administrative, pædagogiske, didaktiske betingelser, som 'bearbejdes' af de unge, og dermed er med til at forme den måde, de bliver til som subjekter. I denne 'forbindelse' befinder det analytiske potentiale sig i denne afhandling; de unges subjektive bearbejdning af de betingelser, der bliver til igennem. Hensigten er ikke at finde ind til betydningerne af kategorier og begreber, men i højere grad som Rose beskriver det, hvordan de 'fungerer', cirkulerer og producerer subjekter.

4.1.4. TRANSITIONSBEGREBET UNDER FORANDRING

Som nævnt i forrige kapitel kom der i 00'erne et øget politisk fokus på de unges frafald fra uddannelserne, og dermed også et forskningsmæssigt fokus på hvordan overgange mellem skole og arbejde tog sig ud. Ligesom i en dansk kontekst, er transitionsforskningen i andre lande som Storbritannien og Australien i høj grad også finansieret af ministerier (Furlong 2015a). Dette betyder, at forskningen ofte er relativt 'snæver', idet den fokuserer på kvantiteter og målinger af, hvor mange unge der for eksempel deltager i specifikke indsatser, og i hvor høj grad denne indsats vurderes at have en positiv virkning. Der er derfor ofte politiske mål vævet ind i denne forskning, hvilket har konsekvenser for forskningen, idet den: *"fails to adequately identify the processes that lead to these outcomes and focuses on the present without due concern for long-term societal trends"* (Furlong 2015a, p. 19). Derfor har der været en række forskningsbidrag, som undersøger disse processer nærmere, og som viser, at selv på tværs af lande med forskellige uddannelsesstraditioner og uddannelsesstrukturer svarer den førte politik ikke overens med de unges ændrede prioriteter og valg (Wyn & Dwyer 2000). Der er således et mere generelt opgør med ideen om transitioner mellem uddannelse og arbejde som simple, lineære processer. I stedet viser studier, hvordan der er tale om fragmenterede og 'messy' processer; også kaldet yo-yo-transitions (du Bois-Reymond & Stauber 2005; Walther 2006), nonlinear transitions (te Riele 2004; Furlong 2006) og overgange, der tager form af zig-zag-bevægelser (Pless 2009). Disse forståelser af transitioner bruges ofte til at udfordre forestillingen om, at den lige vej fra uddannelse til arbejde er den mest gængse.

Tilsvarende bekræfter Shildrick & MacDonald (2007) i et omfattende studie af de mest udsatte unge i Nordengland, at transitionsbegrebet ikke længere indfanger de mere mudrede og udstrakte processer, de unge er i. Studiet viser, at disse unges liv efter grundskolen er præget af uforudsigelighed, usikkerhed og eksklusion i en grad, der gør, at forfatterne taler om 'poor transitions'. Indeholdt i dette er, at de unges motivation for arbejde gør, at de – stik i mod den førte politik – orienterer sig mod at finde et arbejde og dermed også accepterer nogle arbejdsvilkår, der gør dem ude af stand til at etablere et stabilt voksenliv. MacDonald (2008) mener, at man, baseret på dette studie, kan tale om, at disse 'poor transitions' marginaliserer de unge og fører til negativ social mobilitet. Dette sker på grund af en kombination af

forhold, så som en rodfæstet og klasse-specifik motivation for arbejde, en massiv lokal de-industrialisering, dårlige arbejdsvilkår og en velfærd-til-arbejde politik, der udføres af lav-kvalitets aktiveringsprojekter. Shildrick & MacDonald påpeger, at deres studie viser nødvendigheden af at tænke socio-økonomiske komponenter ind i analyser af de unges forandringer for at undersøge, hvorvidt fattigdom og økonomisk marginalisering ændrer sig. De forstår således transitioner som *"processes of structural formation and transformation"* (Shildrick & MacDonald 2007, p. 601), og belyser dermed betydningen af strukturelle faktorer i unges transitioner.

Men der er også tendenser til mere grundlæggende at udfordre transitionsbegrebet. Om end denne begrebslige udfordring har været en del af ungdomsforskningen de sidste to årtier (se fx Skelton 2002; MacDonald 1998; du Bois-Remond 1998), ser det ud til, at begrebet stadig udfordres kritisk. I et nyligt bidrag til en diskussion, blandt internationale ungdomsforskere om en mere kritisk ungdomsforskning (Kelly & Kamp 2015a), påpeges det, at de eksisterende konklusioner omkring komplekse, nonlineære transitioner risikerer at formidle et forsimplet billede af, at alle transitioner før 1980 var lineære og 'straightforward', og tilsvarende alle transitioner efter 1980 er komplekse og fragmenterede (Goodwin & O'Connor 2015). Forfatterne viser gennem re-fortolkninger af data fra forskningsprojekter i 1960'erne og 1980'erne, at komplekse transitioner også fandtes i 1960'erne, og at lineære transitioner også fandtes i og efter 1980'erne. De argumenterer således i lighed med andre forskere (Wyn & White 2015; Kelly & Kamp 2015a; Woodman & Wyn 2015a) for nødvendigheden af at sætte spørgsmålstegn ved 'ortodoksier' i ungdomsforskningen.

Woodman & Wyn (2015a) påpeger fra samme kritisk udfordrende position et behov for en revurdering af transitionsbegrebet. De anfører, at selve metaforen i transitionsbegrebet forudsætter forståelsen af transition, som indeholdende et fast defineret endepunkt. Dette, mener forfatterne, begrænser forståelsen af transition, og argumenter i stedet for at forstå transition som et relationelt begreb, hvor det især gør sig gældende, at forandringer påvirker sociale generationer af unge og det voksenliv, der også er under forandring. Det er således ikke kun transitionsbegrebet, der er under forandring men i tilknytning hertil også begreber om, hvad det vil sige at være ung og voksen. Begreber som 'emerging adulthood' (Arnett 2004), der indfanger, hvordan sociale forandringer medfører, at voksenlivet udskydes og 'arrested adulthood' (Côté 2000; Bynner 2005), som henviser til, at samfundsmæssige vilkår så at sige tvinger unge til udskudte transitioner, er ligeledes måder at udfordre det traditionelle transitionsbegreb. Mizen (2004) argumenterer for, hvordan samfundsmæssige og politiske forandringer har medført gennemgribende forandringer for unge, således at man kan tale om en generel 'changing state of youth', hvor blandt andet transitionsbegrebet diskuteres som en myte. Furlong (2015a) foreslår at erstatte begrebet 'transition' med 'transformation' som: *"(...) highlights multiple, ongoing, change and recognizes the prevalence of*

nonlinear pathways set within a broader discourse of the modernization project” (ibid., p. 19).

Afhandlingen følger denne trend med at spørge ind til og udfordre transitionsbegrebet. Indbygget i begrebet om transitioner er der altså, uanset hvordan disse forløber, en forestilling om et startpunkt – uddannelse – og et endemål – arbejde (Woodman & Wyn 2015a; Furlong 2015a). Det ser dog ud til, at dette dualistiske forhold i forhold til unge uden uddannelse og arbejde er under opløsning. Ainley & Allen (2010) bruger begrebet 'lost in transition' til at beskrive, hvordan de unge i Storbritannien farer vild i transitionen mellem uddannelse og arbejde, fordi transitioner i sig selv er blevet så usikre. Hvis man ser dette i en dansk kontekst, har vi på den ene side at gøre med unge, som beskrevet gennem diverse statistiske målinger, hvor en meget stor del, som vist tidligere, ikke har færdiggjort grundskolen. Man kan således sige, at deres startpunkt er noget mere utydeligt og udvisket end andre unge, som starter deres transition med færdiggjorte grundskoleeksaminer. På den anden side af denne dualistiske forestilling, har vi at gøre med et globaliseret og neo-liberaliseret arbejdsmarked, hvor der ikke er arbejde til alle unge (Furlong 2015b). Dette endepunkt er således også noget utydeligt og udvisket i forhold til den forestilling om en voksentilværelse med fast arbejde og stabil indkomst, som mange unge har. Det interessante spørgsmål er således ikke, hvorvidt transitioner er lineære eller komplekse, men i højere grad at spørge til den virkelighed, som de unge 'transitionerer' sig hen imod. Hvad betyder det for de unges muligheder, at tendenser som globalisering, politisering, og prekarisering præger de transitionsprocesser, som de unge bliver til gennem? Dette er perspektiver, som danner et bagtæppe for forståelse af de unges subjektiveringsprocesser. Derudover anvender jeg begreberne i analyserne i artiklen *Afstand, modstand og mestring*.

4.1.5. NYE PERSPEKTIVER PÅ UNGE OG TRANSITIONER

Som beskrevet i kapitlet om forskningsfeltet, har forskningen om unge uden uddannelse og arbejde udpræget politisk bevågenhed, hvilket ikke kun er et dansk fænomen men også har international udbredelse. Dette har inden for ungdomsforskningen medført en omsiggribende diskussion af, hvordan forskningen kan udvikle sig i retning af en større åbenhed overfor og inddragelse af den kompleksitet, som kendetegner unges liv generelt og i særdeleshed unges transitioner. Jeg skal her foretage et par nedslag i denne diskussion for at tegne landskabet af nye perspektiver på ungdomsforskningen, som også denne afhandling skriver sig ind i.

Antonucci, Hamilton og Roberts (2014) argumenterer for, at der mangler et fokus på socialpolitik i ungdomsforskningen. De påpeger, at unges transitioner er institutionaliseret i socialpolitiske strukturer, som betyder at forskellige velfærdsregimer former mulighedsrummet for transitioner i forskellige lande.

Således ser man for eksempel i Storbritannien, at 'austerity measures', altså omfattende nedskæringer på det sociale område, begrænser unges uddannelsesmuligheder. I det hele tages fremhæves det, at globaliseringen generelt har medført et vist pres på velfærd i vesten, og at der også på det område ses forandringer, hvilket Antonucci, Hamilton og Roberts påpeger, er vigtige at indtænke i analyser af transitioner. De påpeger, at analyser af 'transition regimes' (Biggart & Walther 2006; Walther 2006) ikke i tilstrækkelig grad indfanger kompleksiteten i aktuelle transitioner. Antonucci, Hamilton og Roberts argumenterer for nødvendigheden af blandt andet at inddrage arbejdsmarkedet og dets aktuelle udfordringer, og foreslår derfor, at analyser af unges transitioner tager udgangspunkt i et 'welfare mix', som omfatter velfærdens tre hovedårer; arbejdsmarkedet, staten og familien (Powell & Barrientos 2004): "*An analysis of welfare sources can help us to understand this complex process, such as how different combinations of labour market conditions, family circumstances and welfare state arrangements may mitigate or entrench social inequalities*" (Antonucci et al. 2014, p. 27). I stedet for at se velfærd som knyttet til sociale systemer, foreslår de altså at undersøge velfærd som en blanding mellem forhold på arbejdsmarkedet, i staten og i familien. Forfatterne placerer denne måde at analysere de forskellige velfærdsformer i det, de kalder 'middleground' i en meget omfattende diskussion inden for ungdomsforskningen, som handler om forholdet mellem *agency*, og om hvorvidt unge kan udøve handling, og *structure*, og om hvorvidt denne handling er begrænset af strukturer (se fx denne diskussions historik i Woodman 2009). Således kan denne analytiske model, ifølge Antonucci og kollegaer, tilbyde forståelser af forholdet mellem individuel handling og strukturelle begrænsninger i unges transitioner og undersøge ikke blot de tre velfærdsformer hver for sig men også deres interaktion, og hvordan dette bidrager til unges meningsfulde transitioner (Antonucci et al. 2014).

Woodman & Wyn (2015a) advokerer for et perspektiv på transitioner set gennem begrebet 'social generation' (se Woodman & Wyn 2015b for en detaljeret diskussion af begrebet), som indebærer, at man flytter fokus fra de unges overgange til et fokus på, hvordan unges liv skabes og formes af den politik, der knytter sig til transitioner: "*the notion of youth as a life stage or the space through which young people move and then exit, preferably as efficiently and normatively as possible, aligns with policy agendas that cannot easily acknowledge the larger changes in the experience of youth policies themselves that have been instituted, in part, by educational and economic policies themselves*" (Woodman & Wyn 2015a, p. 82; France 2007). Denne politiske agenda, mener Woodman & Wyn, er medvirkende til, at det traditionelle transitionsbegreb i den politiske anvendelse ikke forandrer sig, og at de politiske initiativer fortsat er rettet mod de unge og ikke mod arbejdsmarkedet eller uddannelserne. Deres position som ungdomsforskere er, at man tager som udgangspunkt, at der er tale om en form for 'new adulthood', som i sig selv i stigende grad er defineret af prekaritet og relativ ustabilitet (Woodman & Wyn 2015a). Forskningen skal således have som mål, ikke blot at synliggøre,

hvordan transitioner indeholder en gennemgribende social ulighed, men også at identificere de processer, som skaber denne kroniske sociale ulighed blandt unge, og hvordan billedet af disse 'nye voksenliv' tegner sig.

Tilsvarende påpeger Furlong (2015) nødvendigheden af at bibringe kritiske perspektiver på de unges udfordringer, som 1) indfanger forståelser af de unge i makro-økonomiske og politiske strukturer, 2) som udvikler en større forståelse for deres begrænsede handlingsmuligheder, 3) som ikke foregiver at 'struktur' er irrelevant og 4) som udvikler nye perspektiver, der kan udforske de unges erfaringer og sætte dem ind i en neoliberal politisk økonomi (Furlong 2015, p. 35). Det skal således være helt centralt for ungdomsforskningen kritisk at undersøge forholdet mellem unges levede erfaringer og de sociale og samfundsmæssige forandringer, de er en del af.

Med ovenstående perspektiver på ungdomsforskningen mere generelt og specifikt på transitionsforskningen, har jeg ønsket at skitsere en del af de samfundsmæssige forhold og betingelser, hvorigennem de unge bliver til som subjekter. I afhandlingen beskæftiger jeg mig med transitioner, dog uden at have som mål at identificere overgangsmønstre. Når jeg læser de unges subjektiveringsprocesser gennem strukturelle og samfundsmæssige krav, muligheder, ressourcer, begrænsninger m.m., anser jeg det som en form for udvidelse af transitionsbegrebet. Transitioner skal således i denne afhandling ikke ses som en proces, der kan kortlægges i et mønster, men i højere grad som en proces, der formes af bestemte betingelser, som derfor vil indvirke i de måder, hvorpå de unge bliver til som subjekter. Yderligere har jeg i kapitlet forholdt mig til, hvad det kræver af ungdomsforskningen at følge med aktuelle samfundsmæssige forandringer. Det helt gennemgående træk er nødvendigheden af at 'åbne forskningen op', og dette på flere niveauer. Der er behov for at bevæge sig væk fra en snævert fokuseret forskning, om de unge uden uddannelse og arbejde, der kun beskæftiger sig med, hvad der karakteriserer de unge og hvilke tiltag, der hjælper dem i uddannelse, og hen imod en forskning, der dels indtænker aktuelle kulturelle og samfundsmæssige vilkår og forandringer og dels antager nye kritiske former. Afhandlingen er en syntetisering af begge disse former for forskningsbehov, på den måde at ambitionen er at bidrage med analyser af de unge i en samfundsmæssig og kulturel kontekst og samtidigt at åbne rummet for nye former for kritisk forskning omkring denne gruppe af unge.

Jeg hedder Tobias og er 26 år. Lige nu er jeg i skolepraktik her på skolen. Før det var jeg jo så på projektet der. Og før jeg startede der, var jeg hjemløs i halvandet år og har hoppet lidt fra forskellige uddannelser efter jeg var færdig som 3D animator og ikke kunne finde arbejde. Jeg kunne ikke finde arbejde med den, så jeg prøvede at finde ud af, hvad jeg ellers kunne uddanne mig som. Og det gik ikke så godt. Jeg prøvede at tage HHX, men det var for fagligt for mig. Der var jeg hjemløs for anden gang. Og fandt så relativt hurtigt et sted at bo. Så prøvede jeg så at tage IT-support. Det gik ikke så godt. Jeg droppede ud lige inden vi blev færdige med grundforløbet, fordi jeg stod til at være hjemløs igen, fordi jeg ikke kunne betale min husleje. Så var jeg hjemløs i halvandet år og kom så ind i projekt brobygning og kom i gang med IT-support igen og blev færdig med den. Lige nu er jeg i skolepraktik og skal nok snart i gang med at få mig en læreplads.

Jeg hedder Julie. Jeg er 23. Jeg går på HGV og har gået på Brobygning. Før det havde jeg barsel med to børn. Og før det har jeg prøvet en masse uddannelser. Aller først var jeg på slagter, men det syntes jeg var kedeligt i længden. Så gik jeg på et andet grundforløb, hvor de for første gang havde blandet tandklinikassistent og pædagog og alle mulige forskellige sammen. Men de fortalte bare ikke hvilken skole, vi skulle være på. Så vi var på flere forskellige skoler. Og det gider jeg ikke. Der skal være orden i tingene, ellers gider jeg ikke. Så det droppede jeg ud fra. Og så var jeg gravid lidt efter. Så fik jeg så hjælp gennem Brobygning.

Kapitel 5. AT BLIVE TIL SOM SUBJEKT

Et helt centralt spørgsmål der trænger sig på, når min forskningsmæssige interesse kredser om de unges subjektiveringsprocesser er: Hvad vil det sige at blive til som subjekt? Det skal jeg indkredse nærmere i dette kapitel. Her vil jeg udfolde begreberne *subjektpositioner* og *subjektivering*, som anvendes både som det blik anlægger på de unge og som analytiske begreber i artiklen *Afstand, modstand og mestrning*. Herefter vil jeg synliggøre, hvordan jeg bruger begreberne i analyserne i artiklerne.

Når jeg i afhandlingen vælger at anlægge et analytisk fokus på de unges subjektiveringsprocesser, er det et valg jeg træffer i overensstemmelse med min teoretiske interesse i socialkonstruktionistisk (Davies & Harré 1990; Gergen 1985; Søndergaard 1996) og poststrukturalistisk tænkning (Foucault 1982; Butler 1990, 1993), hvor identiteter og selver ses som konstruerede i en gensidig processering mellem individ og samfund (Søndergaard 1996; Wertsch 1991). Indbygget i begrebet om den gensidige processering mellem individ, kultur og samfundsmæssige institutioner er en grundlæggende relationel forståelse af menneskelig væren (Gergen 1994, 2009). Gergens (2009) position er således en relationel ontologi, der indfanger, hvordan al menneskelig handling fødes, opretholdes og uddør i løbende relationelle processer. Vi eksisterer i en samkonstituerende verden. Vi bliver til gennem relationer og kan ikke vælge at træde ud at denne relationelle form for væren. Dette betyder yderligere, at man for at forstå den gensidige processering, er nødt til at forstå den gennem relationer. Således flyttes fokus fra enkeltindivider som afgrænsede enheder til de 'relationelle sammenstrømninger', som udgør den samkonstituerende verden (ibid., p. xvi). Gergen understreger, at dette ikke betyder, at mere traditionelle forståelser af for eksempel 'selvet' og 'agency' er fundamentalt forkerte; de skal blot ses som konstruktioner, som vi har skabt og bruger til at organisere vores liv. Tilsvarende, kunne man tilføje, er en relationel forståelse af verden også konstruktioner, som bruges til at indfange menneskelig handling som alternativ til en individualistisk optik. Den relationelle optik udgør således både en ontologisk og epistemologisk tilgang i afhandlingen, hvilket også vil blive uddybet i næste kapitel i forhold til de undersøgelsespraksisser, jeg har valgt.

Socialkonstruktionistiske analyser har ofte fokus på at undersøge, hvordan kategorier som køn, selv, seksualitet etc. udvikles, konstitueres og legitimeres i sociale kulturelle og samfundsmæssige processer (Gergen 1985; Søndergaard 1996). Der har siden 1990'erne været produceret en lang række analyser af 'den sociale konstruktion af..x' (Hacking 1999), det vil sige analyser, der viser, hvordan et givent fænomen eller kategori kan begribes som konstruerede i forsøget på at vise, at indforståede begreber og kategorier er sociale produkter og ikke naturgivne. Det er som sådan ikke min intension af lave sådanne socialkonstruktionistiske

analyser af kategorier tilknyttet forståelsen af unge uden uddannelse og arbejde, men jeg henter begreberne om subjektpositioner subjektivering fra den socialkonstruktionistiske tænkning, som jeg kommer nærmere ind på i det nedenstående.

5.1. Processering og subjektiv bearbejdning

Som beskrevet ovenfor anser jeg transitionsprocesser som formet af bestemte betingelser, der indvirker i de måder, hvorpå de unge bliver til som subjekter. Dette har rod i afhandlingens ontologiske udgangspunkt. Traditionelt har transitionsforskningen lænet sig op af en overordnet diskussion om *structure-agency dikotomien*, som har stået helt centralt i ungdomsforskningen, og som har medført en 'trend' til at placere sig i en 'mellegrund' mellem de to (Woodman 2009). Indbygget i structure-agency dikotomien er dog en adskillelse mellem individ og samfund, som inden for socialkonstruktionistisk og poststrukturalistisk tænkning er umulig at foretage. Det metateoretiske udgangspunkt er således, at en teoretisk adskillelse og vægtning mellem individet på den ene side og på den anden side omgivelserne kan forårsage forvrængninger i forhold til forståelsen af menneskelig aktivitet og fænomener. Hvis man således lægger vægt på enkeltindividet – eller på agency – kan man komme til at overse omverdenens tilrettelæggelse og betingelser eller komme til at overtematisere dem som en kulturel byrde (Søndergaard 1996). Og omvendt kan dem, som fokuserer på omverdenens påvirkning – eller structure – komme til at: *"overse menneskets subjektive bearbejdning af de betingelser, det bliver dem til del at gøre sig til mennesker igennem"* (ibid., p. 31). Perspektivet i denne afhandling skal findes i netop det, Søndergaard her beskriver som subjektive bearbejdninger af de betingelser, de unge bliver til igennem. Jeg henter yderligere inspiration hos Wertsch (1991), som i et forsøg på at forstå, hvordan 'mental action' situeres i kulturelle, historiske og institutionelle sammenhænge, bruger begrebet *sociokulturel*. Jeg anlægger således et sociokulturelt perspektiv på de unges processer og subjektive bearbejdninger af de betingelser, de har, og som de bliver til subjekter igennem. Den gensidige processering er i den forbindelse vigtigt. Som alternativ til at forstå de unge gennem dikotomier, indeholder det sociokulturelle perspektiv en forståelse af både menneske, kultur og samfund som konstitueret på grundlag af gensidig processering:

"Begrebet processering skal her netop fremhæve det fænomen ved menneskets indlejring i kulturen, at det er gennem deres anvendelse af kulturen, gennem deres integration af sig i det kulturelle og det kulturelle i sig, at de på den ene side overhovedet gør sig til mennesker, og at på den anden side kulturen udvikles, leves, reproduceres, bevæges og ændres i en stadig proces" (Søndergaard 1996, p. 31).

Det skal her bemærkes, at jeg ser kultur og samfund som forenelige størrelser, således at ovenstående citat kunne erstattes med 'samfund'. Det centrale er, at

mennesket både formes af og former samfundet og kulturen, og i det spændingsforhold er mennesket også afhængigt af kulturel og samfundsmæssig integration. Jeg undersøger således de unges ”subjektive bearbejdning af de betingelser, det bliver dem til del at gøre sig til mennesker igennem”, som beskrevet hos Søndergaard (1996, p. 31). Det er en samtidig udforskning af de subjektive bearbejdnings og de betingelser, de unge bearbejder, som er genstand for analyserne. I den forbindelse fremhæver Gergen vigtigheden for socialkonstruktionistisk forskning at undersøge: ”(...) *the social, moral, political, and economic institutions that sustain and are supported by current assumptions about human activity*” (Gergen 1985, p. 268). Man kan således sige at indeholdt i det analytiske arbejde er netop at forstå den gensidige processering mellem de unge og disse sociale, moralske, politiske og økonomiske institutioner, som understøtter og understøttes af de antagelser, der cirkulerer omkring de unge uden uddannelse og arbejde og de processer, de indgår i.

5.2. Subjektpositioner

I en socialkonstruktionistisk understregning af, at selvet eksisterer gennem dets relationer til omverdenen, opløses selvet begrebsmæssigt som en essensbærende og stabil enhed (Søndergaard 1996). Gergen tilbyder et relationelt alternativ med begrebet om ’relationelle selver’ (2009), og tilsvarende har begreber som ’multiple selver’ og ’subjektpositioner’ (Davies & Harré 1990) den relationelle væren som fundament. Således skabes individer ifølge Davies og Harré gennem sociale interaktionsprocesser, hvor igennem de konstitueres og rekonstitueres i gentagne diskursive praksisser (Davies & Harré 1990, p. 46). I modsætning til individualistiske forståelser af selvet som en relativ stabil og afgrænset essens, tilbyder begrebet om multiple selver en forståelse af ’selv’ med en indbygget ambivalens: ”*Human beings are characterized both by continuous personal identity and by discontinuous personal diversity*” (ibid., p. 46). Kontinuiteten består i, at det er den samme person, som positioneres forskelligt i forskellige sammenhænge, og altså samtidigt er karakteriseret ved diversitet.

Begrebet om subjektposition er centralt i forståelsen af den gensidige processering mellem individ og samfund, idet den subjektive bearbejdning af betingelser, som beskrevet ovenfor, sker gennem de subjektpositioner, der er tilgængelige, og som individer tager til sig som deres egne og dermed formes igennem. Dette sker i processer, som involverer de sociale kategorier, der er til rådighed. Davies og Harré (1990) beskriver disse processer som 1) tilegnelse af in- og ekskluderende kategorier, 2) deltagelse i de diskursive og meningstilskrivende praksisser, 3) positionering i forhold til de kategorier, som opleves som tilhørende en selv og 4) erkendelse af en selv i overensstemmelse med bestemte kategorier: ”*i.e. the development of a sense of oneself as belonging in the world in certain ways and thus seeing the world from the perspective of one so positioned*” (Davies & Harré 1990, p. 47). Dette indkredser det, jeg i afhandlingen forstår med formuleringen ’at

blive til som subjekt', nemlig de processer hvor man gennem tilgængelige subjektpositioner kontinuerligt former forståelser af sig selv, andre og omverden. Det er vigtigt her at understrege positioneringsbegrebets dynamiske karakter. Det at blive til som subjekt er således ikke en enkeltstående begivenhed men nærmere et 'positioneringsprojekt', der kontinuerligt er i bevægelse, hvor forskellige positioner brydes og påvirker hinanden (Søndergaard 1996, p. 39).

5.3. Subjektiveringsprocesser

At blive til som subjekt sker således i processer, hvor igennem deltagelse i diskursive praksisser og positioneringer i forhold til sociale kategorier er medvirkende til det, man samlet set kan kalde subjektivering. Subjektiveringsbegrebet indfanger således det processuelle i det at blive til som subjekt, og her spiller tænkningen fra Foucault og Butler en væsentlig rolle.

Centralt for subjektivering er, at subjekter bliver til gennem gentagende og bekræftende praksisser af de normative vilkår, der er til rådighed, og som er med til at forme subjekter (Davies 2006; Butler 1993). Indbygget heri er Foucaults forståelse af magt som en 'polymorf teknik' (Foucault 1994, p. 24), der gennem diskurser gennemstrømmer individuelle handlemåder. Hvor Foucaults primære interesse var historiske og mere generelle diskursive skift, er Butlers interesse fokuseret på, hvordan subjektivering virker (Davies 2006). Subjektet eksisterer i denne tænkning ikke uden om de handlinger, der former dem. Subjektet bliver til gennem gentagende og citerende praksisser. Det er vigtigt at understrege her, at der ikke er tale om determinisme på den måde, at subjekter passivt formes af diskursive praksisser. Davies skriver: *"Butler's subjects have agency, albeit a radically conditioned agency, in which they can reflexively and critically examine their conditions of possibility and in which they can both subvert and eclipse the powers that act on them and which they enact"* (Davies 2006, p. 426).

Poststrukturalistisk tænkning bruger således også begrebet om agency, men hvor ungdomsforskningens sociologiske tænkning overordnet set ser agency og structure i et co-konstituerende forhold, ses subjektet hos Foucault (1982) og Butler (1990) som *"the constant reproduced outcome of structured but contingent and uncertain social practices"* (Woodman & Wyn 2015, p. 114). På samme måde som subjektet hos Foucault anses som 'the vehicle of power' (Foucault 1982, p. 98), så fungerer subjektiveringen kun via et diskursivt fundament, som initierer og vedligeholder subjektets agency. Agency kan således ikke løsrives fra de diskurser, der former de sociale kategorier, som handling såvel som positionering foregår igennem. Der er således tale om, at diskursive praksisser er en indbygget del af subjektiveringen og dermed ikke kan ses som adskilte fænomener. Som Foucault (1991b) beskriver, er der ikke tale om stillestående diskurser, som et enerådende subjekt manipulerer, smider væk eller fornyr: *"but that discoursing subjects form a part of the discursive field – they have their place within it (and their possibilities of displacements) and*

their function (and their possibilities of functional mutation). Discourse is not a place into which the subjectivity irrupts; it is a space of differentiated subject-positions and subject-functions" (ibid., p. 58). Subjekter formes af og former de diskursive praksisser, de indgår i, og som spiller en væsentlig rolle i det, som jeg ovenfor beskrev som den subjektive bearbejdning af de betingelser, de bliver til igennem.

Når jeg gennem afhandlingen har beskrevet de strukturelle, økonomiske og politiske forandringer i form af globalisering og prekarisering, er det nærliggende at pege på dette som netop den 'struktur', som har så store konsekvenser for de unge og deres agency. Falder jeg således ikke selv i en 'dikotomisk fælde', kunne man indvende? Laver jeg ikke præcis den adskillelse mellem individ og samfund, som jeg med socialkonstruktionistisk og poststrukturalistiske tænkeredskaber, siger at man ikke kan foretage? Jeg vil derfor præcisere: Min opfattelse af 'agency' skriver sig ikke ind i en tænkning, hvor individer er instrumentelle aktører konfronteret med et eksternt politisk felt (Butler 1995, p. 46) og dermed 'struktur' som en virkelighed, der eksisterer uden for subjektet. Med Butler ser jeg subjektet som konstitueret gennem diskursive praksisser, som er formet af de strukturelle, økonomiske og politiske forandringer og som former de betingelser, som de unge bliver til som subjekter igennem. Dette er især tydeligt i artiklen *Afstand, modstand og mestrning*. Hensigten er således ikke empirisk at søge efter tegn på prekære forhold eller på bevis for, at governmentale styringsprincipper former de unge. Hensigten er at undersøge, hvordan de unge bliver til som subjekter i en tid hvor de betingelser, som de unge bliver til som subjekter igennem, er præget dels af et uomtvisteligt fokus på uddannelse og dels af prækære og usikre arbejdsmarkedsforhold. Det skal således ikke forstås, som at de unge underkastes eller formes af disse forhold, men at de interagerer med disse.

Det er netop vigtigt for forståelsen af subjektivering, at forskellige subjektpositioner indtages processuelt, flertydigt og gennem ambivalens. Davies fremhæver (2006, p. 426), at det helt centrale i Butlers forståelse af det at blive til som subjekt, er ambivalensen mellem mestrning og underkastelse, som foregår simultant, og som er "*the condition of possibility for the subject itself*" (Butler 1995, p. 46). Subjektivering sker således ifølge Davies i processer af mestrning og underkastelse. For at forstå subjektivering er det vigtigt at forstå denne dobbelthed; vi 'bliver handlet på', og vi handler i simultane processer af mestrning og underkastelse. Igen skal jeg henlede opmærksomheden på den gensidige processering mellem individ og kultur, hvor altså subjekter på den ene side underkastes diskursive og normative kategorier, men samtidig – og simultant – i diskursive praksisser på den anden side finder måder at mestre disse gennem kritisk refleksion såvel gennem mere ureflekterede handlinger. Denne samtidige processering er en specifik analyseoptik i artiklen *Afstand, modstand og mestrning* i afhandlingen samt i den konkluderende del af afhandlingen.

Ovenstående begreber om den gensidige processering mellem subjekter og kultur, om subjektpositioner og om subjektiveringsprocesser er samlet set de analytiske begreber, som er med til at forme analyserne. I den forbindelse er den artikelbaserede afhandling en speciel størrelse, idet analyserne er fremkommet i relativt afgrænsede analyserum. I disse analyserum er de analytiske begreber anvendt forskelligt, og jeg skal derfor her specificere, hvordan begreberne bruges i de enkelte artikler.

5.3.1. TEORETISKE PERSPEKTIVER I ARTIKLERNE

En forskningsproces er rodet affære, hvor alle de elementer, der indgår – teori, interview, analyse og formidling – er bevægelige størrelser, der konstant påvirker hinanden gensidigt (Søndergaard 1996). Men nogle forskningsprocesser er mere rodede end andre. Evalueringen af ”Brobygning til uddannelse” bygger for eksempel på en række evalueringskriterier, som er bygget ind i alle elementer i forskningsprocessen, i udvælgelsen af caseprojekter, i interviewguides, i analysen og i den endelige evalueringsrapport. Det er et stykke relativt struktureret forskningsarbejde. Denne artikelbaserede ph.d.-afhandling har ikke samme på forhånd definerede struktur indbygget. Således er artiklerne fremkommet i en proces, der har en grad af tilfældighed indbygget i kraft af de ’calls’ eller det specifikke tidsskrift, som artiklerne er skrevet til. Helt konkret har jeg læst et call eller forholdt mig til den specifikke form og målgruppe i tidsskriftet og arbejdet med, hvordan den enkelte artikel kunne skrives til at passe til dette. Det konkrete arbejde med abstract, artikel og artikelredigering er formet på baggrund af de beskrevne metateoretiske perspektiver og har derfor mit tydelige aftryk, men det analytiske arbejde er foregået i en noget mindre grad af struktur, end man ellers har mulighed for at indbygge i monografier.

Det var fra starten min ambition at tage udgangspunkt i teorier og metoder, der kunne løfte de unges stemmer frem i analyserne. I min metodologiske afsøgningsproces stiftede jeg for eksempel bekendtskab med praksisteori (Nicolini 2013; Schatzki 2002; Reckwitz 2002), der har mange snitflader med socialkonstruktionistisk og poststrukturalistisk inspirerede metoder, men som dog også er forskelligt herfra. I praksisteori antages det, at viden er knyttet til konkrete praksisser og aktiviteter, og således studerer man konkrete aktiviteter og processer, hvori menneskelig handling ses som kropsligt, tidsmæssigt og rumligt situeret i materielle omgivelser (Nicolini 2013). Det ’sociale’ er hverken placeret ’inde i’ mentale strukturer eller ’ude i’ diskurser og interaktion men i stedet for i praksisser: *“A practice is a routinized type of behaviour which consists of several elements, interconnected to one other: forms of bodily activities, forms of mental activities, ‘things’ and their use, a background knowledge in the form of understanding, know-how, states of emotions and motivational knowledge”* (Reckwitz 2002, p. 249). Individuer er således bærere af mønstre af kropslige praksisser såvel som af rutinerede og gentagne måder at forstå, vide og ønske. Praksisteori analyserer

sammenhængene mellem disse kropslige og mentale praksisser, materielle praksisser samt affektive praksisser. Som det fremgår, adskiller denne tænkning sig fra det fokus, jeg i afhandlingen har på diskursivitet, betydningstilskrivelser og tilblivelsesprocesser. Jeg valgte derfor ikke at udvikle min metode på baggrund af praksisteori, men bruger dog i artiklen *Unge uden uddannelse* perspektiver fra praksisteori. Overordnet set var det vigtigt for mig ikke at lægge et bestemt metodemaskineri ned over empirien, men at gå til analyserne med et ungeperspektiv, som sætter de unges stemme i forgrunden. Jeg gik således søgende til undersøgelsesprocessen ud fra en ambition om at være 'refleksiv pragmatisk'. Dette vil blive udfoldet i næste kapitel, men ganske kort betyder det, at jeg arbejder med det empiriske materiale med *forskellige* undersøgelsespraksisser, som jeg udvikler i arbejdet med de enkelte artikler. Jeg skal i det følgende gennemgå artiklerne og de teoretiske perspektiver, som artiklerne er udviklet gennem.

Artiklen *Educational trust* er bearbejdet ud fra en artikel i "Tidsskrift for arbejdsliv" (Görlich & Katznelson 2013) med titlen: *Er selvtillid nok – betydningen af tillid i fastholdelsen af unge i uddannelse*. Som titlen antyder, var udgangspunktet at undersøge unges selvtillid. Skive Kommune ønskede blandt andet at vide, hvorvidt og hvordan projektet *Fra problemer til mirakler* bidrog til at øge de unges selvtillid. Jeg valgte som sagt at gå åbent til dette og spurgte i første runde interview med de unge om deres opfattelse af selvtillid generelt og af deres egen oplevede selvtillid. Analysen af deres svar viste tydeligt, at deres generelle opfattelse af selvtillid har en relationel komponent. De forbandt helt tydeligt et umiddelbart individbåret begreb som selvtillid, til måder at være sammen med andre på, hvilket udfoldes i artiklen. Dette førte en teoretisk afsøgning med sig, hvor jeg med Gergen (1994, 2009) og hans fokus på en gennemgribende relationel forståelse af individer, systemer, verden etc. tilrettelagde resten af forskningsprocessen herudfra. Således undersøger jeg, hvordan relationelle og strukturelle faktorer væver sig ind i de unges processer mod uddannelse. I artiklen er det ikke den poststrukturalistiske subjekt-tænkning, som er bagtæppet for konstruktionen af analyserne af, hvordan de unge bliver til som subjekter, men i stedet en relationel konstruktionistisk tænkning. I artiklen analyseres det, hvordan de unge bevæger sig i uddannelsessystemet, og hvordan samspillet mellem de unge, uddannelserne og uddannelsessystemet er medkonstituerende for disse bevægelser. Artiklen giver således en indsigt i, hvordan de unges tilblivelsesprocesser former sig i dette samspil, dog uden at begreber som tilblivelse og subjektivering optræder. Som sagt var det i denne artikel den relationelle konstruktionistiske tilgang, der var retningsgivende for de metodiske og teoretiske valg og dermed for analyserne.

Artiklen *Unge uden uddannelse* bryder for alvor med poststrukturalistisk begrebsbrug, idet jeg undersøger 'hvem de unge er'. Det er klart, at man i poststrukturalistisk tænkning ikke forstår individer, som nogle 'der er', men som nogle, der bliver til; som subjekter, der konstitueres gennem diskursive kategorier og praksisser. Det, jeg i arbejdet med denne artikel interesserede mig for, var at

nuancere eksisterende forståelser af de unge. Ofte bruges der forskellige kategorier som 'sårbare unge' eller 'udsatte unge', og jeg ville gerne undersøge, hvordan de unge 'er forskellige', altså hvilke forskellige erfaringer de har, hvilke forskellige måder de bevæger sig mellem uddannelse, aktivering og arbejde på, hvilke forskellige måder de tager kravet om uddannelse på sig på, hvordan dette 'praktiseres' etc. Yderligere ville jeg også – og her kommer den konstruktionistiske tænkning ind – undersøge, hvordan disse forskelligheder knyttes, ikke til de unge som individer, men til strukturelle og samfundsmæssige forhold i uddannelsessystemet, på arbejdsmarkedet og i beskæftigelsessystemet. Artiklen producerer således analyser, der har til formål at fremkomme med nuancerede forståelser af de unges situationer, og hvordan disse er indlejret i processer, som er divergerende, bevægelige og modsatrettede. Som i den første artikel er det således ikke de unges subjektiveringsprocesser som sådan, der begrebsliggøres, men i stedet er fokus, hvordan politiske og samfundsmæssige processer er medkonstituerende for de unges mulighedsrum, og hvordan dette fordrer forskellige individuelle reaktioner på strukturelle vilkår.

Artiklen *Poetic Inquiry* er først og fremmest en metodeartikel. I artiklen undersøger jeg, hvordan poetisk analyse som metode kan bidrage til forståelser af de unge, som ikke handler om, hvordan de bedst kommer i uddannelse, men om deres subjektive oplevelser af det at være ung uden uddannelse i en tid, hvor uddannelse er et ufravigeligt krav. Jeg foretager således poststrukturalistisk inspirerede poetiske analysekonstruktioner, som bidrager med forståelser af de unges subjektiveringsprocesser. I forhold til afhandlingens proces, er jeg på dette tidspunkt stadig ikke så interesseret i det begrebsapparat, som en analyse af subjektiveringsprocesser tilbyder, men derimod optaget af poetisk analyse som metode. Inspireret af et metodekursus med Jo Krøjer (2003) og Trine Wulf-Andersen (2012) eksperimenterede jeg mig således langsomt ind i metoden, som efterhånden cementerede sig som et analyseredskab. Med poetiske analyser som metode tager jeg mig adgang til at konstruere nuancerede, flerstemmige og evokerende analyser af de unges positioneringskampe. Disse kampe er medkonstituerende for deres subjektivering, og ad den vej adresseres min ambition om at undersøge, hvordan de unge bliver til som subjekter, og hvordan bestemte metodiske greb kan bidrage til denne undersøgelse.

I den sidste artikel *Afstand, modstand og mestrning* finder det poststrukturalistiske begrebsapparat om subjektiveringsprocesser mere aktivt vej ind i analyserne. Artiklen er således skrevet ud fra en ambition om – med de poetiske analyser som redskab – at undersøge de unges subjektiveringsprocesser. Målet er som sagt at bidrage med nye forståelser af de unge og de processer, de gennemgår, og det er med stor ydmyghed overfor mere etablerede kompleksitetsrettede metoder (Staanæs & Søndergaard 2005), at jeg kaster mig ud i dette eksperiment. Jeg vælger her at kalde det et eksperiment, fordi min anvendelse af metoden udvikler sig undervejs i processen og i praksis stadig er under udvikling. I artiklen konstruerer jeg poetiske

analyser og herigennem udforskes nuancer, tvetydigheder og modsætninger i de problemstillinger, der knytter sig til de unge. Jeg undersøger gennem dette landskab de unges subjektiveringsprocesser, og hvordan samfundsmæssige vilkår er medkonstituerende for disse. Disse præsenteres gennem evokerende og flerstemmige 'poetiseringer', som centrale dele af den poetiske analyse som helhed.

Med denne gennemgang af de enkelte artikler og deres positionering i forhold til den overordnede problemstilling i afhandlingen, skal jeg bevæge mig først ind i de overordnede teoretiske overvejelser om undersøgelsespraksisser og dernæst ind i de konkrete undersøgelsespraksisser, som analyserne er bygget op omkring.

Ja, jeg hedder Eske, jeg er 21 år. Jeg har gået her i 9 uger. Jeg tog 9. klasse og startede på gymnasiet, men var der kun i tre måneder, så måtte jeg... blev stort set smidt ud. Så måtte jeg... så tog jeg 10. klasse i stedet for, og gik ud med fine karakterer. Så tænkte jeg, at så ville jeg prøve STX. Da jeg havde gået der i et år, så... jeg har været syg i mange år, så...Jeg lider af skizofreni. Så det er den helt store omgang. Jeg har meget svært ved at huske, hvad jeg har lavet de år, men jeg kan huske det i store træk. Så gik jeg sygemeldt over sommeren, hvor jeg begyndte at få nogle hjælpetilbud. Så valgte jeg så at starte i praktik i en børnehave. Og der var jeg i et halvt år. Rigtig, rigtig godt. Og så da jeg kom hjem derfra efter de seks måneder, så havde de ikke noget at lave til mig. Så jeg valgte at gå hjemme et halvt år til og pleje mig selv. Så tror jeg, at jeg tog noget enkeltfag og... jeg syntes ikke lige, at det var det rigtige tilbud. Var ikke rigtig medlem af nogle grupper deroppe. Så det var mere bare at kæmpe sig igennem hver dag. Og det gjorde så også, at jeg er blevet endnu mere syg igen og ja... havde det rigtig, rigtig dårligt i den periode. Fik både depressioner og angstanfald. Så har jeg gået hjemme et år før jeg fik det tilbud her. Jeg er ikke uddannelsesklar, jeg er aktivitetsparat. Men jeg mener, at de nye regler gør, at det tager to år. Så tænker jeg: så kast mig ud i det, ikke. Jeg følte, at jeg var det sted i mit liv, hvor jeg var klar til at starte igen. Så nu har jeg gået her i 9 uger og regner med at få det forlænget. Det giver rigtig god mening, at jeg er her. Jeg vil sige, at det har været noget social fobi, så det med at man er derhjemme, det gør jo, at man isolerer sig meget. Og hvis ikke det var fordi jeg havde besøgt min mor, så kunne der gå flere uger eller nogle gange måneder uden at jeg havde snakket med nogen andre end min mor. Så jo, det er godt at komme her.

Jeg hedder Ditte, jeg er 21. Jeg har taget gymnasiet og startet på sosu. Så blev jeg syg og kom på kontanthjælp, og så kom jeg herved.

Kapitel 6. UNDERSØGELSESPRAKSISER

Ambitionen i afhandlingen er at undersøge, hvordan unge uden uddannelse og arbejde bliver til som subjekter, og hvordan de unges stemmer og perspektiver kan løftes frem i denne undersøgelse. Dette betyder, at jeg må udvælge undersøgelsespraksisser (Gergen 2015), der kan bidrage til dette. Hermed vender jeg også blikket mod undersøgelsespraksisser, som gør det muligt at rumme den kompleksitet, der kendetegner subjektiveringsprocesser i en bevægelig (Shotter 2015) og 'fluktuerende' (Gergen 2015) verden. Til dette anlægger jeg en relationel analyseoptik, som jeg vil starte kapitlet med at beskrive. Dernæst vil jeg beskrive de mere konkrete metodologiske overvejelser og de konkrete elementer i empiriproduktionen. Til sidst vil jeg udfolde dels de overvejelser, der ligger til grund for valget af 'poetisk analyse' som metodisk adgang til at konstruere forståelser af, hvordan de unge bliver til som subjekter. Dels vil jeg beskrive poetisk analyse nærmere og afrunde med overvejelser om, hvilken viden denne undersøgelsespraksis konstruerer.

6.1. Relationel analyseoptik

Når jeg ønsker at konstruere analyser, hvor igennem de unges stemmer og perspektiver løftes frem, betyder det, at jeg også vælger en ganske bestemt optik til disse analysekonstruktioner. Med rod i den konstruktionistiske socialpsykologi anlægger jeg det, jeg kalder en relationel analyseoptik. Jeg vil udfolde dette med udgangspunkt i en specifik situation, som har haft betydning for de valg, jeg har truffet om undersøgelsespraksisser. Situationen udspiller sig i et interview med en ung kvinde, Sandra, som jeg har interviewet flere gange og her møder for tredje gang:

Anne: Det er jo over et år siden eller noget vi snakkede sammen sidst.

Sandra: Ja det er ved at være lang tid siden i hvert fald.

Anne: Du har fået langt hår kan det ikke passe?

Sandra: Jo (griner)

Anne: Vildt langt hår, hold da op. Nå så hvad er der sket siden sidst?

Sandra: Øh.

Anne: Altså sidst der var du stadig på x skolen.

Sandra: Ja det er jeg ikke længere.

Anne: Det er du ikke længere nej, hvad skete der der? Eller, det vidste du jo også godt, du ikke ville, da vi snakkede sammen.

Sandra: Ja. Vi ville jo finde ud af det der med medicinen osv. og det var jeg jo stadigvæk i gang med, da jeg stoppede, og så kom jeg på kontanthjælp, og så... så havde jeg faktisk et uheld, hvis man kan sige det på den måde øhm... jamen mens jeg havde været på x skolen havde jeg åbenbart fået en depression.

Anne: Nå.

Sandra: Og det medicin der, det kom så til at skubbe på depressionen, så den blev lidt værre.

Anne: Altså medicinen for AD...

Sandra: Ja for ADD.

Anne: Ja.

Sandra: Øhm, så jeg endte faktisk med, fordi jeg var jo i gang med at prøve forskellige slags, så havde jeg en masse rest medicin, så jeg endte faktisk med at tage alt det en aften, hvor jeg havde det rigtig dårligt... ja og røg på sygehuset til udpumpning og...

Anne: Ja ja.

Sandra: Øhm og så

Anne: Så havde du det rigtig skidt lige der.

Sandra: Ja det havde jeg. Jamen altså det var sådan jeg... jeg havde det så dårligt med mig selv, at jeg kunne ligge i sengen og tænke på alle de der ting jeg burde gøre, alle de der småting i hverdagen. Jeg burde også lige gå ned og vaske noget tøj, jeg burde gøre det og det, jeg burde generelt bare stå op, jeg burde tage et bad (griner nervøst) jeg burde et eller andet ikke? (griner nervøst) Men med det samme jeg tog et skridt ud af sengen så kollapsede jeg sammen og begyndte at sidde og stortude fordi jeg orkede simpelthen ikke. Så langt ned havde jeg kørt mig selv øhm... Det er jeg så heldigvis ude af.

Situationen her kan betragtes som 'empirisk materiale' eller som 'data'. Det kan bruges som en del af en kvalitativ analyse eller som empirisk eksempel på epistemologisk argumentation. Det kan også betragtes som et stykke relationel 'virkelighed'; som en samtale mellem mig som forsker og en ung kvinde, der interviewes til brug for et forskningsprojekt; en samtale mellem Anne og Sandra. Det springende punkt i denne sammenhæng er, at udgangspunktet for interviewet ikke er at undersøge unge og medicinering, eller unge og selvmordsforsøg. Medicineringen og selvmordsforsøget sniger sig ind i et interview, der handler om uddannelse og problematikker vedrørende det at påbegynde og blive i uddannelse. Men interviewet kommer til at handle om noget helt andet. Det kommer i princippet til at handle om liv og død. Ikke uddannelse. To år forinden havde jeg mødt Sandra, som kæmpede med at blive på den uddannelse, hun havde valgt. Et år efter var hun blevet diagnosticeret med ADD og skulle have medicin, som så, som det fremgår, var medvirkende til, at hun fik en depression og forsøgte at begå selvmord. Som uddannet psykoterapeut er jeg vant til at håndtere alvorlige eksistentielle fortællinger. Men som forsker blev jeg her stillet overfor nogle afgørende valg. I udgangspunktet ser jeg ikke forskning og viden som en måde at give udtryk for mine sociale, moralske og politiske værdier, som Gergen og kollegaer (2015) foreslår, men i mødet med de unge uden uddannelse og arbejde, finder jeg det heller ikke muligt *ikke* at lade mig påvirke af de unges fortællinger, både følelses- og værdimæssigt. Situationen her gjorde det tydeligt for mig, at jeg har et ansvar for, at jeg med forskningen bidrager til, at de unges stemmer bliver lyttet til på måder, som gør, at de træder frem ikke blot som subjekter, men som subjekter i ganske bestemte processer, under ganske bestemte samfundsproducerede betingelser. Denne erkendelse var medvirkende til flere afgørende valg angående undersøgelsespraksisser, og især i forhold til mit valg af det poetiske som redskab til at konstruere åbne, flerstemmige og evokerende analyser. Mere om det senere.

Helt overordnet betyder de erkendelser, der fulgte efter dette møde med Sandra, at jeg sætter en relationel analyseoptik i forgrunden. Helt fundamentalt betyder det også, at jeg ser det relationelle som vævet ind i produktionen af viden. Når jeg tager udgangspunkt i det relationelle, er det med inspiration fra Gergen (2015) og Davies (2010), som har store fællestræk. Gergen taler fra en konstruktionstisk position og Davies fra en poststrukturalistisk, og de tager begge afstand fra at generere viden, der tager udgangspunkt i enkeltindivider med en påpejning af, at man er nødt til at inddrage det relationelle landskab, som individer – eller subjekter – indgår i. Dette relationelle landskab kan bestå af både andre subjekter, materielle subjekter, diskurser m.m. De er ligeledes enige om, at for at indfange kompleksiteten i levet liv, må vidensproduktion og forskningsprocesser benytte sig af en flerhed af metoder og redskaber. Og yderligere i den forbindelse at forskerens bidrag til 'videnskaben' i sig selv er en konstruktion. De er også enige om, at forskningen gerne må "*undermine the taken for granted*" (Gergen et al. 2015, p. 8) eller føre til "*dismantling the inevitabilities of dominant, oppressive thoughts and practices*" (Davies 2010, p. 67). Der hvor de to adskiller sig, er knyttet til der, hvor de taler fra. Gergens forfatterskab baserer sig på en omfattende teoretisk produktion af viden samt indsigt i forskningsområder, som anvender forskellige former for konstruktionistisk tænkning. Davies udvikler derimod teoretiske pointer gennem empiriske analyser, hvor hun med eksperimenterende tilgange undersøger kønnede subjektiveringsprocesser (Søndergaard 2000). Forskellen mellem Gergen og Davies ligger i Davies' poststrukturalistiske fokus på forskning og forskningstilgange, som kan bidrage til at opløse dominerende og undertrykkende tankesæt og praksisser (Davies 2010). Dette formål anerkender Gergen (2015 et al. 2014), men hans fokus er i højere grad, at man åbent reflekterer over, først hvad man ønsker at opnå med forskningen, og hvad man ønsker at forandre og dernæst hvilke undersøgelsespraksisser, der understøtter dette mål. Han anser kritisk forskning for at bidrage med værdifulde udfordringer af det bestående, men påpeger samtidigt, at megen kritisk forskning ofte har begrænset værdi udenfor den akademiske verden (Gergen 2015). Han opfordrer til, at forskningen – udover dens kritiske potentiale – mere åbent udforsker undersøgelsespraksisser, der interagerer mere aktivt med 'verden', og som potentielt kan være med til at forandre den via denne interaktion. Gergens forfatterskab bygger på en relationel ontologi (se Gergen 1994, 2009) og udvikler herigennem således en form for relationel epistemologi. Han opfordrer til, at forskningen via 'kollaborative' og relationelle praksisser mere aktivt er med til at forme verden.

For det andet medfører den relationelle analyseoptik, at jeg i min fokusering på de unges subjektiveringsprocesser forstår disse som relationelt produceret, hvilket vil sige, at disse også må begribes relationelt. Davies spørger: "*how are we to hold together in our thinking the specificity of each subject while understanding the emergence of subjects as co-implicated with others (...)*" (Davies 2010, p. 54). Davies eksperimenterer med ideen om et poststrukturalistisk subjektbegreb, som står i kontrast til det individualiserede subjektbegreb, hvor subjektet er spundet ind i

magtfulde kampe mod andre subjekter, som de positionerer sig i forhold til, og ud fra hvilke de forstår sig selv, samtidig med at de paradoksalt – og smerteligt – nok ikke er i stand til at udleve deres eget ideelle billede (ibid., p. 58). For at undslippe denne individualiserede måde at tænke subjekter på, er man nødt til at introducere et nyt subjektbegreb som en anden optik, hvorigennem subjekter læses, forstås, fornemmes og lyttes til. Med det poststrukturalistiske subjektbegreb sletter Davies det individualiserede subjekt (hvilket hun bogstavelig talt gør i sin tekst ved at skrive ~~subject~~-of-thought) og erstatter det med et subjektbegreb, i hvilket tanke og væren ikke er adskilte størrelser, og i hvilket væren forstås som forbundenheden mellem multiple subjekter, inklusiv ikke-menneskelige subjekter. Dette forbundne subjektbegreb har konsekvenser for den måde viden forstås, idet det tvinger forskeren til at tænke viden, ikke som knyttet til enkeltindivider, men til forbundenheder. Individer undersøges således i deres forbundenhed med andre subjekter og ikke-menneskelige størrelser, ved at forskeren åbner op for en *'listening to the multiplicities of being'* (ibid., p. 60). Det betyder, at 'det vi ikke ved endnu' kan træde frem uden at være spundet ind i normative regimer, som favoriserer en viden knyttet til enkeltindivider. Konkret betyder det, at en analyse af for eksempel Sandras forløb sættes ind i en relationel sammenhæng, ikke kun i forhold til hvordan hun interagerer med lærere, mentorer, forældre og venner, men også i forhold til hvordan medicinen som ikke-menneskeligt subjekt såvel som samfundsmæssige tendenser og diskurser påvirker denne interaktion. Og endeligt betyder det også, at jeg mere aktivt inddrager mig selv som forskersubjekt i analyserne, hvilket beskrives nærmere i sidste del af dette kapitel om poetisk analyse.

For det tredje betyder den relationelle analyseoptik, at jeg ser viden – lige som alt andet – som et produkt af relationel forbundenhed. Dette skal ikke kun ses i den mere traditionelle socialkonstruktionistiske optik, som at viden og dens begreber antager sin mening i relationer (Gergen 1994), men endvidere at viden er resultatet af relationelle processer (Gergen 2009). Tag denne afhandling som eksempel. I modsætning til den måde man normalt betragter en ph.d.-afhandling som én forskers værk, som produktet af den ph.d.-studerendes refleksioner, flid, analyser, argumenter etc., ser jeg den som et relationelt værk. Det er et produkt af relationelle processer, som involverer et utal af mennesker: De unge, de professionelle der arbejder med de unge, beslutningstagere som har bestilt evalueringer og undersøgelser, forskere som har arbejdet med andre undersøgelser, min vejleder, kollegaer som har læst undervejs, andre kollegaer som jeg har haft diskussioner med, som fletter sig ind i mine refleksioner, venner jeg har talt med om emnet, undervisere på kurser jeg har taget, forfattere jeg har talt med, forskere der har foretaget peer review og så videre. Den 'viden', som afhandlingen bidrager med, er ikke kun 'mit værk' men et 'relationelt værk'.

6.2. Empiri og fremgangsmåde

Afhandlingens empiri er indsamlet i forbindelse med rekvirerede forskningsprojekter, der som sagt har eksternt formulerede formål, og dermed adskiller sig fra afhandlingens formål. Disse forskningsprojekter er derfor tilrettelagt med et undersøgelsesdesign, der svarer på de forskningsspørgsmål, der knytter sig til forskningsprojekterne. På trods af dette er det samtidigt vigtigt at understrege, at mit metateoretiske og epistemologiske udgangspunkt væver sig ind i disse forskningsprocesser og dermed også præger disse i en retning, som er i overensstemmelse hermed, og som supplerer de eksternt formulerede formål. Som Søndergaard (1996, p. 52) påpeger, bygger et metateoretisk perspektiv på en grundlæggende opfattelse af individ, samfund, kultur og interaktionen mellem disse. Det metateoretiske perspektiv fungerer dermed som overordnet reference for de metodiske valg. Forskerens ontologi vil uvægerligt væve sig ind i disse som et aftryk på den forskning, der former sig undervejs. Populært sagt kan man ud fra den tankegang ikke tage ontologien ud af forskeren. Jeg vil således med min grundlæggende ontologiske og epistemologiske tilgang påvirke de valg, der er truffet tidligt i forskningsprocessen for de to forskningsprojekter, der leverer empiri til afhandlingen. For eksempel har jeg således indlagt spørgsmål i interviewguides på begge projekter, som går ud over de unges individuelle motivationer, adfærd, oplevelser etc., og i stedet har et relationelt sigte. Jeg spørger således til de unges konkrete relationer med andre unge, med undervisere og mentorer, og jeg spørger til deres oplevelser af og erfaringer med de uddannelsesmæssige betingelser, som sætter rammen for deres uddannelsesforløb. Tilsvarende spørger jeg ind til situationer, som involverer andre end de unge selv og får dem i interviewet til at udfolde situationen, således at det relationelle landskab bliver tydeligt. Jeg flytter dermed enten aktivt selv perspektivet i interviewene fra de unge til relationerne, eller jeg stiller uddybende spørgsmål, der gør at situationens relationalitet udfolder sig. Dette beskriver jeg nærmere nedenfor, hvor jeg gør rede for de elementer, der indgår i de konkrete forskningsprocesser, og hvordan disse bunder i den overordnede metateoretiske og epistemologiske tilgang, som jeg har arbejdet med i forskningen. Men først en præsentation af det konkrete empiriske materiale.

6.2.1. EMPIRI

Som beskrevet tidligere bygger afhandlingen på interview og observationer foretaget i forbindelse med to forskellige forskningsprojekter. Jeg skal her kort beskrive kvantitativt, hvad det empiriske materiale består af. Projektet om unges lærings- og forandringsprocesser i Skive Kommune bygger på interviews og observationer med 20 unge på 15-19 år, som jeg mødte tre gange på en periode på to år og seks måneder. De unge kommer fra fire forskellige ungdomsuddannelser samt fra tre forløb uden for det ordinære uddannelsessystem, som har til formål at afklare og hjælpe de unge ind i ordinær uddannelse. Jeg har samlet set produceret følgende materiale:

- 40 kvalitative enkeltinterviews (varighed på 30 - 90 minutter) foretaget mellem ultimo 2011 og medio 2013
- Observationer af 11 unges deltagelse i undervisningssituationer på de tre forskellige ungdomsuddannelser og to forskellige afklaringsforløb
- 7 kvalitative interviews med fagpersoner, som er involveret i det overordnede projekt

Jeg følger de unge på den måde, at de observeres og/eller interviewes på den uddannelse eller afklaringsforløb, hvor de opholder sig på interviewtidspunktet. Jeg formåede ikke at holde kontakten med alle 20 unge, som deltog fra starten af, men kun de 11 unge. Nogle ville ikke være med igen, andre flyttede til en anden by, en fik barn og nogle forsvandt helt ud af kontakt med systemet. Udvælgelsen af de unge foregik ud fra følgende kriterier: 50 procent drenge/piger, fordeling mellem unge på 15-17 år og 18-19 år, fordeling af unge som både er langt fra at kunne gennemføre en ordinær uddannelse og har massive problemer, unge som er i gråzonen og har startet flere gange, unge som er i gang, men tæt på at droppe ud og unge som er droppet ud og er på kontanthjælp. Udvælgelsen foregik i samarbejde med UU i kommunen, som havde et indblik i hvilke unge, der var involveret i projektet. Forskningsprocessen startede i projektets begyndelse, hvilket betød, at der reelt ikke var mange unge at vælge imellem, og derfor er der i udvælgelsen ikke skelnet i forhold til forældrenes baggrund, etnicitet etc.

Brobygning til uddannelse bygger på et meget omfattende empirisk materiale:

- 19 fokusgruppeinterview med i alt 115 unge mellem 18-29 år. Foretaget medio 2013 og ultimo 2014.
- 7 fokusgruppeinterview med i alt 36 fagpersoner
- 6 enkelt- eller duointerview med i alt 9 fagpersoner
- ca. 100 timers observationer på projekter 12 forskellige steder i landet.

Dertil kommer den del af materialet, som jeg ikke har været medvirkende til: Registerdata for 2397 unge deltagere samt kontrolgruppe, to spørgeskemaer til unge ved start og slut af brobygningsforløbet besvaret af i alt 1890 unge (959 ved slutschema) og to spørgeskemaer til mentor ved start og slut af brobygningsforløbet. Besvaret af i alt 2055 mentorer (1703 ved slutschema). Når jeg vælger at nævne disse data her, selvom jeg ikke har været med til at indsamle og analysere på materialet, er det dels fordi, at de som en del af evalueringsarbejdet også udgør en del af den baggrundsviden, jeg har om de unge, og dels fordi jeg inddrager nogle af resultaterne i artiklerne.

I kraft af min ambition om at analysere ud fra et ungeperspektiv, er det interviewene med de unge, som jeg har anvendt i artiklerne. Det er derfor også disse interview, som jeg vil beskrive nærmere i det følgende.

6.2.2. INTERVIEW

Overordnet set er interviewformen for denne undersøgelse åben, udforskende, udfoldende, søgende og engagerende, og forskerens rolle er at etablere en platform for interviewpersonens udfoldelse af forståelser og beskrivelser (Søndergaard 2005). I både enkeltinterview i projektet i Skive Kommune og i fokusgruppeinterviewene i ”Brobygning til uddannelse”, har jeg valgt en interviewmetode, som er baseret på mine erfaringer med det terapeutiske arbejde. Det betyder, at jeg bruger teknikker, der gør, at jeg hurtigt etablerer et refleksionsrum i interviewet, hvor de unge får en oplevelse af at blive mødt og lyttet til. Den metodiske hensigt er således at udfolde ungerspektivet via anerkendelse og forskellige spørgeteknikker, hvor jeg i fællesskab med de unge undersøger deres situation. Jeg er således inspireret af en interaktionistisk tilgang (Järvinen 2005), i det jeg ser interviewet som: *”(...) ikke en tapning af interviewpersonens subjektive erfaring og mening, men et socialt møde, hvor erfaring bliver fortolket og mening bliver skabt”* (ibid., p. 30). Som jeg skrev i indledningen, er jeg trænet i samtaler med unge, hvor jeg skaber rum for, at de reflekterer over, hvordan de oplever, mærker og reagerer på de modstande, de møder i deres liv, og hvordan de gennem disse refleksioner selv får øje på, hvordan de kan tackle disse. Forskellen mellem dette arbejde og forskningsinterviewet er, at det er det sidste lag, jeg ikke går ind. Formålet med forskningsinterviewet er *ikke*, at de unge reflekterer over, hvordan de tackler deres udfordringer og finder løsninger og veje frem. Formålet er, at de sammen med mig reflekterer over, hvordan de oplever deres situation, således at ungerspektiver træder tydeligt frem.

Rent interviewteknisk anvender jeg forskellige måder både at spørge på og måder at relatere til de unge. For det første bruger jeg kontinuerligt simple afklarende spørgsmål som fx: *”Hvordan er det?”*, *”Hvad er svært?”*. Men det kan også være afklarende spørgsmål i forhold til deres kognitive eller emotionelle oplevelse af situationen, som fx: *”Okay, men hvad tænkte du om forsøget, altså ’nu prøver vi det?’”* eller *”Og så bliver du forvirret eller hvad?”*. For det andet bruger jeg såkaldt parafrasering, hvor jeg formulerer et spørgsmål med ord, som de unge selv anvender i det foregående, fx: *”Lyst til at gøre en forskel, hvordan?”*. For det tredje anvender jeg spørgsmål, hvor jeg vælger en tydelig anerkendelse som fx: *”Jeg er godt klar over, at det har været lidt problematisk for dig sidste år, men...”* eller *”Det er jo imponerende, at du er helt klar over, hvad der sker....”*. Anerkendelsen er vigtig for at vedligeholde den etablerede kontakt mellem mig og den unge, fordi det giver de unge mulighed for at reflektere videre. De bliver hele tiden mindet om, at jeg ’er på deres hold’, og det er et bevidst metodisk valg. En distanceret interviewer vil få distancerede svar, mens en involverende interviewer vil få involverende svar, hvilket i denne sammenhæng betyder, at de unge involverer sig i interview- og refleksionsprocessen. Via mine spørgsmål får de mulighed for at afsøge deres egne tanker, holdninger, oplevelser, erfaringer og følelser, og det giver et rigt, nuanceret og forskelligartet interviewmateriale.

Med reference til den socialkonstruktionistiske epistemologi investerer jeg derudover mig selv i interviewene på den måde, at jeg bruger mine kropslige fornemmelser som en del af interviewteknikken. Hvis jeg således siger til de unge, at jeg synes det er imponerende, så er det fordi jeg har denne oplevelse i det øjeblik, jeg siger det. Min egen involvering betyder også, at jeg kan finde på at kommentere fx: *"Det ville jo være ret fedt, hvis det kunne lade sig gøre."* eller *"Jeg kan godt forstå du er irriteret og vred, det ville jeg også være"*. Derudover bruger jeg mine fornemmelser mere direkte til at formulere lidt længere spørgsmål: *"Ja ja. Så man får nærmest sådan en fornemmelse af at der er en måde at gøre det på og så skal man passe ind der og hvis ikke så er man nærmest bare udenfor eller hvordan? Er det sådan du oplever det?"*. I dette eksempel bruger jeg dels min egen fornemmelse, dels de unges formuleringer om 'at passe ind', samt en form for hypotesedannelse til at formulere, hvordan, jeg tror, de unge oplever situationen. Hensigten er at skabe et fælles undersøgelsesrum, hvor den unge og jeg sammen udfolder, hvordan de unge oplever deres situation. Når jeg således slutter med et åbent spørgsmål, giver jeg mulighed for, at den unge kan be- eller afkræfte og derudfra tænke videre, og ad den vej formulere deres oplevelse med deres egne ord. Yderligere er det en mulighed for, at jeg får afprøvet de hypoteser, som jeg uvægerligt danner mig, når de unge taler. Måske er ovenstående analyse af at 'passe ind' og 'være udenfor' ikke det, den unge oplever eller mener, og det får de mulighed for at reflektere over. Der vil naturligvis være tilfælde, hvor mine ord bliver overtaget af de unge, og her vælger jeg at udelade dette i analyseprocesserne, men ser det i stedet som en del af vedligeholdelsen af kontakten til de unge. Ud fra en neo-positivistisk forskningsoptik ville dette være at obstruere interviewet ved at forurene det med mine subjektive oplevelser. Imidlertid er hensigten i overensstemmelse med den relationelle epistemologi og fokus på ungeperspektivet at åbne op for de unges refleksionsrum.

Karakteristisk for Skiveprojektet er, at der er tale om *enkeltinterview*, og at jeg følger de unge over tid, og derfor bruger jeg også formuleringer, som fx: *"Jeg kan huske, at sidst vidste du ikke helt, hvad du ville. Hvordan fandt du pludselig ud af det?"*. Når jeg bruger referencen til de unges tidligere oplevelser, giver det de unge mulighed for at reflektere over processen, samtidig med at spørgsmålet også medfører en anerkendelse af deres udvikling. Derudover kan jeg bruge et fokus på deres erfaringer fra tidligere til at uddybe deres nutidige erfaringer, fx: *"Hvad er forskellen så mellem at gå her og så på produktionsskolen?"*. Også her får de unge mulighed for at reflektere på en anden måde end bare ved at forholde sig til der, hvor de er nu. Det giver et ekstra lag i interviewet, at de ved, at jeg også har besøgt den uddannelse, de var på før. Dermed har vi en fælles referenceramme, som giver mulighed for, at mine spørgsmål kan lægge op til at udfolde relativt komplekse forhold, fordi jeg kan inddrage viden fra flere erfaringsrum. Derudover inddrager jeg også spørgsmål baseret på mine observationer af de unge i undervisningssituationer: *"Jeg var herude og kigge med på undervisningen og lagde mærke til, at der nogle gange kunne være lidt meget ventetid. Hvordan har du*

det med det?”. Dette kan være medvirkende til at be- eller afkræfte mine egne antagelser, som jeg uvægerligt danner mig i observationerne, og som dermed kan anvendes til at få de unges oplevelse af det, jeg har observeret.

Specifikt for *fokusgruppeinterviewene* i *Brobygning til uddannelse* er, at jeg for at skabe de unges refleksionsrum, udover at bruge ovennævnte spørge- og interviewteknikker, inddrager en række øvelser, hvor de unge får til opgave individuelt at reflektere for eksempel ud fra visuelt materiale, stikord på en post-it, eller egen tegning af deres uddannelseserfaringer i en tidslinje. Hensigten med dette er, at de unge får forskellige muligheder for at verbalisere deres refleksioner, følelser, tanker, holdninger mm. Det er således ikke de kreative metoder i sig selv, der er det centrale, men de unges refleksioner, der følger med de kreative metoder. Baggrunden for disse valg er til stadighed at åbne refleksionsrummet ud fra en betragtning om, at en involverende fokusgruppeinterviewer vil få involverende svar, og i denne sammenhæng betyder det, at de unge involverer sig i interviewprocessen, ved at de engagerer sig i små opgaver, hvorigennem refleksionen sker. Min erfaring med fokusgruppeinterview, der foregår som rundbordssamtaler med en interviewer, der stiller spørgsmål efter spørgsmål og en gruppe interviewpersoner, der svarer, producerer meget distancerede svar og dermed et tyndt materiale at analysere ud fra. Kombinationen af øvelser og min generelle interviewtilgang gjorde derimod, at jeg fik et meget rigt materiale, og ofte var de unge så engagerede, at de kunne fortsætte ud over den afsatte tid. En af øvelserne involverer, at de unge udvælger et billede med opgaven: ”Vælg et billede som du synes beskriver, hvordan du har det med uddannelse. Skriv stikord på hvorfor du har valgt billedet”. I artiklen *Unge uden uddannelse* optræder nogle af disse billeder, som Noemi Katznelson var blevet introduceret til i arbejdet med en rapport for EU kommissionen (Wildemeersch & Leuven 2000), og som er anvendt i andre forskningsprojekter på CeFU. Jeg havde selv brugt dem tidligere i et forskningsprojekt om ledige unge i Faxe Kommune (Görlich, Pless, Katznelson & Olsen 2011). Billederne til øvelsen er udvalgt på forhånd af mig. Jeg valgte i alt 11 af de billeder, som flere unge i Faxe-undersøgelsen havde valgt. Deres begrundelser for at vælge disse billeder styrede, hvilke billeder jeg valgte at tage med i fokusgrupperne i *Brobygning til uddannelse*. Det kunne for eksempel være: *Billede 2: Mænd trækker tog. Beskrevet som uddannelse som et tungt læs*. Eller: *Billede 11. Nyfødt baby. Forbundet med sårbarhed*. Det er ikke sikkert, at de unge i fokusgruppeinterviewene lægger samme betydninger i det som de unge i Faxe-undersøgelsen, men jeg tilstræbte, at vælge forskellige billeder, som de unge i Faxe havde lagt forskelligartede betydninger i. Billederne indgår som sagt som en del af analyserne, som ligger til grund for artiklen *Unge uden uddannelse*, hvor jeg analyserer forskelligheder i forhold til, hvordan de unge har det med uddannelse, visualiseringer af dette, samt hvordan dette væver sig ind i overordnede samfundsmæssige diskurser og betingelser for deres deltagelse i uddannelse.

Begge interviewformer producerer empiri, som gør det muligt at undersøge og analysere de diskursive kategorier og praksisser, gennem hvilke de unge bliver til som subjekter. Dette udgør derfor hovedparten af det empiriske materiale. Men da begge forskningsprojekter derudover har observationer indbygget som en del af undersøgelsesarbejdet, skal jeg også kort reflektere over disse, og deres sekundære rolle i analysearbejdet.

6.2.3. OBSERVATIONER

Min tidligere erfaring med socialkonstruktionistiske analyser samt med terapeutiske samtaler gør interviewet til min foretrukne metode til empiri produktion. Imidlertid er observationsstudier en integreret del af forskningspraksis på Center for Ungdomsforskning og derfor også indbygget som en del af de to forskningsprojekter, som bidrager med empirien til afhandlingen. Det var derfor uden erfaring og noget famlende, jeg drog ud på 'feltarbejde'. Som med resten af forskningsprocessen valgte jeg en åben og udforskende tilgang. Målet med observationerne var først og fremmest kontekstproducerende (Järvinen & Mik-Meyer 2005), det vil sige at observationerne skulle bidrage til at give et indblik i de forskellige unge og fagpersoners positioneringer, forhandlinger, og de diskursive og materielle praksisser dette foregår igennem i den specifikke kontekst, de indgår i. Fordi jeg skulle være på de forskellige skoler eller projekter i en kort periode på kun en halv eller hel dag, valgte jeg at indtage en relativt distanceret position. I modsætning til dybdegående deltagerobservationsstudier (se fx Steno 2015; Louw 2014), hvor forskeren tager del i de aktiviteter, som de observerer, valgte jeg fysisk at placere mig et sted, hvor jeg kunne overskue rummet uden dog at være helt ude i yderkanten. Jeg præsenterede mig selv for de unge, fortalte hvorfor jeg var der, at jeg ville komme til at sidde og skrive ned, og at de var velkommen til at komme og spørge, hvis der var noget, de var nysgerrige efter at vide. Jeg brugte en bærbar computer til at skrive ned, hvad der skete i rummet, hvordan rummet så ud, hvordan interaktionen forløb mellem de unge og fagpersonerne og de unge imellem. Dette gjorde jeg så detaljeret som muligt. For at kompensere for denne distancerede form for observation, lukkede jeg for computeren, når der var pause og small-talkede eller spurgte ind til det, der var blevet sagt i undervisningsaktiviteterne, eller jeg gik med de unge, når de gik ud for at ryge eller skulle et andet sted hen. Jeg skiftede således mellem en formel, observerende forsker-rolle og en uformel snakkende forsker-rolle. Dette med hensigten om at relatere til de unge, men også at få mest muligt detaljeret information om rummet, aktiviteterne og samspillet med. Her en sammenskrivning af mine feltnoter den første dag og den første time på et projekt:

Projektet holder til i en pavillon, som mest minder om en skurvogn, der står lige uden for skolens bygninger. Skurvognen er ca. 40 m², har tre små vinduer og pladsen er trang. Længst væk fra døren er et kateder med en masse papirer, bøger, højtalere etc. På tavlen bag katederet er der referencer til hjemmesider duda.dk, 123abc.dk, matematikbogen.dk,

tekstmaskinen.dk. Langs den højre væg er der et langbord med fire computere og en printer. I rummet er der tre rækker med borde, hvor der er plads til fire-fem unge og dertilhørende sorte kontorstole. De forreste to rækker borde står mod hinanden, så den der sidder på første række kigger ned mod døren og altså enten sidder med ryggen til tavlen eller ryggen til bordet. I dette modsatte hjørne fra katederet er der en hvid sofa og ved siden af den et bord med morgenmad: et hvidt franskbrød, et mørkt franskbrød, smør, marmelade, pålægschokolade, smøreost, havregryn, cornflakes, den største pose sukker jeg nogen sinde har set, kaffe og te. I det modsatte hjørne står et køleskab og der er også blevet plads til et skab, en stor skraldespand, og diverse kasser med lidt rod. På væggene er der en plakat med 'Stemmer på kanten', nogle billeder der ser selvlavet ud og to billeder med en rapper. Generelt virker der lidt rodet og trangt men også på en eller anden måde lidt hyggeligt på en 'vi-arbejder'agtig-måde'. Jeg spørger nogle af de unge, der er startet i dag, hvad de tænkte da de så den der skurvogn. De var forberedte på at de skulle sidde i en skurvogn, siger Sofie. 'Det er jo også hyggeligt nok'. 'Nu er den jo købt så skal den bruges'.

Observationerne bruger jeg, som beskrevet, aktivt i interviewene, hvor jeg inddrager mine observationer og spørger ind til de unges oplevelser af samme situation. Derudover er observationerne værdifulde i kraft af, at min kropslige tilstedeværelse og de refleksioner, jeg gør mig under observationerne, så at sige lagrer sig og bliver en del af det blik, jeg undersøger de unges subjektiveringsprocesser gennem. Som i interviewene inddrager jeg mig selv subjektivt i mine noter, både i forhold til mine refleksioner og følelsesmæssige reaktioner men også i forhold til, hvordan jeg indgår i konteksten som forsker. Her et uddrag af noter fra et andet projekt:

8.45 starter de med morgenmad, rugbrød, franskbrød, spegepølse, rullepølse, marmelade, ost. Kaffe. Te. Jeg spørger, om jeg lige skal præsentere mig selv, og underviseren siger, at det har han tænkt sig at gøre. Men det sker ikke rigtig. 9.02 har han været ude af lokalet og inde igen. Flere er gået ud for at ryge. Jeg har fortalt lidt om, hvem jeg er til nogle, der kiggede meget nysgerrigt på mig. Jeg beslutter mig for at sætte mig og beskrive det jeg ser. Lokalet har et stort bord i midten med kontorstole rundt om. 8 borde sat sammen. 4 kontorstole står på bordet med hjul op ad. Ved hver væg står borde med computere op mod væggen. Der sidder tre elever ved hver side af lokalet og skriver på computere. Hver computer har et navneskilt oven på med navn og login oplysninger. Der er ingen fælles undervisning. De tager nogle gange fælles temaer op, men hver dag er det individuelt. De sidder og skriver. Jeg får associationer til jobcenter aktiveringskurser. En af pigerne hakker på af en af drengene, som forsøger at joke. Taler meget højt om at hun har dårlige nerver. Underviser sidder foran computeren og tjekker eleverne af. En sidder med høretelefoner, en på facebook. En gruppe snakker højlydt. To piger snakker. En sidder og hænger. Pigerne sidder på række ved en side, drengene på en anden side. En kommer ind kl. 9.27 med vink og hej. Snakker om sosu og om at søge ind, hvis ikke det, så VUC. En kommer ind efter at have været ude på gangen ind til nu. Sætter sig ved computeren. En anden kommer ind og sætter sig. Vi har siddet og snakket og jeg har ikke præsenteret mig endnu. En gut sætter sig bag ved nogle piger og snakker. 'fuck det gør mig negativ' siger en pige.

Kl. 9.50 spiser de stadig morgenmad.

Rod omkring lokale til fokusgruppe interview. Underviser løber rundt for at finde det, projektlederen havde booket men ikke sagt til dem hvilket. Der er ikke på forhånd tænkt over, hvem jeg skal tale med.

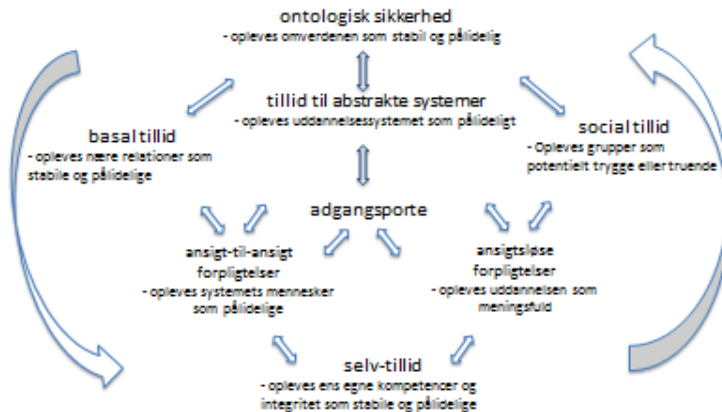
Som de to empiriske observationsindblik her viser, er det meget forskellige projekter jeg har været ude på. Denne forskellighed bruger jeg i det analytiske arbejde ved at indarbejde det i de analytiske spørgsmål. Hvis jeg således på et projekt observerer en individuelt orienteret tilgang og i et andet projekt en fællesskabsorienteret tilgang, undersøger jeg dette gennem de analytiske spørgsmål: Hvordan beskriver de unge 'forandring' på x projekt kontra y? Hvordan fortæller de unge om det relationelle samspil mellem unge og fagpersoner i x projekt kontra y? Hvad siger det om samspillet betydning for de unges forandringer og betingelser, de bliver til gennem? Tilsvarende vil der være fænomener, som træder tydeligt frem i observationsmaterialet, fordi de optræder i observationerne på alle projekter. Observationerne har dermed en vigtig funktion som kontekstproducerende metode, der kan bidrage til at nuancere analyserne.

6.2.4. ANALYSE

Når ambitionen for mig er at undersøge, hvordan unge bliver til som subjekter, kræver det, at jeg metodisk skaffer mig adgang til processer, som er mangeartede og interagerende. Det kræver dels, at jeg forholder mig undersøgende til kategorier og andre 'taget-forgivet-heders' kulturelle, sociale og diskursive tilblivelse og det kræver metodiske fremgangsmåder, som kan hjælpe mig med at åbne disse komplekse tilblivelsesprocesser. Med inspiration hos Søndergaard (1996, 2005) anser jeg det analytiske arbejde for at vokse gennem forskellige trin, som kan forløbe i rækkefølge, men ofte ikke gør det. Først handler det om at orientere sig ved at gennemlæse empirimaterialet – ofte flere gange – og ordne det i temaer. Dernæst arbejdes med analytiske spørgsmål, som man systematisk læser materialet igennem med igen. I de analyser i afhandlingen, som ikke har poetisk analyse som redskab, bruger jeg ofte visuelle overbliksværktøjer til at systematisere med. Således har jeg både digitale og fysiske analysemapper fuld af forskellige modeller, tabeller, diagrammer og andre former for visuelle overbliksværktøjer, som jeg i analyseprocessen bruger til at forme forskellige analytiske 'takes'. Her ses for eksempel en analysevej ind i analysen af de betydninger, de unge lægger i billederne i artiklen *Unge uden uddannelse og arbejde*:

Skilt	Tog	Græs
H: Der er mange veje at gå, det kan godt være svært at vælge den rigtige vej	E: Pres/tvang. Man bliver hevet i, om man vil det eller ej, skal man i gang med en uddannelse også selv om man ikke aner hvilken en det skal være eller om man kan (fysisk eller psykisk)	M: tvang, hårdt, har enlig ikke lyst. Jeg dør hvis jeg skal på skolebænk igen! Kan ikke side stille for lang tid ad gangen.

Dette skaber et overblik over fællestræk og forskelle i forhold til de betydninger, de unge knytter til billederne af fx skiltet, toget, og en mand der ligger i græs. Et andet eksempel er arbejdet med analysen af selvtillid, tillid og relationelle processer knyttet her til i artiklen *Educational trust*. Denne model er en vej ind i analysen, hvor jeg forsøger at operationalisere teorien ved at illustrere mulige dynamikker i forhold til forskellige former for tillid. Hensigten er dels at sætte det individualiserende begreb selvtillid ind i en relationel kontekst. Denne model bruger jeg efterfølgende til at tænke de unge ind i modellen med det formål at se, om der tegner sig nogle mønstre i dynamikken i forskellige unges forhold til selvtillid, tillid, basal tillid etc.



Jeg forkastede dog hurtigt modellen og valgte at gå mere systematisk til værks med Nvivo, hvor jeg foretog kodninger af materialet. Dette er beskrevet nærmere i artiklen. Formålet med disse 'analysetakes' er, at jeg arbejder mig ind i materialet og ad forskellige veje konstruerer beskrivelser af de mønstre, der tegner sig i materialet, og som træder frem af analyserne (Søndergaard 1996). Nogle forskere arbejder udelukkende med ord i den proces, mens jeg altså kombinerer dette med arbejdet med visuelle redskaber. I løbet af processen kommer en læsning af materialet, hvor fokus er på modsigelser, brydninger og udsagn, der kontrasterer de mønstre, der træder frem. I denne proces opstår ofte nye analytiske spørgsmål, som jeg vender tilbage til læsninger af materialet med.

Det konkrete og håndværksmæssige arbejde med analyserne i de fire artikler har formet sig meget forskelligt. I *Educational trust* bruger jeg som nævnt Nvivo som analyseredskab, og bryder således interviewteksten fra enkeltinterviewene op i bidder og tematiske kasser, som analysen udvikler sig gennem. De analytiske spørgsmål bevæger sig mellem både individuelle, relationelle og strukturelle perspektiver, der åbner op for beskrivelser af forandringer, og hvordan disse forandringer knyttes til individuelt, relationelt og strukturelt rettede praksisser og interaktionen mellem disse. I *Unge uden uddannelse* guides jeg allerede fra opstarten i det analytiske arbejde af nogle konkret formulerede analytiske spørgsmål, som jeg bruger til at undersøge mønstre i de unges beskrivelser af erfaringer. Disse er inspireret af praksisteoretiske perspektiver på, hvordan

individer 'praktiserer' bestemte betingelser og aktiviteter, i denne forbindelse fx uddannelsespålæg, arbejdsløshed og aktiveringsprojekter. Ud fra dette arbejde træder nogle analytiske 'profiler' frem, som jeg herefter arbejder analytisk videre med ud fra spørgsmål, som knytter de unges erfaringer til samfundsmæssige forhold. *Poetic inquiry* er en metodeartikel, men artiklen indeholder også poetiske analyseeksempler. Disse er konstruerede ud fra et arbejde med interviewteksterne, hvor hvert enkeltinterview med de unge er kondenseret, således at det bliver kortere og kortere. Arbejdet med kondenseringen sker gennem de analytiske spørgsmål, som i denne artikel er koncentreret omkring de unges subjektive beskrivelser af de bevægelser, de foretager sig mellem uddannelse, arbejde og aktivering. Dette vil blive udfoldet i artiklen. I *Afstand, modstand og mestring* er det en anden håndværksmæssig strategi, jeg bruger. Her bryder jeg interviewteksten fra fokusgruppeinterviewene op, således at alle udsagn fra hver af de unge i interviewet står under hinanden. Herudfra kondenserer og poetiserer jeg teksterne ud fra analytiske spørgsmål, der er rettede mod de unges tilblivelsesprocesser og brydninger hermed. Dette vil ligeledes blive udfoldet i artiklen.

Analyseprocesserne er således yderst forskellige for de fire artikler, og forskellen er især stor mellem de poetisk analytiske og de ikke-poetisk analytiske analyser. Den tilgang jeg via mine metodeeksperimenter har udviklet til det poetisk analytiske arbejde har en stor håndværksmæssige styrke, idet jeg arbejder med teksten på en helt anden måde end med andre analysetilgange. Styrken ligger i, at når jeg kondenserer teksten, sletter jeg tekst, og det betyder, at jeg tager stilling til hvert eneste udsagn fra de unge på andre måder end ved for eksempel en tematisk analyse. Jeg 'leder' således ikke efter bestemte formuleringer eller udsagn, og jeg 'ordner' ikke udsagnene i forhold til, hvilken tematisk analytisk kasse det enkelte udsagn passer ind i. Hvert eneste udsagn fra de unge vejer jeg i forhold til: Hvad siger dette udsagn om den unge? Hvad siger det om den unge i forhold til den oplevelse, jeg havde af den unge i interviewet? Hvad siger det om de unges forbundenhed eller ikke forbundenhed? Hvad siger det om strukturelle og samfundsmæssige forhold? Selve dette håndværksmæssige arbejde med teksten befinder jeg mig godt i, ligesom det bringer perspektiver ind i forskningen, som, jeg mener, er vigtige at have med. Dette skal jeg uddybe i det følgende, hvor jeg mere indgående præsenterer poetisk analyse som forskningsmetode.

6.3. Poetisk analyse

Valget af poetisk analyse som metode udspringer af mit ønske om at konstruere analyser, der giver adgang til, at de unge træder frem som subjekter i ganske bestemte processer, under ganske bestemte samfundsproducerede betingelser. Samtidig hermed ønsker jeg at lytte til de unges stemmer på en måde, som også indfanger stemninger og følelser. Dette ønske opstod især under feltarbejdet i forbindelse med begge forskningsprojekter. Jeg har været rundt på afklarings- og brobygningsprojekter i mange forskellige dele af landet, i både store, mellemstore

og små byer, i centrale dele af landet såvel som i det man kalder udkantsområder. Det, som var slående i dette feltarbejde, var, at uanset hvor i landet jeg var og hvilket rum, jeg trådte ind i, var stemningen den samme. Det undrede mig, og jeg blev optaget af at undersøge denne stemning. Arbejdet med poetisk metode i forbindelse med et ph.d-kursus gav mig redskaber til dette, og resultatet ses nedenfor. Poetiseringen er på engelsk, da det indgik i opstarten på artiklen *Poetic Inquiry*:

A ROOM FULL OF NOISE

pale skin
 pizza, chocolate, coke, smoke
 sleepless nights
 soapless smell
 intense
 pale
 not enough sleep
 not enough
 sitting in corners
 looking away
 black sheep
 black teeth
 wrapped in coats and scarfs and music in ears
 hiding behind fears and bags and mobile phones
 some never say a word
 others talk endlessly
 intensely
 pale
 distant
 quiet
 noise

Jeg skal ikke gå nærmere ind i konstruktionen af denne poetisering, men har valgt at tage den med, da den var retningsgivende for mit specifikke valg af poetisk analyse som metodisk adgang til at konstruere evokerende og flerstemmige analyser. Det blev en ambition for mig at tage disse metodiske skridt også for at komme nærmere en forståelse af den stemning, som poetiseringen indfanger. Jeg var drevet af en nysgerrighed omkring, hvad der lå i den stemning? Hvordan kunne jeg udfolde den og de subjektiviteter, som er spundet ind i? Overordnet set, var det til at starte med denne 'larmende stille' og 'fjerne' stemning, jeg mødte rundt omkring i landet, jeg var interesseret i at undersøge. Poetisk analyse gav mig redskaber til dette. Det skal siges, at jeg personligt interesserer mig for kreative skriveprocesser og skriver selv både (uudgivet) lyrik og prosa og har været på diverse skrivekurser. Der var således også en glæde og en genkendelighed forbundet med at kunne bruge disse redskaber i de akademiske skriveprocesser. Så

vidt min vej ind i poetiske analyse. I det følgende vil jeg beskrive mere om, hvordan analysemetoden anvendes.

'Poetic inquiry' er den engelske betegnelse for den analysemetode, som jeg beskæftiger mig med i artiklerne *Poetic Inquiry* og *Afstand, modstand og mestring*. Begrebet bliver brugt som en form for paraplybetegnelse for den myriade af begreber, som anvendes til at beskrive denne form for metodetilgang (Prendergast et al. 2009). Prendergast og kollegaer lister 39 forskellige begreber, for eksempel nævnes: research poetry (Faulkner 2007), poetic representation (Richardson 1997), poetic transcription (Glesne 1997), found poetry (Butler-Kisber 2002), autobiographical poems (Furman 2004), hvilket vidner både om en relativt stor interesse for at inddrage poetiske byggeklodser i sin forskning men også om et felt, der er spredt ud i mange retninger. Således har 'poetic inquiry' ikke blot mange navne, det er også en tilgang, som findes inden for mange forskellige samfundsvidenskabelige felter. Den har forskellige mål (Faulkner 2009) og udføres på mange forskellige måder. Der er dog forskningsbidrag, som forsøger at skabe et overblik over fællestræk.

Prendergast og kollegaer (2009) har lavet en metaanalyse af 234 artikler, som beskæftiger sig med 'poetic inquiry' og opsummerer denne ved at identificere tre forskellige 'stemmer' i forskning, som anvender poesi i forskellige former (ibid., p. xxii). Den første og mest udbredte er 'vox autobiographia', som er digte skrevet på basis af forskerens egen stemme. Disse er skrevet ud fra feltnoter, videnskabelige artikler eller ud fra forskerens egne refleksive og kreative skriveprocesser. Den anden stemme er 'vox participare', som er digte skrevet på basis af deltagere eller respondenter i forskningen. Disse er lavet ud fra interviewtransskriptioner enten af forskeren egenhændigt eller sammen med respondenter. Den tredje og mindst udbredte er 'vox theoria', som er digte skrevet på basis af en teoretisk stemme. Dette sker ved at bruge teoretiske eller metodologiske tekster til at forme poetiske tekster ved poetisk at beskrive en respons på teoretiske tekster eller ved at skrive digte om poesi. I overensstemmelse med mit metateoretiske udgangspunkt, den relationelle epistemologi og refleksive pragmatisme positionerer jeg mig dog et andet sted end denne opdeling tillader. Det er mit udgangspunkt, at man ikke kan opdele poetisk inquiry, eller poetisk analyse i enten den ene eller den anden stemme, men at poetisk analyse består af dem alle og flere til. Hvis akademisk viden anses som resultatet af relationelle processer, som er åbne for kompleksitet, fleksibilitet og empati (Gergen 2009), så er poetisk analyse en invitation til at udforske nuancer, tvetydigheder og modsætninger og kan dermed forstås som flerstemmig, dialogisk og demokratisk (Gergen & Gergen 2011, 2012). Min position er således, at poetisk analyse åbner et rum for undersøgelse, som tillader evokerende, flerstemmige, analytiske konstruktioner, som udgør et relationelt net bestående af respondenter, forsker, teori og læser. Dette vil jeg udfolde lidt nærmere med udgangspunkt i en konkret poetisering, som er lavet ud fra interviewmaterialet med Sandra, som jeg introducerede i starten af kapitlet:

PRØVER

Jeg er sytten år
 jeg er ikke
 kan ikke
 passer ikke
 aldrig
 aldrig
 lukker af
 skole, lektier, sove, skole, lektier, sove
 hvad er det rigtige
 hvad er det helt præcist
 jeg skal
 skal
 skal er ikke frihed

Jeg er atten år
 jeg er
 en taber
 en rendesten
 en diagnose
 og bla bla bla
 givet op
 bliver nødt til
 prøve
 ikke så alvorligt
 prøve
 give lidt mere slip
 være her
 jeg må prøve

Jeg er nitten år
 jeg er
 kollaps, kørt ned, stress, pres
 kan ikke leve
 i den her verden
 ikke leve
 det er mig der laver fejl
 mig der gør noget forkert
 hvis ikke jeg kan finde ud af at være anderledes
 er min egen skyld
 passer ikke ind i den her verden
 det er mit problem
 ikke værdig

prøver at være fri

Deltagerstemmen. Det første lag i denne poetiske analyse er deltagerens stemme. I dette tilfælde Sandras stemme, de ord hun bruger til at beskrive sig selv, sin situation, beskrivelser af sine reaktioner og opfattelse af fremtidens muligheder.

Analysen baserer sig på tre interviews med Sandra, som forløber over en periode på to et halvt år. Dette giver et rigt interviewmateriale som fundament for at lave poetiske, evokerende og flerstemmige analyser. Selv om jeg ikke vidste, da jeg interviewede Sandra og de andre unge, at jeg ville lave poetiske analyser, så er min interviewmetode meget brugbar. Det, at jeg bruger teknikker som spejling, parafrasering og menneskelig empati, gør, at jeg etablerer en kontakt til Sandra, som tillader hende at udtrykke sig konkret, nuanceret, personligt, emotionelt og nogle gange poetisk. Dette påvirker den poetiske kvalitet i interviewene i kraft af en emotionel adgang til Sandra, men det gør mere end det. Det åbner op for den flerstemmighed, som jeg mener, er central i poetisk analyse. Fra en mere repræsentationalistisk position er deltagerstemmen hele formålet med poetisk analyse. Således mener nogle forskere, at poetisk analyse handler om deltagerens 'indre' oplevelser (Stein 2004), om at være et vindue til hjertet af menneskelig oplevelse (McCullis 2013), at udvise respekt for hele personen ved at bidrage med repræsentationer som indkapsler personens essens (McCullis 2013), eller en måde at være tro mod det repræsenterede fænomens essens (Svae, Lietz & Langer 2006). Denne essenstænkning står i kontrast til socialkonstruktionistisk tænkning, og i stedet vil jeg fremhæve, at deltagerstemmen kun er en stemme blandt flere i den analytiske konstruktion kaldet poetisk analyse.

Forskerstemmen. Et andet lag i den poetiske analyse er forskerstemmen. Når jeg interviewer Sandra og andre unge, er jeg typisk en del af deres hverdag i et par dage. Jeg besøger skolerne og projekterne, jeg møder fagpersonerne, som er sammen med de unge hver dag, jeg lytter til de unges og fagpersonernes frustrationer og succeser, og jeg reagerer på det, som enhver ville gøre, med tristhed, vrede, håb og optimisme. Alle disse oplevelser og følelser er en del af mig, når jeg interviewer de unge. Jeg holder på mine følelser, når Sandra begynder at græde, eller når jeg skal rykke lidt tættere på for at høre, hvad hun siger. Dette lag er ikke til stede som feltnoter eller spørgsmål i interviewguiden, men som emotionelle og 'embodied' (Davies 2000b) oplevelser, som påvirker den måde, jeg vælger at konstruere den poetiske analyse. Man kan sige, at i konstruktionen af den poetiske analyse, væver min stemme og mine emotioner sig sammen med deltagerens stemme og emotioner. Det er helt centralt for Richardson (1993), som anses for pioneren inden for poetisk analyse, at det, hun kalder poetisk repræsentation, konstrueres af forskeren på baggrund af en eller flere deltagers oplevelser. Mens andre har som mål at være tro mod deltagerens oplevelse, er det Richardsons mål at være tro mod hendes akademiske forståelse af deltagerens oplevelse. Dette indebærer et syn på viden som relationel: "*Authors recognize a multiplicity of selves within themselves as well as interdependence with others, shadows and doubles. Alternate selves are interwoven by common threads of lived experience*" (Richardson 1993, p. 705). Poetisk analyse er i denne optik: "*Created as lived-experience (...) the researcher is embodied, reflexive, self-consciously partial*" (ibid., p. 706). Forskerstemmen er således ikke til stede som et 'jeg' i den poetiske analyse, men som den analytisk konstruerende, hvilket i princippet ikke

adskiller sig fra andre analytiske tilgange, men dog anses forskeren i poetisk analyse for at være mere tydeligt konstruerende.

Teoristemmen. I Prendergasts meta-analyse forstås den teoretiske stemme som det at arbejde poetisk med teoretiske tekster (2009). Jeg har dog et anden udlægning af 'vox theoria' i poetisk analyse. Som i al anden kvalitativ analyse anvendes teoretiske perspektiver og konkrete teoretiske begreber som analytiske redskaber, og dette gælder således også i poetisk analyse. Som i al anden kvalitativ analyse bidrager de teoretisk informerede analytiske spørgsmål med en optik, som interviewene læses igennem med. Dette gælder også poetisk analyse. I tilfældet med den poetiske analyse af Sandras interview har jeg således anvendt analytiske perspektiver inspireret af ungdomsforskningens fokus på individualisering, selvansvarliggørelse samt poststrukturalistiske perspektiver om subjektivering som redskaber til at konstruere den poetiske analyse. Jeg kommer i artiklerne mere detaljeret ind på, hvordan dette arbejde forløber. Her skal jeg blot fremhæve, at teoriens stemme dermed væver sig ind i de poetiske analyser, ikke med konkrete begreber men som analytiske bevægelser, der får analysen til at træde frem. Her spiller forskerstemmen en stor rolle, idet at det er mig som forsker, som får denne bevægelse til at ske og analysen til at træde frem. Jeg havde en 'embodied' oplevelse af, at disse teoretiske betragtninger var centrale for de vilkår, som er medkonstituerende for de unges subjektiveringsprocesser. Det er lige så meget den 'stemme', jeg undersøger, som det er Sandras.

Læserstemmen. Som undersøgelsespraksis befinder poetisk analyse sig i overensstemmelse med poststrukturalistisk inspireret forskningen, som har til formål at skabe dialog mellem deltager og læser (Richardson 1992, 1993, 1997, 2003). Richardson påpeger, at poesi tillader at se igennem og ud over det, vi tager for givet, at synliggøre den emotionelle kontekst og at berøre læser/lytter følelsesmæssigt (Richardson 1993). At læse eller lytte til den poetiske analyse af Sandras og lytte til hendes stemme kan fungere evokerende og frembringe følelsesmæssige reaktioner som vrede, tristhed, håbløshed, sympati etc. Den poetiske analyse kan invitere til refleksion og dialog med læseren og måske endog inspirere til nye forståelser og kollektiv handling (Dark 2009).

Disse flerstemmige analyser har samlet set som formål at løfte de unges stemmer frem i undersøgelsen af, hvordan de unge bliver til som subjekter i transitionsprocesser forment af samfundsmæssige producerede betingelser. Men hvordan adskiller dette sig fra anden kvalitativ metode og andre kvalitative forskningsprocesser? Jeg skal adressere dette spørgsmål ved at inddrage mere litterært formulerede refleksioner om den indsigt, som det poetiske giver adgang til.

6.3.1. POETISK ANALYSE SOM FORSKNINGSBIDRAG

“At være digter er at erkende, at kun det ubeskrivelige er værd at skrive og samtidig præcis det eneste, der umuligt kan beskrives og derfor netop må skrives – dvs.: digtes” (Thomsen 2014, p. 451)

Dette citat fra digteren Søren Ulrik Thomsen åbner op for spørgsmålet om, hvad poetisk analyse bidrager med som forskningsmetode. Jeg skal inddrage nogle af Thomsens refleksioner om 'poetik', idet disse på den ene side har snitflader, der berører de refleksioner, jeg tidligere har beskrevet, om det at blive til som subjekt og på den anden side, fordi de giver et bud på, hvad poetisk analyse kan indfange, som andre kvalitative metoder ikke i samme grad kan. Selv om poetisk analyse og poesi ikke er det samme og ikke kan vurderes ud fra samme kriterier – og selv om Thomsens poesi og poetiseringerne i denne afhandling ikke kommer i nærheden af at kunne sammenlignes i forhold til deres litterære kvalitet – bidrager Thomsen med en indsigt om de sproglige kvaliteter ved at arbejde poetisk, som jeg mener, bidrager med en væsentlig indsigt også i forhold til videnskabeligt analytisk arbejde.

Det ontologiske udgangspunkt for Thomsen er, at subjekt og objekt i poetisk forståelse er ét. Som tilfældet er for socialkonstruktivistisk og poststrukturalistisk ontologi, er perspektivet således ikke-dualistisk, og det samme gælder det epistemologiske perspektiv: "(...) *teksten ikke er mere menings-bærende, end meningen er tekst-bærende. Således gøres teksten nærværende og nærværet tekstligt*" (ibid., p. 385). Hvis man forstår dette gennem den metateoretiske optik i denne afhandling, handler dette om sproget som medkonstituerende for mening. I den optik findes mening ikke som isoleret fænomen, men konstrueres gennem sproget i diskursive praksisser. I de praksisser tilskrives kategorier bestemte betydninger og antager forskellig mening, hvilket er med til at konstituere subjekter. Nogle af disse betydninger og meningstilskrivelser er så subtile, at de ifølge Thomsen kun kan indfanges, hvis de 'digtes'. Mit ærinde er ikke at digte i poetisk forstand men at bruge poetisk analyse som redskab til at konstruere analyser, der beskriver det, som er svært at beskrive i et konkret beskrivende analytisk sprog. Ovenstående poetisering om 'stemningen' er et eksempel på dette.

Men sproget eller teksten er ikke det eneste centrale punkt i poesi. Thomsen udpeger den kropslige oplevelse som det, der samler alle de uorganiserede oplevelses-elementer, når man er konfronteret med kunst, her digte. Poesi og krop er således forbundet, idet kunst og litteratur kun kan opleves og reflekteres gennem kroppen. Gennem poesi skrives subjektivitet frem som et objekt for refleksion (Thomsen 2014), og det forudsætter evnen til at opleve poesien kropsligt. Samme kropslighed findes i en definition på poesi fra Encyclopædia Britannica (2014). Her defineres det, at poesi er: "*Literature that evokes a concentrated imaginative awareness of experience or a specific emotional response through language chosen*

and arranged for its meaning, sound, and rhythm” (ibid.). Poesi er i denne forståelse en bestemt form for tekst, der i dens fremstilling er i stand til at fremkalde en koncentreret form af erfaringsforestillinger og følelsesmæssige reaktioner. I forskningssammenhæng bidrager det poetiske dermed med det, der kaldes evokerende tekster. Det vil sige tekster, som gennem den poetiske anvendelse af sproget fremkalder følelsesmæssige reaktioner hos læseren (Davies 2000; Richardson 1993; Gergen & Gergen 2012). Man kan sige, at poetisk konstruerede analyser åbner for muligheden at inddrage følelsesmæssige reaktioner; tristhed, fortvivelse, sårbarhed, irritation, vrede hos de unge, men tilsvarende at evokere disse følelser i teksten, således at de (måske) også mærkes hos læseren. Det kropslige tager dermed i denne afhandling primært form af disse evokerende tekster. Davies (2000) inddrager i begrebet om ’embodied’ skriveprocesser tilsvarende kroppen som centralt for det at producere og aflæse tekster (se fx Krøjer 2003 for inddragelse af Davies som grundlag for det poetiske som metoderedskab). Dette har dog ikke det følelsesmæssigt evokerende som formål, men er beskrivende for kropsliggjorte skriveprocesser (Krøjer 2003). I denne sammenhæng har jeg valgt ikke at sætte kroppen i centrum i det analytiske arbejde, men dog at anerkende det kropslige nærvær som centralt.

Som det fremgår af definitionen ovenfor, er det ikke kun det følelsesmæssige, der er centralt i poetiske tekster men også det, der formuleres som *’a concentrated imaginative awareness of experience’* (Encyclopædia Britannica 2014). Erfaringsforestillinger oversætter jeg det til. Thomsen (2014) sætter sådanne ’erfaringsforestillinger’ ind i en ontologisk betydning. Når digtet virker, fremhæver han, fremmer det læserens opmærksomhed på sit eget nærvær og på sin tilstedeværelse i verden: *”Han bliver nærværende, bevidst om sig selv som en realitet i verden, og dermed om det ansvar det er, således at sætte sig selv ind i historien”* (ibid., p. 387). Man kan således sige, at poetisk analyse, gennem en Thomsensk optik, bidrager med en forestilling om de unges nærvær og tilblivelse. De poetiske analyser giver mulighed for i et lille øjeblik at forestille sig, hvad det måske vil sige at være til som ung uden uddannelse og arbejde lige nu. Men følger vi Thomsens poetik videre, så åbner poetisk analyse derudover for et eksistentielt mulighedsrum; læseren bliver opmærksom på sin egen nærværende tilblivelse og relationelle ansvar. Det er min opfattelse, at de poetiske analyser fremkalder en bevidsthed hos læseren om ens egen privilegerede tilstedeværelse, som er eksistentielt relateret til de unge. Læseren ’mærker’ de unges tilblivelse som subjekter i systemer, de er vævet ind i og ikke kan undslippe, de bliver opmærksomme på de unges kampe om at forstå og blive i de systemer, og de bliver opmærksomme på det håb, som nogle af de unge også finder. Uden nødvendigvis at bruge de eksakte ord for de unges oplevelser, tanker, følelser mm, giver de poetiske analyser en idé om de eksistentielle barrierer og muligheder. Og hvis vi følger Thomsens tankerække, så åbner det for læserens erkendelse om sit ansvar som subjekt, der eksistentielt er indskrevet i og relateret til de samme systemer. Det er denne kvalitet, som poetisk analyse bidrager med, som er væsentligt anderledes end

andre kvalitative metoder. Den poetiske analysemetode tillader eksistentielle og ontologiske dimensioner ved at inddrage læseren på måder, som ikke nødvendigvis sker i traditionelle kvalitative analyser. Traditionelt sætter videnskaben bevægelse i gang med refleksionen som udgangspunkt og virkemiddel, mens kunsten gør det med det sanselige (Søndergaard 1996). I det poetiske arbejde med kvalitativ empiri, som det udføres i denne afhandling, skabes bevægelser gennem både refleksion og sansning og med en metodemæssig argumentation, om at dette skaber nye former for indsigtsmæssige bevægelser. Det er således ambitionen, at disse nye former for indsigter bidrager til, at de unge tydeligt træder frem som subjekter i bestemte processer, under bestemte betingelser, der er med til at forme dem som subjekter.

6.3.2. FORSKNINGENS KVALITETSKRITERIER

Som afslutning på kapitlet om undersøgelsespraksisser skal jeg berøre spørgsmålet om, hvilke kriterier forskningen i denne afhandling skal vurderes ud fra. Inden for socialkonstruktivistisk og poststrukturalistisk inspireret forskning påpeges det, at forskningsverdenens gængse kvalitetskriterier om objektivitet, validitet og reliabilitet og forvaltningen af disse er indlejret i omfattende kulturelle konstruktionsprocesser (Gergen 2014; Søndergaard 1996). Det er dog afgørende for produktionen af videnskabelig viden, at den gen- og erkendes som videnskabelig i det akademiske miljø, som den produceres i. Forskningen vurderes således ud fra forskellige kriterier. Ofte bliver der foretaget en afgørende skelnen mellem positivistisk/realistisk/empiristisk forskning og dens kvalitetskriterier, som sættes overfor konstruktivistisk, poststrukturalistisk, kritisk eller frigørende forskning og kvalitetskriterier inden for denne forskning. Denne opdeling foretages også i forhold til forskellige grene af kvalitativ forskning. Inden for kvalitativ forskning skelner Denzin (2014) for eksempel mellem 'tender-minded interpretive community' og 'tough-minded interpretive community':

Tender-minded interpretive community: *Intuitive, emotional, open-ended texts, interpretation as art, personal biases, experimental texts, anti-realism, anti-foundational, criticism, science-as-power, multi-voiced texts.*

Tough-minded interpretive community: *hardnosed empiricists, rational, cognitive, closed texts, systems, interpretation as method, neutrality, traditional texts, realist, texts, foundational, substantive theory, good science canons, single-voiced texts.* (ibid., p. 579)

Opdelingen indikerer, at jo mere man analyserer gennem stringente systemer, jo mere 'tough-minded' er man. Denzin påpeger dog tydeligt, at i forskningens virkelige verden holder denne skelnen ikke. Man kan godt passe ind i begge kategorier, og trods modsætninger og forskelligheder findes der fællestræk inden for kvalitativ vidensproduktion. Denzin peger på tre fælles 'commitments' for kvalitative forskere: *"The first reflects the belief that the world of human experience*

must be studied from the point of view of the historically and culturally situated individual. Second, qualitative researchers will persist in working outward from their own biographies to the worlds of experience that surround them. Third, scholars will continue to value and seek to produce works that speak clearly, and powerfully, about these worlds" (ibid., p. 581). Det, der er fælles for kvalitative forskere, er således en historisk og kulturelt situeret-hed, den subjektive forskerposition og produktionen af vægtige kultur- og samfundsrelevante forskningsbidrag. Det handler således om et epistemologisk fællesskab mere end et metodisk. Der er en grundlæggende enighed om den viden, man ønsker at producere og på hvilket grundlag, men vejen dertil kan være forskellig. Med min positionering inden for reflektiv pragmatisme, kan man sige, at jeg i nogen grad bevæger mig mellem de to. Man kunne endog sige, at der sker en 'gensidig processering' (Søndergaard 1996) mellem tender-minded og tough-minded forskningsprocesser, når man som jeg vælger at gribe analyser an fra forskellige metodiske positioner og endog har været med til at producere en evaluering, som har til formål at undersøge 'hvad der virker'. Som Gergen (2015), mener jeg også, at der er behov for forskellige undersøgelsespraksisser til at undersøge komplekse problemstillinger fra forskellige perspektiver, med forskellige metoder og med forskellige hensigter.

Det er dog centralt, at forskningen kvalificeres som videnskabelig i de forskningsmiljøer, som de produceres i (Gergen 2015). Man kan anskue det som, at forskningen er et intersubjektivt projekt (Søndergaard 1996, p. 58), således at forskningens dialogpartnere har et kvalificeret grundlag at vurdere forskningen på baggrund af. Søndergaard (1996) formulerer et sådant grundlag, der overordnet set handler om en intern konsistens imellem de metodologiske niveauer, om at analytiske beskrivelser er kompleksitetsmættede men dog overskuelige, om at disse beskrivelser kontekstualiseres i deres kulturelle og samfundsmæssige sammenhæng, samt at analysearbejdet genererer nye spørgsmål. Vurderingen af forskningsresultaterne sker således i forskersamfundets dialogiske rum (Søndergaard 1996, p. 64), hvor de fremlagte præmisser for forskningen lægges frem og gennem dialog vurderes. Hvis denne afhandling vurderes ud fra ovenstående kvalitetskriterier, må vurderingen således handle om følgende spørgsmål: Er der konsistens mellem min socialkonstruktivistiske og poststrukturalistiske positionering, mine metodevalg, analysetilgange og selve analyserne i artiklerne? Er disse analyser kontekstualiseret i kulturelle og samfundsmæssige sammenhæng? Er de overskuelige, og rummer de samtidigt hermed en vis kompleksitet? Giver de anledning til at stille nye forskningsmæssige spørgsmål?

Ud over disse kriterier, er der dog også et spørgsmål, der tager et skridt videre ind i en poststrukturalistisk inspireret stillingtagen til den videnskabelige tekst, der produceres i forbindelse med forskningen. Dette er relevant at inddrage især i forhold til vurderingen af poetiske analyser som videnskabelig forskning.

Richardson (1997) påpeger, at tabet af 'grand theory' som dominerende paradigme for organiseringen af forskning har medført en usikkerhed i forhold til, hvad der konstituerer legitime måder at indfange den sociale verden på. Når akademiske konventioner bestrides, kan videnskaben i sig selv umuligt hæve sig over historiske og lingvistiske eller diskursive processer. Når forskningen således ikke blot centrerer sig om 'alment gældende' videnskabelige metoder og kriterier, bliver den selv genstand for kritisk stillingtagen som vidensproducerende praksis. Richardson peger på, at det medfører et skift fra forståelsen af videnskabelig metode i sig selv til også at fokusere på forskningens epistemologiske antagelser samt dens skriveprocesser. Uden 'grand theory' at læne sig op ad, er man som forsker således nødt til at spørge til, hvilke antagelser om viden forskningen læner sig op ad, men også hvilke skriveprocesser forskningens tekst produceres gennem. Historiske og diskursive konstruktioner holder videnskab og kunst skarpt adskilte som discipliner, men som Richardson (1997) påpeger, anvendes der litterære redskaber i alle former for skriftproduktion også videnskabelig, som benytter sig af metaforer, billeder og narrative konstruktioner, der er med til at forme idékonstruktioner, feltnoter, spørgeskemaer, rapporter og måder hvorpå læseren tillægger tekster betydning: *"Once we fully recognise this, it seems to me, we can lay claim to some of "the higher values" that were historically given to literature. We can lay claim to a science that is aesthetic, moral, ethical, moving, rich, and metaphoric as well as avant-garde, transgressing, and multivocal"* (ibid., p. 18).

Når man på denne måde opgiver ideen om videnskabelige begreber som præcise og viden som utvetydig, kan vi, ifølge Richardson, møde det interessante spørgsmål om, hvordan videnskab 'skrives'. Det at skrive er ikke simple og sande repræsentationer af en objektiv virkelighed. Gennem sproget skabes bestemte blikke på det, vi kalder virkeligheden, og således konstrueres og konstitueres subjekter undervejs i undersøgelsesprocesser. Som analyserne i denne afhandling viser, kan det samme materiale formes og skrives med forskellige formål til vidt forskellige målgrupper – forskere, praktikere, beslutningstagere etc. At leve op til videnskabelige kriterier handler i vid udstrækning også om retorisk at vide, hvordan en tekst bygges op (Richardson 1997).

Richardson foreslår krystallen som metafor for den type af 'validitet', som kan anvendes for postmoderne tekster, idet krystallen: *"Combines symmetry and substance with an infinite variety of shapes, substances, transmutations, multidimensionalities, and angles of approach. Crystals grow, change, alter but are not amorphous. Crystals are prisms that reflect externalities and refract within themselves, creating different colours, patterns, arrays, casting off in different directions. What we see depend on our angle of repose"* (Richardson 1997, p. 92). Vurderingen afhænger dermed af, hvorfra man ser gennem krystallen, hvorfra teksten læses og med hvilket fokus. Dette peger således også på, at læsningen indeholder en vis 'open-endedness' (Krøjer 2003), som er legitim i vurderingen af forskningsbidraget. En forsker vurderer bidraget på baggrund af sit

erfaringsgrundlag og læser den på en måde, en anden forsker på en anden måde. Dette gør sig især gældende i evokerende og flerstemmige tekster som poetiseringerne i denne afhandling.

Krøjer og Hølge-Hazelton (2008) foreslår i forhold til 'validering' af poststrukturalistiske tekster at udvikle et begreb om *forbindelse* mellem, hvad der sker i 'empirisk tid' og i den kondenserede poetiske tekst. Denne forbindelse er forskerkroppen. Hvis det var en anden forskerkrop, der var til stede i den empiriske situation, var det en anden poetisk kondensering, der var foretaget. Dette følger tendenser til at acceptere (Davies 2000; Richardson 1997; Geertz 1973), at subjektive fortolkninger inddrages i forskningen, og kropslige erfaringer ikke ses som en 'forurening' af videnskabelige processer, men som en form for bevisførelse for at 'være til stede' i den empiriske tid. Der er således ikke tale om en 'great interpreter' (Krøjer & Hølge-Hazelton 2008, p. 29), der har privilegeret adgang til mening, men i stedet et forskersubjekt, som inddrager emotionelle erfaringer i forskningen, og som skaber en forbindelse mellem den empiriske tid og den (videnskabelige) poetiske tekst. Denne tekst 'valideres' herefter som åbne og 'open-ended' (Krøjer 2003) bidrag, der i kraft af dens evokerende indhold tillader emotioner at være vigtige for forståelsen (Richardson 1997) af, hvad teksten 'kan' og 'skal'. Valideringen handler således også om vidensproduktionens bidrag til dialog, og dermed om de poetisk analysers muligheder for at skabe dialog mellem deltager, forsker og læser (Richardson 1997; Dark 2009; Krøjer 2003). Det er dog vigtigt i den forbindelse at have øje for, at dialog i en Foucaultsk betydning altid er: *"produced by and unfolds power relations, and is therefore impossible to conceive as a safe haven of mutual acknowledgement"* (Krøjer & Hølge-Hazelton 2008, p. 32). Man kunne således tilføje, at vurderinger af videnskabelige tekster også indebærer en accept af uenigheder og af positionerende dialoger om en flerhed af perspektiver i forskningen og forskningsproduktionen.

Vurderingen af analyserne i denne afhandling kan således siges at afhænge af, at man som læser accepterer de poetiske såvel som ikke-poetiske analyser som konstruktioner af forskellige stemmer, der tilsammen tilbyder specifikke perspektiver. Og endvidere om man accepterer dette som et refleksionsbidrag i det felt, der handler om unge uden uddannelse og arbejde, og i dette tilfælde, hvordan disse unge bliver til som subjekter i processer, der har uddannelse som ufravigeligt krav. Som beskrevet sker vurderingen af forskningsresultater i forskersamfundets dialogiske rum (Søndergaard 1996). Dette kapitel er således et centralt indlæg i denne dialog. Jeg har fremlagt det epistemologiske og empiriske grundlag, de valgte undersøgelsespraksisser, deres konkrete udførelser og beskrevet, hvordan alt dette fletter sig sammen i forskningsmæssige processer, der tilsammen udgør afhandlingens bud på, hvordan unge uden uddannelse og arbejde bliver til som subjekter.

Kapitel 7. ARTIKLERNE

Artikel 1: “Educational trust: relational and structural perspectives on young people on the margins of the education system”

Anne Görlich & Noemi Katznelson (2015). Publiceret i *Educational Research*, Vol. 57, (2): 201-215.

Abstract:

Background: Across Europe and the Nordic countries, it is widely agreed that the high proportion of 15–30-year olds not in employment, education or training is a challenge, which needs to be tackled by focusing on education. The political and institutional focus is on individual training readiness, individual qualification processes, individual building of confidence in oneself and so forth, culminating in an overall individual perspective.

Purpose: The study argues for a shift in focus away from an individual perspective on young people on the margins of education and towards a relational perspective that takes the social environment and the education system into account. *Sample:* Respondents were 20 young people aged 17–24 who were participating in a specific project in a provincial town in Denmark, the aim of which was to encourage the youths to re-enter education.

Design and methods: Qualitative data were collected through: (1) 40 semi-structured qualitative interviews with 11 young people on the margins of the education system, and (2) observations of 11 respondents’ participation in educational activity. The analysis was based on relational and social constructionist theories.

Findings: The analysis of data from this small-scale study provides evidence to suggest that a shift in the current focus on the individual young person on the margins of education is needed. The concept of ‘educational trust’ is introduced as a supplement to the individual concept of self-confidence in order to capture the socially constructed aspects of the young adults’ participation in education.

Conclusions: We identify three overall components of educational trust: (1) Social security and recognition, (2) flexibility in structures and (3) progression in skills. The concept of educational trust, it is suggested, creates a shift in focus from the individual young person to the role and function of the education system in aiming to reach the target of more young people completing education.

Artikel 2: ”Unge uden uddannelse – hvem er de og hvordan oplever de kravet om uddannelse?”

Anne Görlich & Noemi Katznelson (2015). Publiceret i Sørensen, N. U. & Pless, M (red.): *Brydninger i ungdomslivet*, Bogserien Ungdomsliv nr. 3, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag:57-84

Abstract:

Den generelle samfundsudvikling bidrager i disse år til en øget polarisering af ungdommen trods talrige politiske tiltag og praksisorienterede indsatser, som har til formål netop at sikre inklusion i såvel uddannelsessystemet som på arbejdsmarkedet og i civilsamfundet. Samtidig hermed har den aktuelle beskæftigelsespolitik som konsekvens, at flertallet af unge under 30 år uden en erhvervskompetencegivende uddannelse får et såkaldt uddannelsespålæg (Beskæftigelsesministeriet 2013). En stor forskellighed af unge placeres således i samme situation, nemlig at skulle finde vej i uddannelsessystemet. Men hvilke unge er det, der i særlig grad ’mærker’ den samfundsmæssige polarisering, og hvem gemmer sig egentlig bag overordnede kategorier som ’unge uden uddannelse’? I denne artikel ønsker vi at kvalificere eksisterende forståelser og nuancere blikket på, hvem de unge uden uddannelse er. I en analytisk bearbejdning af empiriske data og teoretiske perspektiver sætter vi fokus på nutidige måder at opleve de samfundsmæssige processer, de unge er en del af.

Analyserne fremtræder som fire forskellige case-beskrivelser af ’unge’, som alle befinder sig i forskellige situationer og som i forlængelse heraf ’praktiserer’ uddannelsespålæg og motivation for uddannelse på forskellige måder. Vi vil således foretage en analyse af de unge, som lige nu befinder sig i samfundsmæssigt påvirkede transformationsprocesser i skæringsfeltet mellem uddannelses- og beskæftigelsespolitik.

Artikel 3: “Poetic inquiry: understanding youth on the margins of education”

Anne Görlich (2016). Publiceret i *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29:4, 520-535

Abstract:

In this article, I argue that poetic inquiry is a valuable method for producing knowledge that complements current research into ‘what works’ in reintegrating young people into secondary education. Researching ‘what works’ and ‘finding effects’ leads to insight into which interventions and tools are the focus of the research, and effectiveness is the goal. In contrast, poetic inquiry shifts the focus from the tools and interventions to the young people and their experience of their situation, the system, and opportunities. The goal is a more general understanding, rather than an assessment of effectiveness. I argue that as a qualitative research method, poetic inquiry can evoke emotion and illuminate the polyvocality of experience, which is important when understanding these young people. By use of poetic examples, the article demonstrates how the young people have pronounced experiences of deficiency, uncertainty, failure, but also of hope, certainty, and belonging.

Keywords: youth on the margins; transition; educational policy; poetic inquiry

Artikel 4: "Afstand, modstand og mestring: poetiske analyser af unges subjektiveringsprocesser"

Anne Görlich (2016). Publiceret i Psyke & Logos (under udgivelse)

Abstract:

Et stigende antal unge under 30 år får ikke en ungdomsuddannelse og har svært ved at etablere sig på arbejdsmarkedet. Der er politisk og forskningsmæssig interesse i at finde ud af, 'hvad der virker' for at hjælpe de unge, men samtidig mangler der dansk forskning, der undersøger, de processer disse unge indgår i og den kontekst, som indvirker på processerne. Med poetisk analyse som metode undersøges det i artiklen, hvordan subjektiviteter skabes for unge uden uddannelse og arbejde i processer, som har uddannelse som omdrejningspunkt. Poetisk analyse giver adgang til at udforske nuancer, tvetydigheder og modsætninger i de problemstillinger, der knytter sig til unge uden uddannelse og arbejde og i artiklen præsenteres evokerende og flerstemmige analyser af de unges subjektiveringsprocesser i den aktuelle beskæftigelsespolitiske kontekst. Analyserne viser, hvordan forskellige former for 'afstand' virker ind på de unges subjektiveringsprocesser, og hvordan dette sker i samtidige processer af mestring af disse afstande.

Kapitel 8. KONKLUSION: SAMMENBRUD OG TILLID

I kapitlet om hvad forskningen siger om de unge uden uddannelse og arbejde, fremhæver jeg, at de samme konklusioner er gået igen i 20 år. Altså, at de unge ofte har problematiske forhold i familierne, at de har ringe udbytte i grundskolen, at de unge på grund af faglige vanskeligheder efterlyser og ville profitere af mere praksisrettet undervisning, at der er behov for fokus på det sociale miljø på uddannelserne, at de unge har svært ved at finde praktikpladser, at de ikke trives personligt, og at de har behov for målrettet vejledning. På den måde kan man sige, at jeg stiller mig op i køen af forskere, der konkluderer denne kompleksitet af forhold, der præger de unge og peger på hvilke indsatser, der skal hjælpe de unge videre. Men jeg tilføjer samtidigt noget nyt. Jeg tilbyder med en konstruktivistisk socialpsykologisk vinkel forståelser af de komplekse transitionsprocesser, som de unge bliver til gennem.

Med afhandlingen har jeg således sat mig to ting for. For det første at undersøge hvordan unge uden uddannelse og arbejde bliver til som subjekter i transitionsprocesser, hvor uddannelse har forankret sig som gennemgribende krav. For det andet at undersøge hvordan de unges stemmer og perspektiver kan løftes frem i undersøgelsen af dette. Jeg skal starte med at adressere spørgsmålet om, hvordan de unge bliver til som subjekter. Dette gør jeg ved at opsummere analyserne i artiklerne, og ad den vej konstruerer jeg et overordnet billede af, hvordan unge uden uddannelse og arbejde bliver til som subjekter. Herefter vil jeg foretage en tværgående læsning af analyserne og beskrive, hvordan gentagne og serielle sammenbrud manifesterer sig i de unges processer, og hvordan der tilsvarende produceres tillid som en form for modsvar til sammenbrudene. Derefter følger en kort beskrivelse af, hvad det samlet set bidrager med i afhandlingen, at jeg insisterer på at løfte de unges stemmer frem i analyserne. Jeg slutter af med en kort diskussion af nogle af de centrale konklusioner.

8.1. Hvordan bliver unge til som subjekter?

Med afhandlingen går jeg analytisk 'ind' i den gensidige processering mellem de unge uden uddannelse og arbejde og de beskæftigelsespolitiske, uddannelsesmæssige og økonomiske institutionelle betingelser, som er medformende for de måder, hvorpå de unge bliver til som subjekter. Jeg har beskrevet, hvordan det uddannelsessystem, de unge møder, karakteriseres af en række politisk prioriterede mål. For eksempel målene om, at alle skal have en uddannelse, at antallet, der gennemfører en uddannelse, skal øges, at antallet af afbrudte uddannelser skal nedbringes, men også at der er tydelige kvalifikationskrav, som de unge skal leve op til. Jeg har også beskrevet, hvordan de unge i de perioder, hvor de 'afbryder', 'falder fra' eller holder pause fra uddannelse, møder beskæftigelsessystemet i form af kontanthjælpsordninger og de krav, der

stilles her. Det er fremgået, hvordan de unge uden uddannelse og arbejde prøver at finde vej i deres liv, og hvordan disse processer strukturelt rammesættes af EU-politiske og politiske beslutninger truffet i Danmark, der i høj grad former de krav, der stilles til de unge både fra uddannelsessystemet og fra beskæftigelsessystemet.

Jeg har yderligere beskrevet, hvordan globale økonomiske forandringer har medført både et generelt pres på arbejdsmarkedet, som begrænser mulighederne for ufaglærte unge men også et pres på arbejdsmarkedet, som hænger sammen med, at uddannelsesniveaue generelt er øget, og lavt uddannede unge således har ringere muligheder. Dette har konsekvenser for de unges transitioner, som i et globaliseringsperspektiv betragtes som præget af prækære og usikre forhold på arbejdsmarkedet (Kelly & Kamp 2015a; Furlong 2015b). Som beskrevet, har denne udvikling yderligere konsekvenser for de unge i form af kortvarige, flygtige, usikre ansættelsesforhold (Standing 2011), 'underemployment' (MacDonald 2011), perioder med arbejdsløshed og sociale og psykologiske konsekvenser heraf (Furlong 2015b; Standing 2011).

De samfundsmæssige forandringer betyder, at unge uden uddannelse og arbejde og deres transitioner ikke kun ses som en proces, der kan kortlægges i et mønster, men i højere grad som en proces, der formes af bestemte betingelser, som derfor vil indvirke i de måder, hvorpå de unge bliver til som subjekter. Således præger tendenser som globalisering, individualisering og prækarisering de unges transitionsprocesser på den måde, at der er en større usikkerhed forbundet med de unges uddannelses- og arbejdsmæssige forløb. Afhandlingen giver anledning til at understrege vigtigheden af en øget opmærksom på, at de unge står over for et globaliseret og neo-liberaliseret arbejdsmarked, hvor der ikke er arbejde til alle unge (Furlong 2015b), og at indsatsen således er nødt til at indtænke dette. Jeg har dermed påpeget nødvendigheden af at spørge til den virkelighed, som de unge 'transitionerer' sig hen imod.

Som beskrevet i kapitlet om den eksisterende viden og forskning, sker der ofte en opdeling, således at der enten fokuseres på de unge, der er i risiko for at falde ud af uddannelsessystemet eller på de unge, der er faldet ud og nu er i beskæftigelsessystemet. Jeg påpeger i den forbindelse, at denne skelnen er misvisende, idet de unge bevæger sig i processer ind og ud af uddannelses- og beskæftigelsessystemet og arbejdsmarkedet. Og at det derfor er vigtigt, at forskningen så at sige rummer disse forskelligartede processer. Afhandlingen er således et bidrag her til. Jeg har med en overvejende relationel analyseoptik og med forskellige veje ind i analyserne interesseret mig for, hvad kompleksiteten af politiske, institutionelle og diskursive forhold, betingelser og vilkår 'gør' ved de unge, og hvordan de unge interagerer med dette. Mit bidrag til forskningen er at vise, hvordan de unge bliver til som subjekter. Her vil jeg via en gennemgang af artiklerne forsøge at samle op på analyserne af, hvordan de unges

subjektiveringsprocesser former sig i transitionsprocesser, hvor uddannelse anses som et krav.

I artiklen *Educational trust* undersøger jeg med en gennemgribende relationel analyseoptik, hvordan relationelle og strukturelle faktorer væver sig ind i de unges bevægelser til, fra og mellem uddannelse. Det analyseres, hvordan samspillet mellem de unge, uddannelserne og uddannelsessystemet er medkonstituerende for disse bevægelser. Gennem analysen konstrueres begrebet *uddannelsestillid* som relationelt alternativ til det individuelt rettede begreb om selvtillid. Når der således anlægges et fokus på uddannelsestillid frem for på selvtillid, fokuseres der på samspil frem for på individer. Det fremanalyseres i artiklen, at uddannelsestillid består af tre komponenter: social tryghed, fleksible strukturer og faglig progression.

Social tryghed handler om betydningen for de unge af, at uddannelsen tilbyder et socialt trygt rum, der er centralt for de unges oplevelse af selvtillid. Det fremgår af analysen, at nogle unge stopper med at spørge om hjælp på uddannelser, hvor de overlades til sig selv, og hvor der er for lidt lærere til at yde den hjælp, de har brug for. Disse unge isolerer sig, taler ikke med nogen og distancerer sig fra de sociale såvel som læringsmæssige rum. Institutionelle forhold gør således, at de unge positionerer sig i afstand til andre unge, til lærere og til skolen. Omvendt viser analysen også, at på uddannelser, hvor der produceres social tryghed, skabes der også rum for personlig såvel som faglig udvikling. Den sociale tryghed er således central i udviklingen af uddannelsestillid. Man kan sige, at de unge bliver til i bevægelser mellem distance og social tryghed.

Fleksible strukturer handler om, at det pres, nogle unge oplever i deres ungdomsuddannelse, lettes med en vis fleksibilitet i forhold til opgaveaflevering, præstation og deltagelse. Dette handler dermed også om betydningen af en gensidig vedligeholdelse af forventninger mellem den unge og uddannelsen. Analysen peger på, hvordan nogle unge dropper ud af uddannelser, hvor de oplever et massivt pres for at gennemføre, for at bevæge sig, levere og deltage. Dette opleves af de unge som manglende tillid fra uddannelsens side; at de ikke stoler på, at de unge kan leve op til kravene med en vis frihed og fleksibilitet. Dette er medproducerende for de unges manglende tillid til uddannelsen – og til dem selv. På den anden side viser analysen, at uddannelser, der bygger på fleksible strukturer og dialog, skaber muligheder for, at de unge producerer tillid til sig selv og til uddannelse generelt. Den gensidige afstemning af forventninger er dermed vigtig for de unges udvikling af tillid og selvtillid. Man kan sige, at de unge bliver til i bevægelser mellem pres og fleksibilitet.

Faglig progression handler om, at det for nogle unge er centralt, at de oplever faglig progression i forhold til arbejdsmarkedet. Analysen viser, at disse unge i høj grad orienterer sig mod arbejde og arbejdsmarkedet, og at en faglig progression rettet mod arbejde er medvirkende til at skabe tillid til, at uddannelse på sigt også

kan sikre dem et arbejde. Analysen viser, at manglen på praktikpladser er medvirkende til, at de unge oplever at sidde fast. Ofte har de prøvet forskellige grundforløb i forsøget på at komme videre med deres uddannelse, og de mislykkede forsøg skaber frustration. Men den viser også, hvordan det at modtage hjælp til at få afklaret mulige veje og til at afsøge sit netværk er medvirkende til at producere uddannelsestillid. Dette er endvidere med til at producere motivation for faglig progression. Man kan sige, at de unge bliver til i bevægelser mellem stagnation og faglig progression.

Samlet set viser denne analyse således, hvordan de unge i uddannelsessystemet bliver til i bevægelser mellem distance og social tryghed, pres og fleksibilitet samt stagnation og progression. Samtidigt viser den, at det har konsekvenser, når distance, pres og stagnation sætter sig fast i de unges subjektiveringsprocesser som vilkår. Det medfører, at de forsøger at mestre disse vilkår og dermed forstår sig selv, andre og verden herigennem. For eksempel ved at positionere sig som 'isolerede', 'stressede' eller 'dovne'. Omvendt viser analysen også andre bevægelser, når man institutionelt arbejder med social tryghed, fleksibilitet og faglig progression. Det åbner op for, at de unge i højere grad positionerer sig i forhold til en fremadrettet læringsmæssig og personlig udvikling.

Artiklen *Unge uden uddannelse* undersøger de unges forskelligheder, og hvordan disse knyttes, ikke til de unge som individer, men til strukturelle og samfundsmæssige forhold i både uddannelsessystemet, på arbejdsmarkedet og i beskæftigelsessystemet. Artiklen producerer således nuancerede forståelser af de unges forskelligheder, og hvordan disse er indlejret i processer, som er divergerende, bevægelige og modsatrettede. Fokus er, hvordan politiske og samfundsmæssige processer er medkonstituerende for de unges mulighedsrum, og hvordan dette fordrer forskellige individuelle reaktioner på strukturelle vilkår. Dette opsummeres her som desorientering, arbejdstab, diagnosticering og sårbarhed.

Desorientering. Analysen viser, hvordan nogle unge stagnerer i forhold til uddannelse. De positionerer sig som desorienterede, enten fordi de er faret vild i mulighederne, eller fordi de er blevet begrænset i kraft af mangel på praktikpladser. Kravet om uddannelse bliver et pres, der på den ene side kan hjælpe de unge i deres bevægelse mod uddannelse. Men på den anden side kan presset også medvirke til, at de stagnerer. Denne positionering som stagneret og desorienteret kan mestres på forskellige måder, men for mange udmønter det sig i en dag til dag mestrings, der handler om at møde op og deltage og ikke om at tænke fremad. Analysen viser således, at desorienteringen kan sætte sig fast i de unges subjektiveringsprocesser som stagnation. Og yderligere, at for at de unge bevæger sig videre, kræver det, at de får tid til afklaring af uddannelsesvalg, og især at disse valg giver mening for de unge.

Arbejdstab. Analyserne i artiklen peger på, at nogle unge har en tydelig arbejdsorientering i deres subjekt positionering. Disse unge er ikke bogligt orienterede, men har i perioder klaret sig godt som arbejdstagere og således konstrueret forståelser af sig selv ud fra de erfaringer. Deres situation er dog præget af, at strukturelle vilkår på arbejdsmarkedet har gjort, at de har lidt et arbejdstab. Disse unge udfordres af kravet om uddannelse. På arbejdsmarkedet positionerer de sig tydeligt som 'klassisk lønarbejder', mens de i uddannelsessystemet mister de kompetencer, som er knyttet hertil. Her positionerer de sig og positioneres som 'ukoncentrede', 'uroelige' etc. Dette medfører også et vist tab af mening. Analysen viser endvidere, at disse unge mestrer dette på den ene side ved at tage afstand fra uddannelse og på den anden side ved at forsøge at motivere sig selv for uddannelse.

Diagnosticering. Af analyserne fremgår det, at nogle unge i deres bevægelser til og fra uddannelse bliver diagnosticeret, som en del af den indsats, der rettes mod dem. Dette sker enten som en reel diagnosticering i det psykiatriske system, eller som det man kunne kalde en 'symbolsk' diagnosticering, hvor de ikke gennemgår en egentlig udredning og diagnosticering men omtales i diagnose-termer knyttet til fx ADHD, OCD etc. Diagnosticeringen bliver en central del af disse unges subjektiveringsprocesser. De positionerer sig og positioneres således i kraft af deres diagnoser. Dette mestrer de unge på forskellige måder, nogle ved at tage diagnosen på sig som subjekter, andre ved at få tilbudt en hjælp de har behov for, og andre igen ved at 'flyde' med systemet. Analysen viser, at der er brug for en 'helhedsorienteret oprydning' for disse unge, således at de får hjælp til personlige, økonomiske, sociale og faglige forhold.

Sårbarhed. Analysen viser, at nogle unge oplever en udtalt psykisk sårbarhed og ikke kan håndtere det uddannelses- og forventningspres, der væver sig ind i uddannelsessystemet. De positionerer sig og positioneres som 'pressede', 'stressede', 'depressive' og 'angste'. Når disse subjektpositioner manifesterer sig igen og igen i de unges subjektiveringsprocesser, mestrer nogle af disse unge dette ved at positionere sig og blive positioneret som 'ikke klar til uddannelse'. Analysen viser endvidere, at 'uddannelsesstillid' er centralt for disse unge. Når der således iværksættes processer, hvor de unge har tid til at opbygge en tillid til en mentor, til andre unge, til deres faglige udvikling, til læringsmiljøet og til dem selv, kan de positionere sig anderledes i forhold til uddannelse.

Samlet set viser denne analyse, at de unge, som står udenfor uddannelsessystemet men forventes at komme ind igen, bliver til i processer præget af desorientering, arbejdstab, diagnosticering og sårbarhed. Også her er det centralt, at desorienteringen, arbejdstabet, diagnosticeringen og sårbarheden ikke sætter sig fast i deres subjektiveringsprocesser, fordi de dermed er nødsaget til at mestre det som vilkår. Omvendt vil processer, der producerer mening, helhedsorienteret oprydning samt uddannelsesmotivation og uddannelsesstillid, skabe rum for, at de kan positionere sig i forhold til en fremtidig uddannelse.

I metodeartiklen *Poetic Inquiry* undersøger jeg, hvordan poetisk analyse som metode kan bidrage til forståelser af de unge, som ikke handler om, hvordan de bedst kommer i uddannelse, men om deres subjektive oplevelser af det at være ung uden uddannelse i en tid, hvor uddannelse er et ufravigeligt krav. Med poetisk analyse som metode tager jeg mig adgang til at konstruere nuancerede, flerstemmige og evokerende analyser af de unges positioneringskampe. Disse opsummeres her som individualiseringskampen, individualiseringsparadoks og progression.

Individualiseringskampen. Analysen viser, hvordan et strukturelt og politisk fokus på de unges individuelle kompetencer, parathed, kvalifikationer etc. producerer usikkerheder, der gør at de unge kæmper med deres egne kompetencer, parathed og kvalifikationer. Dette medfører, at de unge positionerer sig som 'mislykkede', 'på bunden'. De har kæmpet med deres egne kompetencer og tabt. Disse unge oplever at gøre alt forkert, ikke at kunne passe ind, ikke at kunne noget. Med disse subjektpositioner følger, at de unge stagnerer. Samtidigt mestrer de dette ved at tage fejlene på sig, og ved – trods dette – kontinuerligt at forsøge at bevæge sig fremad.

Individualiseringsparadoks. Analysen viser således, hvordan de unge på den ene side er stagnerede. Men på den anden side viser poetiseringerne også, hvordan de ud fra individualiseringslogikker anser dem selv for motoren for bevægelse. De unge oplever et uomgængeligt ansvar for, at de flytter sig. Logikken synes at være; det er min fejl, at jeg er mislykket, og det er også mit ansvar at lykkes. Man kan sige, at de prøver at bevæge sig, samtidigt med at de på forskellige måder har trukket bremsen. Dette fremstår derfor til tider som et paradoks og synliggør behovet for tid og hjælp til at løsne op for rodfæstede forståelser. Her er mentorstøtten vigtig, således at de unge får hjælp til at ændre forståelser af deres egen 'mislykkethed'. Ad den vej kan de så sige 'slippe bremsen' og i stedet få øje på mulige veje frem, der gør, at de kan tage konstruktivt ansvar for deres vej mod uddannelse.

Progression. Analysen i denne artikel peger på, at disse kampe med kvalifikationer, usikkerhed, parathed etc. bliver til i bevægelser mellem stilstand og progression. Når de unge overlades til sig selv, er der en risiko for stilstand – at de ender med kortere eller længere perioder på sofaen. Men på den anden side, når de møder systemer, der prøver at hjælpe dem videre, så søger de progression. De prøver så at sige at 'vinde kampen' mod dem selv. De forsøger at stå op, deltage, blive afklarede, blive bedre og passe ind. Samtidig med barrierer og modstand, prøver de at finde noget, som engagerer dem, og som kan være med til, at de bevæger sig ind i processer med progression i stedet for stilstand. Dette tager selvfølgelig tid, og de unge oplever et vist pres, som opstår i kraft af uddannelseskraevet. Samtidig viser analyserne, at det er udfordringer, som kun løses sammen med andre fagpersoner og andre unge. Hvis de unge står alene med det, er der en risiko for, at de tager mere ansvar for deres mislykkethed end for deres fremadrettede muligheder for at lykkes.

Samlet set viser denne analyse, at de unge har kæmpet i uddannelsessystemet, men oplever at stå udenfor. De kæmper med at positionere sig i et system, som er individualiseret. De kæmper med at lære, med at passe ind, med at forandre sig og med at skabe progression. De indtager positioner præget af stilstand og stagnation, samtidig med at de kæmper for at positionere sig i progression og bevægelse. Disse kampe er præget af et paradoks; at de unge har produceret en forståelse af dem selv som samtidig bremseklovs og motor. I artiklen peger jeg på, at dette paradoks kræver tid, og det kræver hjælp til at inddrage forståelser for de systemer, som er medproducerende for de unges individualiseringskampe. Og at hjælpen og progressionen er med til, at de unge kan tage ansvar for deres egen vej mod uddannelse.

I artiklen *Afstand, modstand og mestring* undersøger jeg, med de poetiske analyser som redskab, de unges subjektiveringsprocesser. I artiklen konstruerer jeg poetiske analyser og herigennem udforskes nuancer, tvetydigheder og modsætninger i de problemstillinger, der knytter sig til de unge. Jeg undersøger gennem dette landskab de unges subjektiveringsprocesser, og hvordan samfundsmæssige vilkår er medkonstituerende for disse. Disse præsenteres gennem evokerende og flerstemmige 'poetiseringer' som centrale dele af den poetiske analyse som helhed.

Analysen i denne artikel kommer tæt på de unges subjektiveringsprocesser som bevægelser mellem 'inde i' og 'uden for'. Her tegner 'afstand' sig som et gennemgående vilkår i nogle af de unges familier, i deres uddannelsesforløb, i forhold til det sociale velfærdssystem og i forhold til arbejdsmarkedet. Artiklen beskriver, hvordan de unge bliver til igennem logikker af afstand, og hvordan de unge mestrer dette vilkår på forskellige måder. Nogle unge peger ansvaret på deres forældre og skoler, nogle peger det ind ad mod dem selv, nogle tager selv afstand og nogle reagerer med modstand. Samtidig viser analysen, at når de unge får mulighed for at 'koble sig på samfundet' igen i form af afklaring, netværk, kontinuerlig kontakt og relationel støtte, så får de mulighed for at deres mestring ikke handler om at tage vilkårene på sig, men at kvalificere og udvikle sig i deres bevægelser mod uddannelse og arbejde.

Samlet set fremstår der i analyserne bevægelser mellem forskellige subjektpositioner. Det er fremtrædende, at de unge bliver til i processer mellem stilstand og stagnation på den ene side og progression og bevægelse på den anden. Derudover træder en central pointe frem om, at *når pres, desorientering, afstand, diagnoser, sårbarhed og arbejdstab sætter sig fast i de unges subjektiveringsprocesser som vilkår, vil de unge være nødsaget til at mestre disse vilkår fremfor mere fremadrettet at orientere sig mod uddannelse*. Når nogle unge samtidig hermed på grund af manglende støtte fra familie, sygdom, manglende faglige kompetencer m.m. har begrænsede ressourcer til at mestre presset, desorienteringen, sårbarheden etc., vil de opleve at stagnere. Analyserne bidrager således med en forståelse af, hvordan det man kan kalde individuelle

stagnationsformer væver sig sammen med strukturelle stagnationsformer. På den anden side viser analyserne også tydeligt, hvordan relationel og faglig støtte er medvirkende til, at stagnationen kan afløses af progression – i et tempo som den enkelte unge kan følge med i.

8.2. Sammenbrud og tillid

Denne centrale pointe følges op af en række andre pointer, som analyserne i afhandlingen peger på. Disse er fremkommet ved en tværgående læsning af artiklerne, som jeg i det følgende skal udfolde. I kraft af at analyserne er udarbejdet i afgrænsede analyserum i artiklerne, er der behov for at foretage en tværgående læsning med henblik på at konstruere en samlet konklusion, der kan svare mere overordnet på, hvad der kendetegner de måder, hvorpå de unge uden uddannelse og arbejde bliver til som subjekter i transitionsprocesser, hvor uddannelse har forankret sig som krav.

Den tværgående læsning peger således først og fremmest på, at ***et brud med uddannelse ikke er et isoleret brud, men nærmere ét i rækken af serielle sammenbrud***. Jeg skal forsøge at beskrive disse serielle sammenbrud her som faglige, uddannelsesmæssige, arbejdsmæssige, sociale og psykiske sammenbrud.

Faglige sammenbrud: Der er i mine analyser tydelige faglige sammenbrud, som både sker meget tidligt i de unges skolegang og fortsætter ind på ungdomsuddannelserne. Analyserne peger på, at en stor del af de unge oplever, at det er svært at gå i skole, når der er mange elever i klasserne. De oplever, at de ikke får den hjælp fra lærerne, som de har brug for. Endvidere viser analyserne, at disse unge ikke har tilegnet sig den viden og de kvalifikationer, der skal til for, at de kan komme videre i uddannelsessystemet. Man kan således tale om faglige sammenbrud. Deres tid i grundskolen er dermed præget af en vis 'afstand' mellem de unge og skolen, som dog først for alvor bliver synlig i overgangen til ungdomsuddannelserne. De faglige sammenbrud har manifesteret kontinuerligt, og derfor præger de både de unges bevægelser i forhold til uddannelse såvel som deres subjektiveringsprocesser. Det er således tydeligt, at der er behov for, at der sker en udvikling af de unges faglige kompetencer i deres vej mod en ungdomsuddannelse.

Uddannelsesmæssige sammenbrud: I artiklernes analyser viser jeg en tiltagende forvirring og retningsløshed blandt mange af de unge i forhold til uddannelsessystemet. De unge forventes at kunne orientere sig, vælge, fravælge og omvælge i forhold til uddannelse. Artiklerne vidner dog om, at en række forhold vanskeliggør dette, og at mange unge stagnerer i deres desorientering. Dette handler blandt andet om præstationspres, om et presset arbejdsmarked, om gentagne nederlag i forhold til praktikpladser, om en øget sårbarhed m.m. Samtidig har de unge en forestilling om, at de skal træffe 'det rigtige' valg, og når dette ikke ligger lige for, vælger de så at sige *ikke* at vælge. Dette er med til at konstituere de

uddannelsesmæssige sammenbrud. De unge har således brug for støtte til en afklaring af kompetencer og muligheder – som måske tilmed kan øge deres mulighedsrum.

Arbejds-mæssige sammenbrud: Dele af analyserne i artiklerne har de unges erfaringer med arbejde som fokus. En stor del af de unge, som har svært ved uddannelse, vil hellere arbejde, men et presset arbejdsmarked vanskeliggør dette. Arbejdstabet har store konsekvenser for de unges subjektiveringsprocesser. De kompetencer, som de har opbygget via deres erhvervs erfaring, har været vigtige i deres forståelse af dem selv som subjekter, men disse mister betydning i uddannelsessystemet. Disse unge indgår dermed i processer, hvor de skal opbygge en ny forståelse af dem selv som subjekter. De kan enten tage det på sig, tage afstand eller udøve modstand. Uanset betyder kravet om uddannelse dog, at de er nødsaget til at indgå i processer, hvor de motiverer sig for uddannelse, hvilket vidner om et behov for at tænke arbejdsrelaterede netværk ind i de unges processer.

Sociale sammenbrud: Analyserne vidner om, at mange af de unge har haft det svært ved at begå sig socialt i deres skolegang, og de har derfor til stadighed svært ved at indgå i nye sociale sammenhænge. De oplever at være isolerede, afskårede og ekskluderede, og mange har dårlig kontakt og stor afstand til både familier, lærere, sagsbehandlere etc. De sociale sammenbrud har manifesteret sig kontinuerligt i deres subjektiveringsprocesser. De har mestret afstanden som vilkår ved selv at tage afstand. Man kan sige, at der er en risiko for, at man bliver blind for betydningen af sociale processer, hvis man institutionelt stirrer sig blind på individuelle processer og mål. Konsekvensen er kontinuerlige sociale sammenbrud, hvilket har store omkostninger for de unge i form af social isolation og (selv)eksklusion, som præger den måde de forstår sig selv som subjekter og de måder, hvorpå de positionerer sig i det uddannelsesmæssige landskab. Det er således centralt, at de unge deltager i sociale rum, hvor de kan vende afstanden til deltagelse.

Psykiske sammenbrud: Analyserne viser med stor tydelighed, at individualiserede logikker og forståelser er med til at konstituere de unge som subjekter. Mange unge oplever, at der er et øget pres for, at de skal præstere, ikke blot fagligt, men også på andre arenaer. Dette oplevede pres medfører stress og for nogle et decideret psykisk sammenbrud og kollaps. Dertil kommer en øget diskurs om individuelle og psykiske problemer, diagnoser, psykisk sårbarhed etc., som flytter fra sundhedssfæren ind i uddannelsessfæren. En sådan diagnosekultur (Brinkmann & Petersen 2016) betyder, at det individualiserende, psykologiserende og diagnosticerende sprog tilbyder et vokabularium at forstå det psykiske sammenbrud, men samtidig hermed også legitimerer det. Dette kan for nogle unge betyde, at de sidder fast i deres psykiske sammenbrud, og det kræver derfor tid og støtte at komme videre derfra.

Samlet set er der altså tale om en række serielle sammenbrud, som når disse kontinuerligt manifesterer sig for de unge, sætter sig fast i deres processer og bevægelser mellem uddannelse, arbejde og aktivering som vilkår, de forsøger at mestre. Der er naturligvis ikke tale om, at der produceres alle former for sammenbrud i alle unges subjektiveringsprocesser, men de fleste unge uden uddannelse og arbejde oplever periodevist flere sammenbrud. Der tegner sig her et billede af, at ***de unges subjektiveringsprocesser præges af forsøg på at mestre en række af serielle sammenbrud, som bliver ved med at manifestere sig.*** Man kunne her tilføje - i den udstrækning de forventes at klare sig selv. Sammenbrudene følges ad med tendenser til, at de unge har oplevet at være overladt til sig selv. Det ser dermed ud til, at tendensen til at løse strukturelle udfordringer med individuelle tiltag ikke formår at bryde rækken af serielle sammenbrud. Sat på spidsen kan man sige, at når de systemer som skal hjælpe de unge møder globalisering, individualisering og diagnosekultur, er der en fare for, at der produceres stagnation fremfor progression i de unges vej mod uddannelse. Altså, at når individuelt rettede indsatser og redskaber møder et presset arbejdsmarked, et generelt højere uddannelsesnivea, et gennemgribende fokus på individuelle præstationer, krav om kvalifikationer og en eksplosion af brugen af diagnoser er konsekvensen, at der produceres stagnation frem for progression i de unges bevægelser mellem uddannelse, aktivering og arbejde. Det er medvirkende til, at nogle unge ikke kommer tættere på målet om uddannelse.

Analyserne peger dog også på andre former for bevægelse, som samlet set i denne afhandlings optik handler om at producere tillid.

Tillid

Med afsæt i afhandlingens ontologiske, teoretiske og analytiske fokus på relationelle processer vil jeg undersøge potentialet for at finde en form for 'modsvær' til de mange sammenbrud. Med udgangspunkt i begrebet om uddannelsestillid undersøger jeg i den tværgående læsning af analyserne, hvordan der skabes tillid i de unges tilblivelsesprocesser.

Uddannelsestillid: Det er tydeligt i analyserne, at et relationelt fokus i den uddannelsesmæssige kontekst er vigtigt for at skabe tillid til, at der er en uddannelsesvej forude. Selvtillid anses i den forbindelse ikke kun som noget, der produceres inde i den enkelte, men som noget der også produceres institutionelt. Der er således et mere generelt potentiale i at se selv-rettede begreber, som for eksempel selvtillid, som noget der antager sociale og relationelle former. Der er således fokus på samspil, netværk og koblinger og på at skabe og prioritere tid til, at dette kan medvirke til at opbygge den tillid, der skal til for at modsvare de serielle sammenbrud. Dette kaldes i afhandlingen *uddannelsestillid*. Med begrebet om uddannelsestillid rettes blikket således ud mod uddannelserne og arbejdsmarkedet, og hvordan man her kan bidrage til, at der produceres tillid og ikke sammenbrud for de unge uden uddannelse og arbejde. I forhold til uddannelsessystemet er det ud fra

det perspektiv vigtigt at fokusere på social tryghed i læringsrummet, på fleksibilitet, dialog, og faglig progression. Ad den vej vil man kunne have en opmærksomhed på, om de unge er i gang med at tage afstand, miste orienteringen og producere sammenbrud. Det samme gør sig gældende for arbejdsmarkedet – altså at man her, når man inkluderer unge, som på forskellige måder er på kanten af uddannelse og arbejde, fokuserer på social tryghed, fleksibilitet, dialog, og gensidig afstemning af forventninger. Man kunne kalde dette for *arbejdsmarkedstillid*.

Strukturelt netværk: Analyserne tilbyder måder at forstå individuelle reaktioner på strukturelle vilkår. De unge subjektiveres gennem homogeniserings- og differentieringsprocesser, hvor de samtidigt skal samme vej men også kategorises på forskellige måder. Analyserne viser, at 'unge uden uddannelse og arbejde' er en kategori, der - som andre kategorier - er flydende. De unge navigerer i forskelligartede processer, de positionerer sig forskelligt, og de bliver til som subjekter på forskellige måder. I perioder ville de falde i kategorier som 'unge i uddannelse', i andre perioder som 'unge i arbejde', atter andre perioder som 'unge i lære', som 'uddannelsessøgende', 'arbejdssøgende', 'praktikpladssøgende', som 'unge i aktivering', som 'uddannelsesparate', som 'ikke klar til uddannelse', som 'sygemeldte unge' osv. Overordnet set handler denne afhandling, såvel som indsatser, politik, mentorordninger etc. i bund og grund om at forstå og gøre, hvad der skal til for, at de ikke bliver til 'gamle uden uddannelse og arbejde'. Dette kræver, at det netværk af systemer, der skal hjælpe og støtte de unge, arbejder sammen. Et sådant netværk er vigtigt for, at de unge i højere grad producerer tillid og ikke sammenbrud. Der er tendenser til, at de systemer, som er med til at skabe de strukturelle rammer for de unge, i høj grad fokuserer på individuelt ansvar, at de unge pålægges krav etc., men der er også spæde forsøg på at udvikle løsninger, hvor samspil og netværk tænkes ind. Der tænkes i samarbejde mellem systemer, i mentorstøtte og i betydningen af netværk. Dette er således et led i mere generelle forandringer, som tegner sig, der handler om Capacity Building (fx beskrevet i Krogstrup 2016) og New Public Governance (fx beskrevet i Runya, Qigui & Wei 2015). Dette nye styringsparadigme består netop i, at styring sker gennem samspil, netværk og co-produktion mellem beslutningstagere, frontarbejdere og borgere. Analyserne i denne afhandling vidner om behovet for dette.

Mentor som tillidsbygger: Analyserne viser, at nogle unge har brug for en til en personlig kontakt til en mentor for at opbygge en tillid ovenpå de nederlag og brud, de har lidt. De unge kan ikke stå alene med gennemgribende oplevelser af distance, pres, stagnation, desorientering, arbejdstab, diagnosticering og sårbarhed. De er afhængige af at få hjælp til at iværksætte vendepunkter fra rækken af de serielle sammenbrud. Denne hjælp kan ikke kun bestå af en en-til-en-støtte eller af personlig udvikling, men skal tage form af tillidsopbygning til de systemer, som de unge er afhængige af, hvis de skal i mål med at gennemføre uddannelse, der sikrer dem beskæftigelse på sigt. Det er således vigtigt, at en mentor er mere end en individuelt rettet relation. Mentorstøtten er vigtig for at skabe tillid til omverdenen;

til uddannelsesverdenen, til praktikpladser, til sagsbehandlere etc. Det er vigtigt, at relationen bidrager til ikke kun at udvikle, evaluere eller omforme de unge som subjekter, men også til at skabe koblinger til institutionelle, sociale og strukturelle relationer. Det skal her nævnes, at det er nødvendigt især at tænke arbejdsmarkedet ind i en sådan tillidsopbygning, således at en mentor også kan anvendes, for eksempel til at opbygge netværk i forhold til praktikpladssøgning, eller når de unge starter i en læreplads eller i ansættelse. Analyserne vidner om, at relationelle udfordringer kan medføre sammenbrud, som måske kan imødegås ved en mentor som støtte til at sikre relationen til arbejdspladsen.

Det samlede billede peger således på en sidste central pointe om, at *social tryghed, fleksibilitet, dialog, og netværk medvirker til at producere tillid fremfor sammenbrud*. Dette betyder for det første, at man politisk og institutionelt på kort sigt er nødt til at erkende, at sådanne processer tager tid. Og for det andet at man på lang sigt, er nødt til at tænke i samspil, netværk, koblinger og sammenhæng langt tidligere end man gør nu – og at arbejdsmarkedet i den forbindelse tænkes mere integreret end hidtil. Dette er ikke mindst vigtigt set i lyset af de store forandringer på arbejdsmarkedet. Inden jeg går videre til den afsluttende diskussion, skal jeg kort runde det overordnede fokus i afhandlingen på de unges stemmer.

8.3. Hvad bidrager det med at løfte de unges stemmer frem?

Hensigten med at løfte de unges stemmer frem er at få adgang til deres subjektive oplevelser, erfaringer, følelser, deres forsøg på at navigere, deres fortællinger om nederlag, kollaps, sejr og fremtidshåb. Denne adgang muliggør analyser, der kan begrebsliggøre og skabe et – om end fragmenteret - billede af, hvordan de unge bliver til subjekter. Disse analysekonstruktioner tager sig forskelligt ud i de forskellige artikler, og jeg skal her kort opsummere, hvad henholdsvis den relationelle analyseoptik og de poetiske analyser har bidraget med i forhold til at løfte de unges stemmer frem i analyserne.

Den relationelle analyseoptik gør det muligt at foretage et skift i fokus fra analyser af individuelle motiver, motivationer, behov etc. til analyser af, hvordan relationelle og strukturelle faktorer væver sig ind i de unges bevægelser til, fra og mellem uddannelse. Dette bidrager med at lytte til de unges stemmer, således at man ikke kun hører deres individuelle motiver, behov etc. men også de relationelle. Ad den vej kan konstrueres analyser, der udfordrer individuelt rettede begreber. Således udfordres begrebet om selvtillid med begrebet om uddannelsestillid, der indfanger de unges samspil med uddannelserne og uddannelsessystemet. Som beskrevet adresserer et fokus på 'hvad der virker' tiltag og redskaber, der kan støtte de unges individuelle udvikling af kompetencer. Ved at sætte de unges stemmer ind i en relationel forståelse kan man også pege ud mod uddannelserne, uddannelsessystemet, beskæftigelsessystemet og arbejdsmarkedet og spørge, hvad

de kan gøre anderledes for at støtte samspillet mellem de unge, uddannelse og arbejde.

Den relationelle analyseoptik gør det endvidere muligt at løfte de unges forskelligheder frem på måder, så disse knyttes til politiske og strukturelle forhold og ikke til individuelle karakteristika. I afhandlingen peger jeg for eksempel på, hvordan det politiske bestemte uddannelsespålæg væver sig ind i de unges desorientering, hvordan finanskrise væver sig ind i de unges arbejds- og meningstab, hvordan en samfundsmæssig diagnoseeksplosion væver sig ind i de unges diagnosticering, og hvordan et generelt præstations- og forventningspres væver sig ind i de unges sårbarhed. Samlet set bliver det synligt, hvordan alt dette medvirker til, at de unge orienterer sig i forhold her til, og hvordan det er medvirkende til en vis stagnation i de unges processer. Ved at løfte de unges stemmer frem i forhold til de systemer og den kultur, de er en del af, træder også strukturelle forskelligheder frem.

Poetisk analyse løfter de unges stemmer frem på måder, som kondenserer de unges subjektive oplevelser af, hvad de politiske, strukturelle og institutionelle betingelser 'gør' ved de unge, og hvordan de unge interagerer med disse. Det at løfte de unges stemmer frem via de poetiske analyser bidrager til, at man som læser får mulighed for både at 'sanser' og 'forstå' flerstemmigheden i deres oplevelser. Via kondenseringen af interviewene skærpes de måder, hvorpå de unge navigerer og de følelsesmæssige stemninger, de knytter hertil. I kraft af at analyserne inddrager sanselige elementer, tilbyder poetiseringerne læseren at 'mærke' de følelsesmæssige stemninger, der knytter sig til det at være subjekt under de betingelser, 'mærke' de kampe de kæmper, og de bevægelser de foretager. Og læseren tilbydes samtidigt en forståelse af dette, både som relativt simple forståelser, som komplekse forståelser, som modsætninger og i nogle tilfælde som paradokser. Denne samtidige sansning og refleksion, som de poetiske, flerstemmige og evokerende analyser bidrager til, er central i konstruktionen af en kompleksitets-sensitiv (Staubæs & Søndergaard 2008) forståelse af, hvad politisk bestemte betingelser og vilkår 'gør' ved de unge, og hvordan de interagerer med disse.

Samlet set giver den relationelle analyseoptik og poetisk analyse mulighed for at inddrage fænomener i analyserne, som er vigtigt i de unges tilblivelse, men som er vanskelige at beskrive. For eksempel er 'afstand' og 'tillid' noget, der 'mærkes' og 'fornemmes' i relationer mellem mennesker, hvilket kan være vanskeligt at inddrage i en deskriptivt baseret forskning. Med den relationelle analyseoptik og poetisk analyse som metodegreb får dette således mulighed for at træde frem, fordi jeg med disse redskaber kan 'vise' det. Det har dermed været helt centralt for analyserne, at det er præcis disse metodemæssige greb, som jeg har valgt at anvende i analyserne af de unges tilblivelse.

Jeg kunne også have valgt at lægge andre perspektiver på analyserne. Det kunne være at anlægge et køns-, klasse- eller etnicitetsperspektiv og således betragte subjektiveringsprocesser som 'kønnede', 'klassede' eller 'etniske'. Inden for socialkonstruktionistisk og poststrukturalistisk tænkning betragtes sådanne kategorier som konstruerede størrelser, der bærer bestemte betydninger og konnotationer med sig (Søndergaard 1996). Med afsæt i den tænkning kan man være optaget af en vis dekonstruktion af begreberne og dermed tilrettelægge den empiriske proces på en måde, som ville tillade at undersøge, hvordan de unge for eksempel på forskellige måder tillægger kategorier betydninger, og hvordan disse forskelle tilskrives deres kønnede, klassede eller etniske tilhørsforhold.

Som det er fremgået, har det dog været ambitionen via forskellige metodiske og teoretiske tilgange at undersøge de unges subjektiveringsprocesser. Det betyder, at jeg måtte foretage nogle prioriteringer, og her stod mit valg om relationelle og poetiske analyseredskaber stærkere end andre mulige redskaber, der kunne konstruere analyser med andre fokusområder. Således skal det også nævnes, at det ikke kun er køn, klasse og etnicitet, som kunne være interessante snit at lægge ind i analysen. Også begreber som krop, affekt, materialitet, tid, og rum kunne således være analytiske perspektiver, som kunne bibringe interessante analyser, der kunne belyse nye aspekter til forskningen i unge uden uddannelse og arbejde, men som jeg altså i denne afhandling har valgt ikke eksklusivt at fokusere på i analyserne.

8.4. Perspektivering

I kapitlet om hvad forskningen siger om de unge uden uddannelse og arbejde, stillede jeg en række spørgsmål, som jeg her afslutningsvist skal forsøge at svare på:

1) *Er problematikkerne omkring unge uden uddannelse så rodfæstede, at indsatserne ikke har formået at skabe de store forandringer?* På baggrund af mit forskningsbidrag vil jeg for det første argumentere for, at problematikker omkring unge uden uddannelse og arbejde har større risiko for at rodfæste sig, hvis de unge forventes at løse dem selv. Mange unge slås med meget komplicerede problematikker, og de har brug for hjælp til at komme videre. Der er således en risiko for at problemerne rodfæster sig, hvis man kun tænker i individuelle løsninger. Mit forskningsbidrag viser, at progressionen i de unges bevægelser ikke kun kommer i kraft af et individuelt fokus på de unges processer, men også på et relationelt og strukturelt fokus. Hvis de unge bliver til i logikker af afstand, sammenbrud og nederlag, er der brug for en relationel forankring til omverdenen for, at dette kan ændre sig. Det er gennem relationer, tillid og koblinger, at de unge kan producere nye forståelser af dem selv og andre, som kan være medvirkende til, at de bevæger sig.

2) *Spiller betydningen af arbejdsmarkedet ind således, at manglen på arbejdskraft uanset det generelle uddannelsesniveau rammer dem med mindst uddannelse?* I artiklerne bliver det tydeligt, at arbejdsmarkedet og manglen på arbejdskraft spiller ind i de unges komplekse transitionsprocesser. Analyserne viser, at arbejdstabet griber ind i de unges forståelser af dem selv som subjekter på måder, som kan medvirke til, at de stagnerer. Der er tale om, at arbejdsmarkedet ændrer sig, og at dette er nødt til at blive tænkt ind i de unges uddannelsesbestræbelser. Jeg ser på baggrund af mine analyser af de unge, som er arbejdsmotiverede for det første et stort potentiale for, at de unges uddannelsesvalg tager udgangspunkt i, hvilke reelle muligheder, der er på arbejdsmarkedet. For det andet ser jeg et potentiale for, at der tænkes i fleksibilitet og en tættere integrering af uddannelse og arbejdsmarked, hvor de unge kan kvalificere sig med udgangspunkt i en arbejdsplads. Og for det tredje ser jeg et stort behov for, at de unge støttes relationelt i deres lærepladsforløb eller andre ansættelsesforhold. Alt dette kræver dialog og samarbejde mellem kommuner, uddannelsesinstitutioner og lokale erhvervsdrivende.

3) *Er der ukendte faktorer, som kan have betydning for de unges forandring, som endnu ikke har fundet plads i indsætterne?* Jeg er sikker på, at de fleste fagpersoner, der arbejder med de unge, er klar over kompleksiteten i de beskrevne problematikker. Men jeg tror også, at der er brug for at arbejde mere reflekteret og målrettet med de unges stagnation. Udgangspunktet må være, at det kan tage lang tid at få løsnet op for de rodfæstede problematikker. For de unge, som ikke har ressourcer i sin familie, som mangler faglige kvalifikationer, som ikke har et netværk etc., er der brug for tid, støtte og samspil, for at de kan få vendt deres oplevelse af mislykkethed til tillid til, at de kan lykkes. Men det kræver også, at der tænkes i sammenhænge og koblinger i de systemer, de unge navigerer i. En faktor, som hidtil kun har taget begrænset plads i indsætterne, er arbejdsmarkedets og erhvervslivets betydning for de unges transitionsprocesser. Dette kan, som jeg har påpeget, med stor fordel tænkes mere ind i indsætser, der skal hjælpe de unge.

4) *Er der tale om, at nogle unge simpelthen ikke matcher det samfund, som har forandret sig?* Min forskning viser, at der er nogle unge, som har svært ved at matche det præstations- og konkurrencesamfund, vi har i dag. Men spørgsmålet er i den forbindelse også, om der produceres en forestilling om, at de unge skal være 'færdigsamlede' som subjekter gennem uddannelse, aktivering og generel samfundsdeltagelse, inden de kommer på arbejdsmarkedet. Måske produceres der normer om, at de unge kan forvalte deres eget liv på alle områder, hvis bare de deltager i de praksisser og teknologier, som tilbydes i uddannelsessystemet. Dette kan give grobund for udelukkende at se muligheder og fejlbarligheder hos individer, som forklaringsfaktor for mislykkede subjekter, som ikke kommer til tiden, ikke bruger sin selvindsigt til forandring, ikke kan vælge (rigtigt) etc. Det forudsættes, at de unge kan 'afklares og 'gøres klar' til uddannelse. Det forudsættes, at når de er det, er de også klar til arbejde. Spørgsmålet er, hvad der sker, hvis 'afklaring' og 'klargøring' ses som noget, der produceres i samspil med den

uddannelse- og arbejdskontekst, de indgår i og ikke som noget, der sker i et afgrænset rum forud for uddannelse eller arbejde. Med dette perspektiv kunne man så at sige 'flytte' de individuelle processer ud i kollektive processer, således at unge, lærere, mentorer, arbejdsgivere i fælleskab langsomt producerer den autonomi, der gør at de unge på processuel og praktisk vis selv formår at forvalte deres liv.

Er uddannelse overhovedet svaret? Det er et spørgsmål, der er dukket op igen og igen i arbejdet med afhandlingen. På baggrund af mit forskningsbidrag, vil jeg sige, at det kommer an på, hvad spørgsmålet er. Hvis spørgsmålet er, om uddannelse er ønskeværdigt for de unge, så er svaret: 'Absolut ja'. Uddannelsesniveaueu stiger generelt, og dette gør de unge, som ikke får en uddannelse mere sårbare. Hvis spørgsmålet er, om uddannelse tilbyder de unge et stabilt genkendeligt voksenliv, så må svaret være: 'Måske'. Uddannelse vil tilbyde nogle unge et relativt stabilt genkendeligt voksenliv, men for rigtig mange unge vil det voksenliv, man forestiller sig i dag, ikke blive en realitet udelukkende ved hjælp af uddannelse. Det kræver, at man tænker i samspil og sammenhæng mellem systemer, og det kræver, at arbejdsmarkedet for alvor bliver en del af de løsninger, man forsøger at skabe. Hvis spørgsmålet er om uddannelse sikrer de unge adgang til et fremtidigt arbejdsmarked, må svaret være: 'Ikke nødvendigvis'. Der er tegn på, at arbejdsmarkedet ændrer sig markant. Det betyder, at der stilles kvalifikationskrav, som nogle af de unge, der optræder i denne afhandling, ikke nødvendigvis matcher. Dette vidner således også om, at der i højere grad tænkes i sammenhænge og samspil mellem de unge, uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet.

LITTERATURLISTE

- Ainley, P. (2013). Education and the reconstitution of social class in England. *Research in post-compulsory education*, 18(1-2), 46-60.
- Ainley, P. & Allen, M. (2010). *Lost generation?: New strategies for youth and education*. London: Bloomsbury Publishing.
- Andersen, D. (2005). *4 år efter grundskolen. 19 årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*, København: AKF Forlaget.
- Andreasen, K. E., Rasmussen, P. D., & Ydesen, C. (2012). *Evaluering af projekt unge i vækst* Forskningsrapporter, Institut for Læring og Filosofi, 29.
- Andreasen, L.B, Jensen, T.P, Larsen, K.H, Mogensen, K.B, Bøgg, M, Jensen, A, Nielsen, M.B. (1997). *Unge uden uddannelse*, København: AKF Forlaget.
- Antonucci, L., Hamilton, M., & Roberts, S. (Eds.). (2014). *Young People and Social Policy in Europe: Dealing with Risk, Inequality and Precarity in Times of Crisis*. London: Palgrave Macmillan.
- Antonucci, L. & Hamilton, M. (2014). Youth Transitions, Precarity and Inequality and the Future of Social Policy in Europe i Antonucci, L., Hamilton, M., & Roberts, S. (Eds.). *Young People and Social Policy in Europe: Dealing with Risk, Inequality and Precarity in Times of Crisis*. London: Palgrave Macmillan: 256-265.
- Antonucci, L., Hamilton, M., & Roberts, S. (2014). Constructing a Theory of Youth and Social Policy i Antonucci, L., Hamilton, M., & Roberts, S. (Eds.). *Young People and Social Policy in Europe: Dealing with Risk, Inequality and Precarity in Times of Crisis*. London: Palgrave Macmillan: 13-34.
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. (2016). *Hver 10. ung er hverken i job eller under uddannelse*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. Lokaliseret 09.05. 2016 fra: <http://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/flest-unge-paa-sjaelland-er-uden-job-eller-uddannelse.pdf>.

- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. (2015). *Færre unge kan se frem til at få en ungdomsuddannelse*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. Lokaliseret 13.01.2016 fra:
http://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_faarre-unge-kan-se-frem-til-at-faa-en-uddannelse.pdf.
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. (2013). *Stort frafald er hæmskoen i dansk uddannelsespolitik*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. Lokaliseret 13.01.2016 fra: http://www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_stort-frafald-er-haemskoen-i-dansk-uddannelsespolitik.pdf.
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd og Dansk Industri. (2013). *Veje og omveje til erhvervskompetencegivende uddannelse*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd og Dansk Industri. Lokaliseret 13.01.2016 fra:
<http://www.ae.dk/analyser/veje-og-omveje-til-erhvervskompetencegivende-uddannelse>.
- Arbejdsmarkedsstyrelsen. (2012a). *Udvikling af ny viden - Uddrag fra AMS's videns- og evidensstrategi på beskæftigelsesområdet*, Bilag, 8. november.
- Arbejdsmarkedsstyrelsen. (2012b). *Pulje til "brobygning til uddannelse" udmeldes af Arbejdsmarkedsstyrelsen i samarbejde med Ministeriet for Børn og Undervisning*, Notat, 29. oktober.
- Arbejdsmarkedsstyrelsen. (2012). *Analyse af indsatsen for offentligt forsørgede unge i Syddanmark*, lokaliseret 25.05.2016 fra
<http://star.dk/media/AmsRegionSite/SydDanmark/Analyser/2012/Ungeanalyse/SAMMENFATNING/>.
- Arnett, J. (2004). *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens through the Twenties*. New York: Oxford Press
- Ball, S. J. (2013). *Foucault, Power, and Education*. London: Routledge.
- Beck, U. (2007). Beyond class and nation: reframing social inequalities in a globalizing world. *The British journal of sociology*, 58(4), 679-705.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualisation. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London: Sage.
- Bennett, A. (2015). 'Speaking of Youth Culture': A Critical Analysis of Contemporary Youth Cultural Practice i Woodmand, D & Bennett, A. *Youth Cultures, Transitions, and Generation. Bridging the Gap in Youth Research*. London: Palgrave MacMillan: 43-55.

- Beskæftigelsesministeriet (2013). *Aftale om en reform af kontanthjælpssystemet – flere i uddannelse og job*. Lokaliseret 14.01.2016 fra <http://bm.dk/da/Beskaeftigelsesomraadet/Flere%20i%20arbejde/Kontanthjaelpsreform.aspx>.
- Beskæftigelsesministeriet (2014). Danish Youth Guarantee Implementation Plan. Lokaliseret 14.01.2016 fra: http://bm.dk/upload/BEM/Files/Dokumenter/Publikationer/2014/Afrapportering_Ungegarantien_230414.pdf.
- Biggart, A. & Walther, A. (2006). Coping with yo-yo-transitions. Young adults' struggle for support, between family and state in comparative perspective. *A new youth*, 41-62.
- Bredgaard, T. & Hansen, C. (2012). Hvordan virker aktiveringsindsatsen for unge kontanthjælpsmodtagere med problemer udover ledighed? *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 14(1), 73-94.
- Bredgaard, T., Jørgensen, H. H., Madsen, R., Dahl, M. R., & Hansen, C. (2011). *Hvad virker i aktiveringsindsatsen?* New Insight, lokaliseret 14.01.2016 fra: http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_76383/cf_202/Hvad_virker_i_aktiveringsindsatsen.PDF.
- Brinkmann, S. & Petersen, A. (red) (2016). *Diagnoser - perspektiver, kritik og diskussion*, København: Klim.
- Brown, P. Hesketh, A & Williams, S. (2003) Employability in a Knowledge-driven Economy, *Journal of Education and Work*, 16:2, 107-126.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1995). Contingent Foundations in Benhabib, S. Butler, J., Cornell, D. & Fraser, N.: *Feminist Contentions: A Philosophical Exchange*. London: Routledge: 35-58.
- Butler-Kisber, L. (2002). Artful Portrayals in Qualitative Inquiry: The Road to Found Poetry and Beyond. *Alberta Journal of Educational Research*, 48(3): 229-23.

- Bynner, J. (2005). Rethinking the youth phase of the life-course: The case for emerging adulthood? *Journal of youth studies*, 8(4), 367-384.
- Collin, F. (2007). Universiteternes forskning og humanioras fødekæde. I Larsen (red). *Humanioras fødekæde*, Uddannelseshistorie: 28-49.
- Côté, J. (2000). *Arrested Adulthood: The Changing Nature of Maturity and Identity*. New York: New York Press.
- Danmarks Statistik (2014) *Færre unge på kontanthjælp*. Lokaliseret 25.02.2016 fra: <http://www.dst.dk/Site/Dst/Udgivelser/nyt/GetPdf.aspx?cid=18859>.
- Dark, K. (2009). Examining praise from the audience, What Does It Mean to Be a “Successful” Poet-researcher? In *Poetic Inquiry*, Prendergast et al. (eds), Rotterdam: Sense Publishers: 171-185.
- Davies, B. (2010). The implications for qualitative research methodology of the struggle between the individualised subject of phenomenology and the emergent multiplicities of the poststructuralist subject: The problem of agency. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1(1).
- Davies, B. (2006). Subjectification: The relevance of Butler’s analysis for Education. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 27 (4): 425-438.
- Davies, B. (2000a). *A body of writing, 1990-1999*. Oxford: AltaMira Press.
- Davies, B. (2000b). *(In)scribing body/landscape relations*. Oxford: Alta Mira Press.
- Davies, B. & Harré, R. (1990): Positioning: The discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1): 44-66.
- DEA. (2014). *Pligt til uddannelse. En analyse af unge kontanthjælpsmodtageres uddannelsesmønstre*. Lokaliseret 15.02.2016 fra: http://dea.nu/sites/dea.nu/files/pligt_til_uddannelse.pdf.
- Deloitte. (2012). *Analyse af uddannelsespålæg - Anvendelse og effekter af redskabet*. Lokaliseret 15.02.2016 fra: <http://star.dk/da/Om-STAR/Publikationer/2012/04/Analyse-af-uddannelsespaalaeg.aspx>.
- Denzin, N. (2014). Writing and/as Analysis or Performing the World i Flick, U. (ed.) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*, London: SAGE, p. 569-584.

- Discus. (2012). *Et samarbejde mellem jobcenter, UU og erhvervsskoler i Mariagerfjord og Thisted kommuner evaluering af pilotforsøget lærepladser til alle*, Discus. Lokaliseret 14.01.2016. fra: star.dk/...jobcentrene/...alle/Evaluering-laerepladser-til-alle-2012-06-27pdf.ashx.
- Du Bois-Reymond, M. (1998). "I don't want to commit myself yet": young people's life concepts, *Journal of Youth Studies*, 1 (1): 63-79.
- Du Bois-Reymond, M., & Stauber, B. (2005). Biographical turning points in young people's transitions to work across Europe. Helve, H. & Holm, G., *Contemporary youth research: Local expressions and global connections*, Aldershot: Ashgate, 63-75.
- Emmeche, C., & Faye, J. (2010). *Hvad er forskning? Normer, videnskab og samfund*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Emmeche, C. (2010). Fra videnskab til forskning – om presset mod videnskabens normer, p. 25-41 i Emmeche, C., & Faye, J. (2010). *Hvad er forskning? Normer, videnskab og samfund*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Encyclopædia Britannica (2014). Lokaliseret 25.05.2016 fra: <http://global.britannica.com/EBchecked/topic/466108/poetry>.
- Epinion. (2015). *Desk research af danske studier om restgruppen*. Lokaliseret 25.02.2016 fra: <http://uvm.dk/Om-os/Organisationen-i-ministeriet/Raad-og-naevn/Raadet-for-Ungdomsuddannelser/RUU-anbefalinger-og-undersoegelser>.
- Eskelinen, L. (2013). *ADHD-problematikkens sociale aspekter – beskæftigelsesrettet indsats*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity.
- Eurofound. (2012a). *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurofound (2012b). *Recent policy developments related to those not in employment, education and training (NEETs)*. Dublin: Eurofound. Lokaliseret 25.02.2016 fra: http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/docs/erm/tn1109042s/tn1109042s.pdf.

- Europakommisionen (2010). *En strategi for intelligent, bæredygtig og inklusiv vækst*. Lokaliseret 25.02.2016 fra: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:DA:pdf>.
- European Commision (2013): *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Lokaliseret 25.02.2016 fra: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf.
- European Commision (2015): *Education & Training 2020. Schools policy - A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages*. Lokaliseret 25.02.2016 fra: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/early-leaving-policy_en.pdf.
- Eurostat (2015): *School enrolment and early leaving from education and training*. Lokaliseret 25.02.2016 fra: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/School_enrolment_and_early_leavers_from_education_and_training.
- Faulkner, S. (2009). *Poetry as Method, Reporting Research Through Verse*, Walnut Creek: Left Coast Press.
- Faulkner, S. L. (2007). Concern with Craft Using Ars Poetica as Criteria for Reading Research Poetry. *Qualitative Inquiry*, 13(2), 218-234.
- Fergusson, R. (2013): Against disengagement: non-participation as an object of governance, *Research in Post-Compulsory Education*, 18:1-2, 12-28.
- Fine, M. (1991). *Framing dropouts: Notes on the politics of an urban public high school*. New York: State University of New York Press.
- Foucault, M. (1994). *Viljen til viden: Seksualitetens historie 1*. København: Det lille forlag.
- Foucault, M. (1991a). Governmentality i Burchell, G., Gordon, C., & Miller, P. (eds). *The Foucault effect: Studies in governmentality*. University of Chicago Press: 87-104.
- Foucault, M. (1991b). Politics and the study of discourse i Burchell, G., Gordon, C., & Miller, P. (eds). *The Foucault effect: Studies in governmentality*. University of Chicago Press: 53-72.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical inquiry*, 8(4), 777-795.

- France, A. (2007). *Understanding youth in late modernity*. Maidenhead: Open University Press.
- Furlong, A. (2015a). Transitions, Cultures, and Identities: What is Youth Studies? in Woodman, D & Bennett, A (2015). *Youth Cultures, Transitions, and Generation. Bridging the Gap in Youth Research*. London: Palgrave MacMillan: 16-27.
- Furlong, A. (2015b). Young People and the Social Consequences for the Post-Industrial Economy in Kelly, P. & Kamp, A. (eds) (2015). *A Critical Youth Studies for the 21st Century*. Leiden: Brill: 25-37.
- Furlong, A. (2006). Not a very NEET solution representing problematic labour market transitions among early school-leavers. *Work, employment & society*, 20(3), 553-569.
- Furlong, A. & Cartmel, F. (2007). *Young People and Social Change: new perspectives*. Maidenhead: Open University Press.
- Furlong, A. & Cartmel, F.(1997). *Young People and Social Change: Individualization and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Furlong, A. & Kelly, P. (2005). The Brazilianisation of youth transitions in Australia and the UK? *Australian journal of social issues*, vol. 40, no. 2, pp. 207-225.
- Furman, R. (2004). Using Poetry and Narrative as Qualitative Data: Exploring a Father's Cancer Through Poetry. *Families, Systems, & Health*, 22(2): 162-170.
- Furman, R; Lietz, C., & Langer, C.L.(2006). The Research poem in international social work: Innovations in qualitative methodology. *International journal of Qualitative Methods*, 5(3): 1-8.
- Gergen, K. J. (2015). From Mirroring to World-Making: Research as Future Forming. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45(3), 287-310.
- Gergen, K. J. (2014). Pursuing excellence in qualitative inquiry. *Qualitative Psychology*, 1(1), 49.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational Being: Beyond Self and Community*. New York: Oxford University Press

- Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American psychologist*, 40(3), 266.
- Gergen, K. J., Josselson, R., & Freeman, M. (2015). The promises of qualitative inquiry. *American Psychologist*, 70(1), 1.
- Gergen M.M. & Gergen, K.J.(2011). Performative Science and Psychology. *Historical Social Research*, 4: 291-299.
- Gergen M.M. & Gergen, K.J. (2012). *Playing with purpose – Adventures in Performative Social Science*, Walnut Creek, California: Left Coast Press Inc.
- Glesne, C. (1997). That Rare Feeling: Re-presenting Research Through Poetic Transcription, *Qualitative Inquiry*, 3: 202-221.
- Goodwin, J. & O'Connor, H. (2015). A Critical Reassessment of the 'Complexity' Orthodoxy. Lessons from Existing Data and Youth 'Legacy' Studies in Kelly, P. & Kamp, A. (eds) (2015). *A Critical Youth Studies for the 21st Century*. Leiden: Brill: 38-52.
- Grønberg, L. (2014): *Peer relations, Student Identity and Dropping Out. A discussion of social dynamics and relational processes of dropout on a Danish VET school*. Ph.d-afhandling, Aarhus Universitet.
- Görlich, A. (in press) Afstand, modstand og mestring: poetiske analyser af unges subjektiveringsprocesser i *Psyke & Logos*.
- Görlich, A. (2016). Poetic inquiry: understanding youth on the margins of education i *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29:4, 520-535.
- Görlich, A. & Katznelson, N. (2015b). Unge uden uddannelse – hvem er de og hvordan møder de kravet om uddannelse, p. 57-84 in Sørensen, N. U. & Pless, M (2015) (red.): *Brydninger i ungdomslivet*, Bogserien Ungdomsliv nr. 3, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Görlich, A. & Katznelson, N. (2015a). Educational trust: relational and structural perspectives on young people on the margins of the education system. *Educational Research*, Vol. 57, (2): 201-215.
- Görlich, A. & Katznelson, N. (2013). Er selvtillid nok – betydningen af tillid i fastholdelsen af unge i uddannelse, *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 15.3, 24-40.

- Görlich, A. & Kirkegaard, L. (2000). *Historier om kæresten og kærlighed, konstruktioner af heteroseksualitet*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Görlich, A., Pless, M., Katznelson, N. & Olsen, P. (2011). *Hvem er de unge ledige – unge uden uddannelse og arbejde i Faxe Kommune*, København: Center for Ungdomsforskning.
- Görlich, A., Katznelson, N., Hansen, N.H.M, Svarer, M., Rosholm, M. (2016): *Hvad virker? Ledige unges vej til uddannelse og arbejde, Evaluering af Brobygning til uddannelse*, København: Center for Ungdomsforskning.
- Görlich, A., Stentoft, M., & Katznelson, N. (2014). *Fra problemer til mirakler – unges forandrings- og læreprocesser i Skive Kommune*, København: Center for Ungdomsforskning.
- Hacking, I. (1999): *The social construction of what?* London: Harvard University Press.
- Hansen, E.J. (2003): *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*, København: Hans Reitzel.
- Hansen, H & Schultz-Nielsen, M.L. (2015). *Kontanthjælpen gennem 25 år – modtagere, regler, incitamenter og levevilkår fra 1987 til 2012*. København: Gyldendal.
- Hjort-Madsen, P. (2012): *Deltagelsesmuligheder i erhvervsuddannelserne. Et kvalitativt studie af skolekulturer på tre erhvervsfaglige grundforløb*, Ph.D-afhandling, Roskilde Universitet.
- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J.K., Simonsen, B., Sørensen, N.U. (2009): *Ungdomsliv. Mellem individualisering og standardisering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K., Katznelson, N., Simonsen, B., Ulriksen, L. (2002): *Ungdom, identitet og uddannelse*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- International Labour Organisation. (2013). *Global Employment Trends for Youth 2013: A generation at risk*. International Labour Office – Geneva: ILO, 2013.
- Järvinen, M. (2005). Interview i en interaktionistisk begrebsramme i *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzel: 27-48.

- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). Observationer i en interaktionistisk begrebsramme i *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzel: 97-120.
- Jensen, S. M. & Pless, M. (1999). *På kanten af arbejdsmarkedet. Marginalisering, individualisering og aktivering i det moderne velfærdssamfund*. Social Kritik, særnummer.
- Jensen, T. P., & Andersen, H. L. (2012). *Virker aktivering for udsatte unge? En vidensopsamling om effekten af beskæftigelsesindsatser rettet mod udsatte unge*. København: KORA, Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Jensen, T.P. & Humlum, M.K. (2010): *Frafald på de erhvervsfaglige uddannelser. Hvad karakteriserer de frafaldstruede unge?* København: Anvendt Kommunal Forskning.
- Jensen, T.P. & Larsen, B.Ø. (2010): *Fastholdelse af elever på de danske erhvervsskoler*. København: Anvendt Kommunal Forskning.
- Jensen, U.H. & Jensen, T.P. (2005). *Unge uden uddannelse – hvem er de og hvad kan der gøres for at få dem i gang?* København: SFI.
- Jørgensen, C.H. (red.). (2011). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, C.H.; Koudahl, P.; Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2012). *Frafald og engagement. Foreløbige resultater. Den kvalitative del*. (Arbejdsrapport).
- Katznelson, N (2007). *De måske egnede – om frafald og fastholdelse af udsatte unge*. Odense: Erhvervsskolernes Forlag.
- Katznelson, N (2004). *Udsatte unge, aktivering og uddannelse – dømt til individualisering*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Katznelson, N., Jørgensen, H.E.D., Sørensen, N.U. (2015). *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund? Om hverdagsliv, ungdomskultur og indsatser der gør en positiv forskel*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Katznelson, N. & Pless, M. (2007). *Unge vej mod ungdomsuddannelserne*. København: Center for Ungdomsforskning.

- Kelly, P. & Kamp, A. (eds) (2015a). *A Critical Youth Studies for the 21st Century*. Leiden: Brill.
- Kelly, P. & Kamp, A. (2015b). 21st Century Hinterlands in Kelly, P. & Kamp, A. (eds) *A Critical Youth Studies for the 21st Century*. Leiden: Brill: 1-14.
- Koudahl, P. (2007). *Den gode erhvervsuddannelse. Uddannelsestænkning og eleverne*. Odense: Erhvervsskolernes forlag.
- Koudahl, P. (2011). Erhvervsskolelærernes dilemma i Jørgensen et al.: *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag: 117-134.
- Krogstrup, H. K (2016). *Evalueringsmodeller*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Krøjer, J. (2003). *Det mærkede sted. Køn, krop og arbejdspladsrelationer*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Krøjer, J., & Hølge-Hazelton, B. (2008). Poethical: Breaking ground for reconstruction. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(1), 27-33.
- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., & Halsey, A. H. (2006). *Education, globalization, and social change*. Oxford: Oxford University Press.
- Lippke, L. (2013). *En erhvervsskole for alle? Professionelle deltagelsesformer og spændingsfelter mellem faglighed og omsorg*. Ph.d-afhandling. Aalborg Universitet.
- Louw, A. V. (2013): *Indgang og adgang på erhvervsuddannelserne. Analyse af tømrerelevernes muligheder og udfordringer i mødet med faget, lærerne og de pædagogiske praksisser på grundforløbet*. Ph.d-afhandling, Aarhus Universitet (DPU).
- MacDonald, R. (2011). Youth transitions, unemployment and underemployment: Plus ça change, plus c'est la meme chose? *Journal of Sociology*, 47 (4): 427-444.
- MacDonald, R. (2008). Disconnected Youth? Social Exclusion, the 'Underclass' & Economic Marginality, *Social Work & Society*, Volume 6, Issue 2.
- MacDonald, R. & Marsh, J. (2005). *Disconnected Youth? Growing up in Britain's poor neighbourhoods*, Basingstoke: Palgrave.

- Marselisborg Praksisvidencenter (2011): *Vidensopsamling. Eksisterende viden om ledige unge under 30 år*, Beskæftigelsesregionerne Hovedstaden & Sjælland, Nordjylland, Midtjylland og Syddanmark.
- MBUL, Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2014). *Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*. Lokaliseret 26.02.2016 fra: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Lovgivning-og-reform/Politiske-aftaler-og-oplaeg>.
- MBUL, Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2015a). *Profilmodel 2014 - Ungdomsuddannelser*. Lokaliseret 21.02.2016 fra: <https://www.uvm.dk/Service/Statistik/Tvaergaende-statistik/Andel-af-en-aargang-der-forventes-at-faa-en-uddannelse>.
- MBUL, Ministeriet for Børn, Undervisning, Ligestilling. (2015b). *Statistik over tilmelding til ungdomsuddannelserne 2015 for 9. og 10. klasse*. Lokaliseret 26.02.2016 fra: [https://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-over-tilmelding-til-ungdomsuddannelserne-for-9,-d,-og-10,-d,-klasse-\(FTU\)](https://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-over-tilmelding-til-ungdomsuddannelserne-for-9,-d,-og-10,-d,-klasse-(FTU)).
- McCulliss, D. (2013). Poetic Inquiry and multidisciplinary qualitative research, *Journal of Poetry Therapy*, 26:2, 83-114.
- Mehlbye, J. m.fl. (2000) *Et frit valg? Unges overgang fra grundskolen til ungdomsuddannelserne – om danske unge og unge fra etniske minoriteter*, København: AKF
- Mizen, P. (2004). *The changing state of youth*. London: Palgrave Macmillan.
- Nicolini, D. (2013). *Practice Theory, Work and Organisation: An Introduction*, Oxford University Press.
- Nielsen, M.H. (2015). Det aktive menneskes triumf? En analyse af de omfattende forandringer af kategoriseringen af kontanthjælpsmodtageren i *Tidskrift for Arbejdsliv*, 17 (1): 44-60.
- Nielsen, K., Jørgensen, C.H., Koudahl, P., Munk, M.D, Jensen, T.P, Pedersen, L.P, Grønberg,L., Hvitved, L., Ingemann, L., Jonasson, C., Lippke, L. (2013): *Erhvervsskoleelever i det danske erhvervsuddannelsessystem. Retention of vocational students in the Danish VET system*. Det strategiske forskningsråd. Lokaliseret 18.02.2016 fra: http://psy.au.dk/fileadmin/Psykologi/Forskning/Forskningsprojekter/Fastholde_lse_af_erhvervsskoleelever/Slutrapport28082013final.pdf.

- Nielsen, M.B, Meier, F., Bacher, P., Kristensen, A.S. (1999). *Hvad virker? – erfaringer om uddannelse til flere unge*. København: Undervisningsministeriet.
- OECD. (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. OECD Publishing. Lokaliseret 14.03.2016 fra: <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-2014.pdf>.
- OECD. (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Paris: OECD. Lokaliseret 14.03.2016 fra: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45926093.pdf>.
- Olsen, L. (2011). *Uddannelse for de mange. Opskrift på en kulturrevolution*. København: Gyldendal.
- Olsen, L. (2007). *Den nye ulighed*, København: Gyldendal.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Pless, M (2009). *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet, DPU.
- Powell, M. & Barrientos, A. (2004). Welfare regimes and the welfare mix. *European journal of political research*, 43(1), 83-105.
- Power, M. (1997). *The Audit Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Prendergast, M, Leggo, C. & Sameshima, P. (2009). *Poetic inquiry, Vibrant Voices in the Social Sciences*, Boston: Sense Publishers.
- Raffe, D. (2003): Pathways Linking Education and Work: A Review of Concepts, Research, and Policy Debates, *Journal of Youth Studies*, 6:1, 3-19.
- Reckwitz, A. (2002). Towards a Theory of Social Practices. A Development of Culturalist Theorizing, i *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263.
- Regeringen. (2006). *Fremgang, fornyelse og tryghed, Strategi for Danmark i den globale økonomi - de vigtigste initiativer*. Lokaliseret 14.01.2016 fra: http://eustrukturfonde.dk/file/5755/Globaliseringsstrategien_2006.pdf.
- Richardson, L. (1992). Resisting resistance narratives: A representation for communication. *Studies in Symbolic Interaction*, 13: 77-82.

- Richardson, L. (1993). Poetics, dramatics, and transgressive validity. *The Sociological Quarterly*, 35: 695-710.
- Richardson, L. (1996). Educational birds. *Journal of Contemporary Ethnography*, 25, 6-15.
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: constructing an academic life*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Richardson, L. (2003). Writing: A method of inquiry. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials*, Thousand Oaks, CA: SAGE: 499-541.
- Roberts, S., (2010). Misrepresenting ‘‘choice biographies’’? A reply to Woodman. *Journal of youth studies*, 13 (1), 137-49.
- Roberts, S. (2011). ‘‘Beyond ‘NEET’ and ‘tidy’ pathways: considering the ‘missing middle’ of youth transition studies’’. In *Journal of Youth Studies*, 14(1): 21-39.
- Roberts S. (2012) One step forward, one step Beck: a contribution to the ongoing conceptual debate in youth studies, *Journal of Youth Studies*, Vol. 15, No. 3, 389- 401.
- Rose, N. (2003). At regere friheden – en analyse af politisk magt i avanceret liberale demokratier i Borch, C. & Larsen, L.T. *Perspektiv, magt og styring. Luhmann of Foucault til diskussion*. Gylding: Hans Reitzels Forlag: 180-199.
- Rose, N. (1989). *Governing the soul: the shaping of the private self*. London: Taylor & Frances/Routledge.
- Rose, N. (1998). *Inventing ourselves: Psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosholm, M. & Svarer. M. (2015). Kvantitativ evaluering af Brobygning til uddannelse, Lokaliseret 14.01.2016 fra: <http://star.dk/da/Om-STAR/Publikationer/2015/11/Effektmaaling-af-videnspilotten-Brobygning-til-Uddannelse.aspx>.
- Runya, X. U., Qigui, S. U. N., & Wei, S. I. (2015). The Third Wave of Public Administration: The New Public Governance. *Canadian Social Science*, 11(7).
- Schatzki, T. R. (2010). *Site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania: Penn State Press.

- Shildrick, T. & MacDonald, R. (2007). Biographies of exclusion: poor work and poor transitions. *International journal of lifelong education*, 26(5), 589-604.
- Shildrick, T., Blackman, S., & MacDonald, R. (2009). Young people, class and place. *Journal of youth studies*, 12(5), 457-465.
- Shotter, J. (2015): *Bevægelige verdener - prospektive begreber til situerede sociale undersøgelser*, København: Forlaget Mindspace.
- Simmons, R. & Thompson, R. (2013). Reclaiming the disengaged: critical perspectives on young people not in education, employment or training, *Research in Post-Compulsory Education*, 18:1-2, 1-11.
- Simmons, R. & Thompson, R. (2011). *NEET young people and training for work, learning on the margins*, Stoke on Trent: Trentham Books Lmted.
- Simmons, R., Russell, L. & Thompson, R. (2014). Young people and labour market marginality: findings from a longitudinal ethnographic study. *Journal of Youth Studies*, 17(5), 577-591.
- Skelton, T (2002). Research on Youth Transitions: Some Critical Interventions i Cieslik, M. & Pollock, G. *Young People in Risk Society: The Restructuring of Youth Identities and Transitions in Late Modernity*. Burlington: Ashgate Publishing Company: 100-116.
- Smyth, J., McInerney, P. & Fish, T. (2013) Re-engagement to where? Low SES students in alternative-education programmes on the path to lowstatus destinations? *Research in Post-Compulsory Education*, 18:1-2, 194-207.
- Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. London: A&C Black.
- Staunæs, D. & Søndergaard, D. M. (2005). Interview i en tangotid. I *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzel: 49-72.
- Stein, H. F. (2004). A window to the interior of experience. *Families, Systems & Health* 22, 178- 179.
- Steno, A. M. (2015). *Ungdomsliv i en Uddannelsesetid*. Ph.D-afhandling, Roskilde Universitet.
- Strathdee, R. (2013): Reclaiming the disengaged: reform of New Zealand's vocational education and training and social welfare systems, *Research in Post-Compulsory Education*, 18:1-2, 29-45.

- Svarer, M., Rosholm, M., Havn, L. (2014). *Evaluering af mentorindsats til unge uden uddannelse og job*. Aarhus: Rambøll.
- Søndergaard, D.M. (2005): At forske i komplekse tilblivelser. Kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning. i Jensen, T.B & Christensen, G. *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Gylling: Roskilde universitetsforlag. 233-268.
- Søndergaard, D. M. (2000). Kønnen subjektivering. I *Kvinder, Køn & Forskning*. (1)
- Søndergaard, D. M. (1996). *Tegnet på kroppen – Køn, koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia*, København: Museum Tusulanums Forlag.
- Sørensen, N. U. & Pless, M (2015) (red.): *Brydninger i ungdomslivet*, Bogserien Ungdomsliv nr. 3, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Tangaard, L. (2011a): Kreative frafald, i *Psykologisk set*, 28, 84, 37-43.
- Tangaard, L. (2011b): En skoles håndtering af frafaldsproblematikken, i Jørgensen, C. H.(red): *Frafald i erhvervsuddannelserne*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag, 83-97.
- Tangaard, L. (2012). Man er da blevet til noget – frafaldsforebyggelse i dansk erhvervsuddannelse. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, Vol. 12, nr. 1, s. 51-59.
- te Riele, K. (2004). Youth transition in Australia: Challenging assumptions of linearity and choice. *Journal of youth studies*, 7(3), 243-257.
- The Council of the European Union (2013). Council recommendation of 22 April 2013 on establishing a Youth Guarantee, 2013/C 120/01. Lokaliseret, 14.01.2016 fra: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32013H0426\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32013H0426(01))
- Thomsen, S. U. (2014). Mit lys brænder – omrids af en ny poetik. *Samlede Thomsen*, København: Gyldendal, p. 373-454
- Threadgold, S., (2011). Should I pitch my tent in the middle ground? On ‘middling tendency’, Beck and inequality in youth sociology. *Journal of youth studies*, 14 (4), 381- 393.
- Torring, J. (2004). *Det stille sporskifte i velfærdsstaten*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- Undervisningsministeriet (1993). *Uddannelse til alle*. Undervisningsministerens redegørelse til folketinget, Undervisningsministeriets forlag.
- Villadsen, K. (2008). Indledning: Ledelse og styring i den selvstyrende velfærdsstat i Sløk, C & Villadsen, K. (red) (2008). *Velfærdsledelse: ledelse og styring i den selvstyrende velfærdsstat*. København: Hans Reitzels Forlag: 9-28.
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*, 14(2), 119-139.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wildemeersch, D. & Leuven. K.U (2000). *Balancing Competencies. Enhancing the participation of young adults in economic and social processes: Balancing instrumental, social and biographical competencies in post-school education and training.*, European Commision. Lokaliseret 10.05.2016 fra: http://cordis.europa.eu/docs/publications/7060/70601361-6_en.pdf.
- Woodman, D. (2009). The mysterious case of the pervasive choice biography: Ulrich Beck, structure/agency, and the middling state of theory in the sociology of youth. *Journal of youth studies*, 12 (3), 243- 256.
- Woodman, D. (2010). Class, individualisation and tracing processes of inequality in a changing world: a reply to Steven Roberts. *Journal of youth studies*, 13 (6), 737-746.
- Woodman, D & Bennett, A. (2015). *Youth Cultures, Transitions, and Generation. Bridging the Gap in Youth Research*. London: Palgrave MacMillan.
- Woodman, D., & Wyn, J. (2015a). *Youth and generation: Rethinking change and inequality in the lives of young people*. London: Sage.
- Woodman, D., & Wyn, J. (2015b). Class, gender and generation matter: using the concept of social generation to study inequality and social change. *Journal of Youth Studies*, 18(10), 1402-1410.
- Wulf-Andersen, T. (2012). Poetic representation: working with dilemmas of involvement in participative social work research i *European Journal of Social Work*, 15, (4), p. 563-580.
- Wyn, J. & Dwyer, P. (2000). New patterns of youth transition in education. *International Social Science Journal*, 52(164), 147-159.

Wyn, J. & White, R. (2015). Complex Worlds, Complex Identities: Complexity in Youth Studies in Woodman, D & Bennett., *Youth Cultures, Transitions, and Generation. Bridging the Gap in Youth Research*. London: Palgrave MacMillan: 28-41.

Ziman, J. (2000). *Real Science. What is it and what it means*. Cambridge: Cambridge University Press.