

Unge uden uddannelse – taberagtige og uduelige?



- En kritisk hermeneutisk analyse af, hvordan unge uden uddannelse påvirkes af samfundets uddannelseskra

Speciale - kandidatuddannelsen i Socialt Arbejde

Aalborg Universitet, december 2017

Udarbejdet af: Ann Marie Ejstrup Kristensen

Studienummer: 20162098

Vejleder: Kjeld Høgsbro

Antal typeenheder: 239.704

Abstract

The purpose of this thesis is to explore how young uneducated people are influenced by the demand for education that the society puts on the youth of today.

On a societal level there is a massive focus on how to get young people into and finish an education. Recent studies show, that there is a close correlation between education and the citizens ability to have the necessary qualifications to adapt to the rising expectations and the ever-changing demands of the labor market. In the light of this, education is granted a position as the most central and influential tool in the reduction of young people's risk to become marginalized in the labor force.

Young people with no education is a complex category which contains different levels of professional, social and personal difficulties that might challenge the individual person's ability to be a straighten arrow through the educational system in a society which is highly characterized by the values of competition and individualization.

This thesis departs from a critical hermeneutic scientific theory combined with qualitative empirical data derived from semi-structured interviews with five young people with no education as well as one interview with an employee from the social practice, in this thesis represented by Step Up.

This thesis takes the perspective of the young uneducated people who are perceived as a marginalized group. It tries to shed light upon their experiences with the educational demands of the society and the potential of gaining identity and recognition in the light of their experiences as well as how the individual perceptions of 'self' and their actions are determined by the same societal demands. In effect, this thesis actively draws on the interactionist perspective, with the theory of recognition developed by Axel Honneth as well as the theory of stigma by Erving Goffman.

The results of this study shows how uneducated young people perceives the demand for education set forth by the society in terms of an extended focus on grades, the ability to perform on a high professional level as well as the capability to 'move on' through education – three factors which provide the young people with means of recognition.

The results also show, how young people with no education experience the interaction with the social practices whose aim is to support the young people to finish an education. Some of the young people feel recognized as individuals while others feel violated in a nonphysical manner by the employees at Step Up. The empirical material shows, that the differences between the young people's perception can be explained by the degree of variation in the level of motivation to start and finish an education as perceived by the employees at Step Up.

Last, but not least the results show, how young people without an education are stigmatized in relations to the stereotypical societal view on what is perceived as ‘normal’ contra ‘deviating’ regarding young people and education. The results show, how the young uneducated people have different strategies to handle the educational demands in relations to their parents, boy- or girlfriend, friends and other young uneducated people. In these relations, the young people can react by internalizing the stigma, support the stigma through their own perceptions, try to cover up the stigmatized aspects or use it to their own advantage.

Through the discussion of this study, selected results of the analysis are put against moral scrutiny through an idealization of how Step Up should work with the young uneducated people. It is discussed how Step Up as a social practice should meet the young people without an education to enhance the possibility of a successful individual personal development which offers the young people equal possibilities of recognition no matter if they show motivation for participating or not.

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1 – Introduktion og problemfelt

1.0 Indledning.....	6
1.1.0 Problemformulering.....	8
1.1.1 Centrale begreber.....	8
1.1.2 Afgrænsning.....	9
1.1.3 Fordomme og forståelseshorisont.....	10
1.1.4 Problemstillingens relevans ift. det sociale arbejde.....	12
1.3 Uddannelse og konkurrenceevne.....	13
1.4 Uddannelse og social ulighed.....	15
1.5 Unge uden uddannelse.....	17
1.6 Institutionaliseringsen af unge uden uddannelse.....	20

Kapitel 2 – Videnskabsteoretisk fundament

2.0 Hermeneutik: En fortolkende videnskab.....	24
2.1 Kritisk hermeneutik.....	25

Kapitel 3 - Teoretisk fundament

3.0 Axel Honneths anerkendelsesteori.....	27
3.0.1 Former for anerkendelse.....	27
3.0.2 Former for disrespekt.....	29
3.0.3 Det normative ideal.....	30
3.1 ”Stigma” - Erving Goffmans teori om stigmatisering.....	32
3.1.0 Goffmans identitetsforståelse.....	32
3.1.1 Stigma.....	33
3.1.2 Håndtering af stigma.....	34
3.2 Teoriernes samspil og anvendelighed i analysen.....	35

Kapitel 4 - Metodisk og empirisk ramme

4.0 Kvalitativ metode: Semistruktureret interview.....	36
4.1 Step Up i Frederikshavn.....	38
4.2 Portrætter af informanter.....	38
4.3 Ethiske overvejelser.....	40

4.4 Udvælgelse af informanter.....	41
4.5 Transskribering.....	42
4.6 Generaliserbarhed.....	42
4.7 Reliabilitet.....	42
4.8 Validitet.....	43
4.9 Analysestrategi.....	43

Kapitel 5 – Analyse

5.0 Analyse - del 1: Unges oplevelser af samfundets uddannelseskra.....	45
5.1 Samfundets uddannelseskra i det brede perspektiv.....	46
5.1.0 ”Karakterkra og høj faglighed”.....	46
5.1.1 ”Uddannelse kontra ufaglært arbejde”.....	49
5.2 Step Up – den sociale praksis med unge uden uddannelse.....	54
5.2.0 ”At komme videre”.....	54
5.2.1 ”Indholdet på Step Up”.....	57
5.3 Sammenfatning af analyse – del 1.....	61
5.4 Analyse - del 2: De unges identitets- og anerkendelsesmuligheder.....	62
5.4.0 Betydningen af karakterkra og høj faglighed.....	62
5.4.1 Betydningen af at være uden uddannelse i en faglært fremtid.....	66
5.4.2 ”At komme videre” gennem uddannelse.....	71
5.4.3 Den sociale praksis, Step Up.....	72
5.5 Sammenfatning af analyse – del 2.....	81
5.6 Analyse – del 3: Determinering af de unges selvforhold og handlinger.....	82
5.7 Sammenfatning af analyse - del 3.....	91
5.8 Diskussion: Den ideelle sociale praksis med unge uden uddannelse.....	92

Kapitel 6 – Afslutning

6.0 Konklusion.....	95
6.1 Litteraturliste.....	98

Kapitel 1 – Introduktion og problemfelt

”Er du i dag ikke under udvikling, er du i princippet under afvikling.

At være er at være i udvikling.”

(Hermann & Kristensen, 2004, s.494)

1.0 Indledning

186.000 unge under 30 år er hverken i arbejde eller under uddannelse, hvilket udgør 17 procent af alle danske unge. Ud af disse unge er det tre-fjerdedele, som ikke har gennemført en erhvervskompetencegivende uddannelse (AE, 2016a, s.1). Årsagerne til de unges manglende uddannelse kan være mange, men som eksempel nævner Regeringen i deres seneste udspil, *”Tro på dig selv – det gør vi,”* ordblindhed, skoletræthed, problemer i familien, uafklarede følelser omkring uddannelse og med livet generelt som potentielle forklaringer (Regeringen, 2017).

I løbet af de seneste år er der gennemført flere store reformer på uddannelsesområdet, hvor både folkeskolen, erhvervsuddannelserne og gymnasierne har fået en ”overhaling,” og senest er turen til de forberedende tilbud, der omfatter uddannelses tiltag mellem grundskolen og de ordinære ungdomsuddannelser, kommet (Regeringen, 2017).

Siden 1990’ernes fokus på *uddannelse til alle* har der været et uddannelsespolitisk fokus på, hvordan flere unge får gennemført en ungdomsuddannelse. I Regeringsgrundlaget fra 2005 fastslås målet om, at 95 pct. af en ungdomsårgang skal have gennemført en ungdomsuddannelse i 2015. Denne målsætning fremføres med argumentet om, at de unge, der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse lige efter grundskolens afslutning, har større risiko for ledighed og dermed et liv i passiv forsørgelse af det offentlige (Regeringen, 2005, s.18). Generelt set har 95-procentmålsætningen medvirket til et øget fokus på uddannelse til alle, hvor den har signaleret til kommuner, uddannelsesinstitutioner og til unge om, at uddannelse er vigtigt og skal prioriteres højt. Som Regeringens ekspertgruppe udtrykker det: *”Alle unge i Danmark ved, at samfundet forventer, at de tager en uddannelse”* (Ekspertgruppen, 2017, s.48).

Regeringens seneste uddannelsespolitiske målsætning går på, at 90 pct. af de 25-årige skal have gennemført en ungdomsuddannelse, og andelen af unge op til 25 år, som ikke har tilknytning til en uddannelse eller i arbejde, skal være halveret i 2030. For de unge, hvor uddannelse er vejen frem, måles deres uddannelsesstatus ikke først, når de er omkring 40 år, som ved 95-procentmålsætningen, men når de er 25 år. Dette understreger et ønske om, at de

unge skal uddanne sig, mens de er unge og gerne ad lige vej i uddannelsessystemet uden frafald eller omvalg (Regeringen, 2017). Det er en kendsgerning, at uddannelsesinvesteringer i de unge år giver et langt større afkast for den enkelte såvel som for samfundet sammenlignet med uddannelsesinvesteringer senere i livsforløbet. Dette kan forklare, hvorfor der arbejdes så ihærdigt på at få unge til at gennemføre en uddannelse, imens de stadig er unge (Jensen & Jensen, 2005, s.10).

Forskningen på uddannelsesområdet har ligesom uddannelsespolitikken haft et øget fokus på tiltag, der kan iværksættes ud fra ønsket om at opfylde 95-procentmålsætningen. Ved at indsamle viden om, hvem gruppen af *"unge uden uddannelse"* er, og hvilke udfordringer denne gruppe har, dannes et grundlag for reformering og forandring af de uddannelses tiltag, som ikke synes at fungere.

Selvom forskning viser, at gruppen af unge uden uddannelse er en differentieret størrelse (Pless, 2009, s.11), bliver de i deres møde med systemet kategoriseret som *"unge under 30 uden uddannelse og arbejde"* fra det øjeblik, de søger om kontanthjælp – eller uddannelsesydelse, som det specifikt hedder for denne gruppe. Uddannelsesydelse gives til alle ledige unge under 30 år, som ikke har en erhvervskompetencegivende uddannelse, og ydelsens størrelse er tilsvarende en SU. For denne gruppe er målet uddannelse, og de skal således stå til rådighed for en indsats, der er rettet mod uddannelse (Beskæftigelsesministeriet, 2013, s. 2). For de unge uden uddannelse er der ikke blot tale om et tilbud om uddannelse, men om en *pligt* til uddannelse som et ufravigeligt krav, der skal opfyldes, hvis man som ung, uuddannet og ledig ønsker økonomisk hjælp fra det offentlige.

Ovenstående danner et billede på, hvordan der eksisterer et gennemgribende krav om uddannelse. Et uddannelseskra, som defineres på samfundsplan, men som skal løftes individuelt. Med følgende problemformulering ønsker jeg at opnå et indblik i, hvordan det for unge uden uddannelse opleves at være ung i en tid, hvor samfundets uddannelseskra synes umulig at undslippe. Ærindet med dette speciale er ikke, som så meget anden forskning på området, at søge viden om, hvordan flere unge får en uddannelse, eller hvordan uddannelsessystemet bør indrettes bedst muligt, men at åbne et rum for tolkning og forståelse af unges oplevelser, følelser og fortolkninger - set i en uddannelseskra, hvor kravet om uddannelse kan opfattes som et ydre pres.

1.1.0 Problemformulering

Hvordan påvirkes unge uden uddannelse af samfundets uddannelseskraft?

Arbejdsspørgsmål:

1. Hvordan oplever unge uden uddannelse samfundets uddannelseskraft?
2. Hvilke identitets- og anerkendelsesmuligheder kan der udledes af de unges oplevelser?
3. Hvorledes bliver samfundets uddannelseskraft determinerende for de unges selvforhold og handlinger?

1.1.1 Centrale begreber

Unge uden uddannelse: Dette begreb dækker over ”unge under 30 år uden uddannelse og arbejde,” der modtager offentlig forsørgelse. I specialet refereres til denne gruppe med ”unge uden uddannelse” eller blot ”unge” eller ”de unge,” når det synes oplagt hvilken gruppe, der er tale om. Der refereres til ”andre unge,” når der sammenlignes med den gruppe, som har gennemført uddannelse.

Samfundets uddannelseskraft: For indeværende speciale indeholder samfundets uddannelseskraft et normalitetsbegreb, hvor uddannelse er noget, alle unge skal gennemføre. På samfundsplan som i hvermandstale genererer dette en opfattelse af uddannelse som en norm, en selvfølge, der ikke stilles spørgsmålstejn ved, og som det forventes, at alle unge opfylder. Med et samfund præget af konkurrence, vækst og udvikling, der hylder idealer som ”fremtiden er faglært” og ”uddannelse er vejen frem,” bliver det vanskeligt at se andre veje til integration på arbejdsmarkedet end den, der går gennem uddannelse og kompetenceudvikling. Dette synspunkt er med til at sætte standarden for en toneangivende ”uddannelsesnorm,” der gør det vanskeligt at undvige uden at afvige, og det kan få negative konsekvenser for de unges selvforhold samt for deres muligheder senere i livet.

Uddannelseskraften manifesteres i beskæftigelseslovgivningen, der siger, at alle unge under 30 år uden uddannelse og arbejde, skal have et uddannelsespålæg. Her er indsatsen rettet mod uddannelse og fremført som et krav, der skal opfyldes, hvis unge under 30 år uden uddannelse og arbejde vil modtage uddannelseshjælp. Unge, der ikke indfinder sig under denne lovgivning, kan sanktioneres i ydelser og følges op med yderligere foranstaltninger (Beskæftigelsesministeriet, 2013).

Identitet og anerkendelse: Begreberne om identitet og anerkendelse skal forstås ud fra Axel Honneths anerkendelsesteori, der har den antagelse, at menneskets identitet først bliver virkelig gennem anerkendelse. Det er i interaktioner og fællesskaber, som mennesker indgår i, at det bestemmes, hvad der kan anerkendes, og grænserne for, hvad der bliver virkeligt, fastsættes. Ifølge Honneth er anerkendelse en af de væsentligste betingelser for menneskets personlige identitetsdannelse, hvor anerkendelsesbehovet dækkes i interaktionsprocesser med betydningsfulde andre. Hermed er mennesket afhængig af social anerkendelse i udviklingen af personlig identitet.

Selvforhold: Begrebet selvforhold er lånt hos Honneth, der i sin anerkendelsesteori refererer til et individs selvforhold som et produkt af tre former for anerkendelse, dvs. kærlighedsanerkendelse, retlig anerkendelse og social værdsættelse. Hvis et individ får tilstrækkelig anerkendelse på alle områder, vil det resultere i, at individet opnår selvtillid, selvrespekt og selvværd. Dermed er betingelserne for, at et individ kan udvikle en vellykket personlig identitet blevet opfyldt. Tanken er, at tilstrækkelig anerkendelse medfører en personlig identitet med et positivt selvforhold, hvorimod utilstrækkelig anerkendelse i form af manglende anerkendelse eller krænkelser af individets personlige integritet kan medføre en personlig identitet præget af et negativt selvforhold.

Handlinger: Begrebet handlinger refererer til de handlemuligheder, unge uden uddannelse har for at håndtere samfundets uddannelseskra, sådan som det kommer til udtryk i relationerne til deres forældre, kæreste, venner og andre unge uden uddannelse. I interaktioner bliver samfundets stereotype forestillinger om, hvad der er forventelig og opfattes som ”normal” adfærd for unge uden uddannelse synlig og tydeliggjort. Disse stereotype forestillinger opstiller præmisser for hvilke handlinger, der af flertallet ses som acceptable, og forventes at have en afsmittende effekt på unges reaktioner og håndteringsstrategier ift. uddannelseskra.

1.1.2 Afgrænsning

Specialets problemstilling bevæger sig i et felt, hvor det ville være relevant at inddrage forskellige magtperspektiver. Der eksisterer en del (skjulte) magtforhold, som kan have betydning for, hvordan unge uden uddannelse påvirkes af samfundets uddannelseskra, men grundet specialets omfang vil disse ikke blive belyst.

1.1.3 Fordomme og forståelseshorisont

Til at frembringe den ønskede viden, tages der afsæt i den hermeneutiske videnskabstradition med fokus på fortolkning af den mening, der ligger gemt i individers sproglige udtryksformer, eller skjuler sig bag deres handlinger (Juul, 2012, s.108). For at kunne afdække de identitets- og anerkendelsesmuligheder, der tilbydes unge uden uddannelse, søger indeværende speciale indsigt i den mening, unge uden uddannelse tilskriver deres oplevelser med samfundets uddannelseskraft.

Specialets kapitel 2 indeholder en fyldestgørende indføring i den filosofiske og kritiske hermeneutik, men det findes nødvendigt allerede her indledningsvist at redegøre for den del af hermeneutikken, der omhandler inddragelse af fordomme i forskningsarbejdet. Fordomme betyder i hermeneutisk øjemed ”før - domme,” og er således en dom, der fældes på forhånd forud for undersøgelsen af alle saglige, afgørende aspekter. Dermed skal fordomme i dette henseende ikke forbindes med en negativ betydning af begrebet, men skal læses som en forforståelse, der ligger forud for det, der skal undersøges (Juul, 2012, s.123). Ifølge Hans-Georg Gadamer's filosofiske hermeneutik er forskeren aldrig en neutral observatør, der skal afdække en objektiv sandhed. Forskeren er farvet af sine fordomme, der udgør den forståelseshorisont, hvorfra genstanden kan undersøges. Fordomme skal derfor ses som produktive for erkendelsen, for uden dem ville forskeren ikke være i stand til at reflektere, erfare eller stille relevante spørgsmål (Juul, 2012, s.122).

Ved at vælge en hermeneutisk tilgang til undersøgelsen, skal jeg som forsker gøre mig bevidst om de fordomme, jeg bringer med ind i undersøgelsen, frem for at prøve at ”viske tavlen ren,” og derfor ekspliciterer jeg her den fordom, specialets problemformulering hviler på.

Problemformuleringen er udarbejdet med en iboende fordom om, at samfundets krav om uddannelse kan have en stigmatiserende effekt på unge, som har vanskeligt ved at gennemføre en uddannelse, hvilket får bestemte konsekvenser for de unges identitets- og anerkendelsesmuligheder. Denne fordom udspringer både af egne erfaringer i uddannelsessystemet, og af det kendskab jeg har til litteratur og viden om uddannelse fra studiet i Uddannelsesvidenskab samt den information, jeg har indsamlet i forbindelse med dette speciale. Eksempelvis påpeger Illeris m.fl., hvordan 95 pct. målsætningen har den sideeffekt, at den nærmest gør det illegitimt ikke at tage en uddannelse og forblive ufaglært (Illeris, 2009, s.107). Det medfører at de unge, som i forvejen ikke er i stand til at tage en uddannelse, marginaliseres yderligere.

Hvad angår egne personlige oplevelser i uddannelsessystemet, står de helt centrale for valget af specialets retning. De har uundgåeligt farvet mit blik for, hvordan jeg ser på samfundets uddannelseskraav, og derfor finder jeg det i et hermeneutisk perspektiv nødvendigt at fortælle min egen historie.

Jeg er et glimrende eksempel på en ung voksen, som i den grad har slået mine folder i uddannelsessystemet, og jeg har til fulde udnyttet det, som systemet har at byde på. Jeg har opbrugt enhver mulighed for at flikflakke yderligere rundt i uddannelsesverdenen, hvor jeg har syv uddannelsesfrafald, halvandet års sammenlagt sygemelding med stress/angst og et års barsel under uddannelse med i bagagen. Jeg har i en alder af 34 år formået at få en gymnasial uddannelse, en handelsskoleeksamen, en salgsassistentuddannelse, en bachelor i Uddannelsesvidenskab og lige om hjørnet en kandidatuddannelse i Socialt Arbejde. Det har kostet mange år på SU og SU lån samt et følelsesliv i oprør, hvor jeg fra tid til anden har været presset, i tvivl, uafklaret, opgivende, ængstelig og på grådens rand.

Igennem min (om)vej i uddannelsessystemet og mod voksenlivet har jeg lært utrolig meget om mig selv, og jeg tør godt at skrive under på, at jeg har oplevet mere end de fleste på min alder. For mig har omvejen i uddannelsessystemet været en genvej til at finde mig selv og den værdi i livet, som giver mening *for mig*, og jeg er ret sikker på, jeg ikke kunne gøre noget om, hvis jeg fik muligheden. Alligevel oplever jeg modsatrettede følelser omkring fortidens beslutninger og valg, når jeg eksempelvis sammenligner mig selv med jævnaldrende, der har været uddannede i årevis, og nu er i job og har en karriere. I den sammenligning føler jeg mig som en stor ”taber,” der ikke har formået at få en uddannelse færdiggjort og komme i beskæftigelse inden for rammerne af, hvad der fra politisk side opfattes som den lige vej. Ligeledes må jeg ofte ligge ører til kommentarer fra familiemedlemmer og venner, der synes at have samme opfattelse som politikerne, og som dermed bidrager til min følelse af at være en taber.

Min nuværende forståelseshorisont er således blevet til på baggrund af en erhvervet viden om unge og uddannelse samt personlige erfaringer i uddannelsessystemet. Jeg går vidende ind i felten, hvilket i en hermeneutisk optik er en forudsætning for overhovedet at kunne forstå de unges livsverden. Samtidig må jeg dog være opmærksom på, at egne fordomme ikke står til hindring for, at jeg kan forholde mig åben over for de unges oplevelser og perspektiver.

I følgende afsnit tydeliggøres relevansen af specialets problemstilling ift. det sociale arbejde, der foregår under beskæftigelseslovgivningen med unge uden uddannelse.

1.1.4 Problemstillingens relevans ift. det sociale arbejde

Det sociale arbejde er et bredt felt, der vanskeligt lader sig indfange i en entydig og præcis definition. Overordnet kan det karakteriseres ved indsats, der sigter mod at muliggøre alles deltagelse i samfundet. Det sociale arbejde befinder sig i spændingsfeltet mellem samfundets krav til borgerne om at arbejde, uddanne sig, deltage, opføre sig lovlydigt osv. og borgernes krav om sikkerhed, tryghed og autonomi. Herved er det sociale arbejde både til for samfundet og for den enkelte, og balancerer mellem den enkeltes rettigheder og pligter (Skytte, 2013, s.11). Det sociale arbejde synes i højere grad knyttet til omgivelsernes forventninger og politiske, samfundsmæssige strømninger end andre fag, der hjælper og behandler mennesker. Derfor må det praktiske sociale arbejde forstås i sammenhæng med den kontekst, det indgår i (Tine, 2011, s.438). For indeværende speciale betyder det, at det sociale arbejde med unge uden uddannelse må forstås i en kontekst af, hvordan der tænkes uddannelse på både strukturelt, institutionelt og individuelt plan, hvilket kapitel 1 giver en indføring i.

Med problemformuleringens arbejdsspørgsmål, der omhandler de unges oplevelser af samfundets uddannelseskra, deres identitets- og anerkendelsesmuligheder samt selvforhold og handlinger, afsløres formodentlig de perspektiver, hvori specialets problemstilling ansues og undersøges. For det første ses specialets problemformulering i et kritisk perspektiv, hvor der først og fremmest arbejdes ud fra et normativt ideal om "det gode liv" i kraft af Axel Honneths anerkendelsesbegreb¹. I et kritisk perspektiv opfattes samfundets svageste som værende i en position, der ses som et resultat af ulige kamp eller undertrykkelse. Ifølge kritisk teori består samfundet af flere grupper af diskriminerede, stigmatiserede og undertrykte grupper, og her bliver det sociale arbejdes funktion at bidrage med indsatser, der har ikke-diskriminerende og ikke-undertrykkende karakter (Uggerhøj, 2008, s.50). Ved at anvende et kritisk perspektiv på specialets problemstilling synliggøres unge uden uddannelse som en stigmatiseret og undertrykt gruppe, der er dårligere stillet, og derfor ikke har de samme muligheder for at gennemføre uddannelse som andre unge. Herved antages en position, hvor intentionen er at stille sig på "de undertryktes side," dvs. de unge uden uddannelse, og lade deres stemmer og oplevelser træde frem.

For det andet ses analysen i et interaktionistisk perspektiv, hvor opmærksomheden er rettet mod de unge og deres subjektive fortolkninger og oplevelser af samfundets uddannelseskra. Fokus ligger på de unges interaktioner og samspil med omverden og de betydningsfulde medmennesker, der er med til at påvirke måden, unge opfatter og forstår verden på. I et

¹ Der redegøres for Honneths anerkendelsesteori i kapitel 3.

interaktionistisk perspektiv, der er forankret i en humanistisk opfattelse af og tro på det gode i mennesket, er det essentielt for det sociale arbejde at forstå borgernes perspektiver og selvopfattelse (Uggerhøj, 2008, s.50). For det sociale arbejde med unge uden uddannelse bliver det hermed relevant at opnå indsigt i, hvordan unge uden uddannelse oplever den marginaliserede position, samt hvilke selvforhold og handlinger oplevelserne afføder. Der kan argumenteres for, at det sociale arbejdes ideal er at hjælpe den enkelte med en positiv selvudvikling ud fra den enkeltes ressourcer, ønsker og behov, frem for eksempelvis samfundets behov for uddannet arbejdskraft eller ønsket om at minimere udgifterne til offentlig forsørgelse, men i praksis viser det sig ofte, at dette ideal harmonerer dårligt med det offentlige systems bureaukratiske rutiner og kontrolbehov (Hutchinson & Oltedal, 2006, s.210). Spørgsmålet er, om det sociale arbejde med unge uden uddannelse formår at møde de unge med anerkendelse, lytte til de unge og tage udgangspunkt i den enkelte, eller om det sociale arbejde presser de unge, der i forvejen er pressede, yderligere. Dette spørgsmål samt mange flere søges besvaret ud fra dem, det hele handler om – de *unge uden uddannelse*.

I næste afsnit vendes blikket mod måden, hvor på der tænkes uddannelse i det senmoderne samfund, som Ove K. Pedersen betegner som en konkurrencestat (Pedersen, 2014, s.13). Konkurrencestaten brødføder sig selv ved at skabe vækst og øge konkurrenceevnen, og i dette foretagende har uddannelse vist sig at være et nyttigt værktøj.

1.3 Uddannelse og konkurrenceevne

Det er blevet uddannelsespolitikens opgave at fremme arbejdskraftens mobilitet gennem motivation af den enkeltes livslange engagement i egen kompetenceudvikling, hvilket kommer til udtryk i begrebet mobication (mobility through education), hvis formål er at vise en sammenhæng mellem uddannelse og konkurrenceevne (Pedersen, 2014, s.29). Mobication har til opgave at sikre den enkeltes beskæftigelse og beskæftigelsesdygtighed gennem uddannelse og kompetenceudvikling, fremme mobiliteten mellem arbejdsmarkeder og samtidig skabe og videreudvikle nationale, komparative fordele (Pedersen, 2014, s.30).

I den vestlige del af verden har alle regeringer sat uddannelse og efteruddannelse i centrum for politiske reformer, der opererer med uddannelse som fremtidens vækstmodel og som en vej til overlevelse i den internationale konkurrence (Pedersen, 2014, s.28).

Ifølge Pedersen er der sket et skifte i menneskesynet og måden, elever betragtes på, hvor elever i 1975 anses som uerstattelige i sig selv, ses de i 2006 som egennyttige individer. Hermed forventes den enkelte ikke som udgangspunkt at være et godt menneske, men opfattes i stedet

som et individ, der forestår egne interesser, og derfor må kunne påvirkes gennem en rationel form for pædagogik (Pedersen, 2014, s.25).

Den enkeltes egennytte kædes sammen med fællesskabets behov, hvor den enkelte får til opgave at udvikle kompetencer og færdigheder til anvendelse i fællesskabets interesse. Det handler først og fremmest om, at alle skal påtage sig et ansvar for egen forsørgelse og bidrage til fællesskabet gennem arbejde (Pedersen, 2014, s.25). Hermed hænger udviklingen af det forandrede menneskesyn sammen med udviklingen af beskæftigelsesindsatsen, hvor der gradvis sker en bevægelse i synet på arbejdsledige, der i tidligere velfærdsstatsøjemed kunne nyde efter behov, men som efter konkurrencestatens overbevisninger må yde for at nyde.

I konkurrencestaten forstås lighedsbegrebet ud fra en optik om, at alle har den samme iboende egennytte, og grundlæggende er udstyret med lige muligheder, hvorfor eksempelvis skolen skal tilbyde samfundets medlemmer de samme færdigheder (Pedersen, 2011, s. 194).

Denne bevægelse i beskæftigelsesindsatsen betegnes som *fra welfare til workfare*, hvor adgangen til offentlige ydelser bliver betinget af den enkeltes tilknytning til arbejdsmarkedet samt evner, kompetencer og motivationsfaktorer til at finde og opretholde et arbejde (Torfing, 2004, s.41). Det primære formål er dermed ikke længere at sikre borgernes ind og udgang til arbejdsmarkedet uden at lide økonomisk afsavn, men at indrette velfærdssystemet således, at arbejdsledige hurtigst muligt kommer tilbage og fastholdes på arbejdsmarkedet. Fra welfare til workfare kan desuden ses som et skifte fra en passiv til en aktiv arbejdsmarkedspolitik, hvor det grundlæggende handler om at bringe ledige fra forsørgelse til beskæftigelse (Torfing, 2004, s.41).

I forbindelse med indførelsen af aktiv arbejdsmarkedspolitik bliver uddannelse for alvor anerkendt som vejen til arbejdsmarkedet, hvor tilegnelse og udvikling af ny viden betragtes som nøglen til fremadrettet at kunne klare sig som samfund i en globaliseret og konkurrencepræget verden. I Regeringsgrundlaget ”*Nye Mål*” fra 2005, sætter Regeringen nye mål for Danmark om at blive et førende videnssamfund, der kan klare sig i den stigende konkurrence, og samtidig understreger en prioritering af, at alle kommer med i denne udvikling. Med fokus på en stærk sammenhængskraft, der fordrer stor social og økonomisk lighed, ønsker Regeringen et samfund, som ikke er opdelt i en elite og i en restgruppe med stor ledighedsrisiko og sociale problemer, og hvor uddannelse bliver løftestangen til at få alle samfundets borgere med (Regeringen, 2005, s.5). Disse ambitioner stiller store krav til uddannelsessystemet, som skal kunne tilbyde uddannelser i verdensklasse (Regeringen, 2005, s.13).

I følgende afsnit ses der nærmere på uddannelse i et ulighedsperspektiv, hvor der i debatten om uddannelse tilsyneladende hersker uenighed om, hvorvidt uddannelse mindsker social ulighed eller ligefrem øger den.

1.4 Uddannelse og social ulighed

Generelt set foreligger der en nær relation mellem uddannelse og forandringer på arbejdsmarkedet, hvor uddannelse skal kvalificere borgerne til at kunne efterleve disse forandringer. Med en stigende teknologisering bliver det vanskeligere for unge som ældre uden uddannelse at finde fodfæste på arbejdsmarkedet i mere end korte perioder ad gangen, og der efterspørges kompetencer, der forudsætter et relativt højt uddannelsesniveau (Illeris et al, 2002, s.126). Uddannelse får herved status af at være det mest centrale redskab i redueringen af unges risiko for at blive marginaliseret i forhold til arbejdsmarkedet, og det bliver derfor helt afgørende for unge at gennemføre en uddannelse som svar på arbejdsmarkedets forandringer og vilkår (Illeris et al, 2002, s.126).

Uddannelse opfattes ikke blot som svaret på arbejdsmarkedets forandringer, men har tillige fået status af at kunne mindske social ulighed, skabe større sammenhængskraft og minimere risikogruppen af udsatte individer (Regeringen, 2007).

Forskning viser, at unge, der er vokset op i familier med få ressourcer, befinder sig i risikozonen for at blive sociale klienter med eksempelvis arbejdsløshed, marginalisering og uden mulighed for at skabe en tryk base for dem selv og deres børn. Gennem uddannelse får disse unge mulighed for at bryde det familiære mønster og begrænse risikofaktorer (Jensen & Jensen, 2005, s.9).

I Regeringens "*Lige muligheder*" fra 2007 fremgår det, hvordan det er blevet forsøgt at indrette uddannelserne således, at selv de unge, der kategoriseres som "udsatte" eller "svage" unge, har mulighed for at gennemføre en uddannelse. Eksempelvis har der været fokus på reduktion af frafald på erhvervsuddannelserne gennem brug af mentorordninger, særlige grundforløb og styrket social og psykologisk rådgivning. Antallet af praktikpladser er blevet øget, indsatsen over for nydanske unges uddannelses- og erhvervsvalg er blevet styrket, og unge med særlige behov er blevet sikret en ungdomsuddannelse (Regeringen, 2007, s.14). Disse er blot få ud af mange tiltag foretaget i uddannelsessystemet, der her tjener som eksempler på, hvordan uddannelsespolitikken ihærdigt forsøger at indrette uddannelsesinstitutionerne således, at alle unge formår at gennemføre en uddannelse. Disse eksempler viser også, hvordan uddannelsessystemet søges indrettet ud fra brugernes behov og

med plads til forskelle, men i praksis er der noget, som ikke fungerer efter hensigten, idet hver femte ung målt syv år efter niende klasse står uden ungdomsuddannelse (AE, 2016b, s.3). Dette giver anledning til at diskutere, hvorvidt uddannelse medvirker til at bekæmpe eller skabe social ulighed. Eksempelvis argumenterer Lars Olsen for, hvordan uddannelsessystemet, der er bygget på den højere middelklasses kultur og livsformer, ikke formår at skabe større social lighed, men i stedet bidrager til en øget afstand mellem samfundets bund og samfundets top. Det er fremdeles børn af højtuddannede forældre, der har de bedste chancer for at få en højere uddannelse og de ufaglærtes børn, der har den største risiko for ikke at få en uddannelse (Olsen, 2007, s.10). Olsen peger på kulturelle barrierer i uddannelsessystemet, der medvirker til at fastholde ca. en sjettedel af alle børn i markant ringere livschancer end flertallet på trods af, at de økonomiske barrierer for adgangen til uddannelse er blevet mindre (Olsen, 2007, s.12). En af barriererne er den øgede akademisering af mange mellemlange videregående uddannelser, hvor fagenes praktiske karakter udskiftes med videnskabelige teorier og metoder, og dermed resulterer i, at unge fra familier med stærke boglige forudsætninger har større chancer for at tage en mellemlang videregående uddannelse. De unges muligheder i uddannelsessystemet er dermed strukturelt og kulturelt betinget, hvilket skaber store variationer i de unges livschancer uafhængigt af økonomiske eller personlige faktorer (Olsen, 2007, s.12).

Undersøgelser viser, at de boglige uddannelser i overvejende grad favoriseres på både samfundsplan, af de unge selv og af deres forældre. Unge og deres forældre opfatter nemlig ikke ungdomsuddannelserne som ligestillede, men ser dem opdelt i stereotype billeder som eksempelvis ”de boglige” og ”de praktiske” uddannelser, og fordeler dem ud fra et hierarkisk mønster med de boglige uddannelser i toppen (Pless & Katznelson, 2007, s.20). Dermed anerkendes boglige kompetencer som det, der har mest værdi, imens de praktiske færdigheder underkendes. Forskning viser, at denne hierarkisering medvirker til at unge oplever uddannelsesvalget som stressende og risikofyldt, og samtidig gør de unge bevidste om, at uddannelse ikke fremføres som en mulighed, men som et krav (Pless & Katznelson, 2007, s.22).

Dertil hjælper det uddannelsespolitiske fokus på nationale tests og undersøgelser ikke just på uligheden mellem fagligt svage og fagligt stærke unge. De seneste år har der været et bombardement af tests og undersøgelser (f.eks. PISA undersøgelser), hvor danske elevers resultater måles og sammenlignes i internationale sammenhænge, og giver mulighed for, at lande kan måle sig med hinanden. Med disse tests og undersøgelser er der for alvor kommet

fokus på elevers præstationer på nationalt såvel som globalt plan, hvilket blot øger presset om uddannelse endnu mere (Illeris et al, 2009, s.81).

I følgende afsnit belyses kategorien ”unge uden uddannelser,” der opfattes som en særligt udsat gruppe af unge, gennem en redegørelse af de typiske udfordringer og forhindringer, der kendetegner disse unge og deres færden i uddannelsessystemet.

1.5 Unge uden uddannelse

Ordsproget ”kært barn har mange navne” kommer til sin ret, når det gælder den gruppe af unge, som har svært ved at finde fodfæste i uddannelsessystemet. ”*Udsatte unge,*” ”*sårbare unge,*” ”*restgruppe,*” ”*unge i risikogruppen,*” og ”*unge i målgruppen for forberedende tilbud*” er blot nogle af de betegnelser, der refererer til gruppen af unge uden uddannelse (Katznelson, 2004, Jensen & Jensen, 2005, Pless, 2009, EVA, 2016, UVM, 2017, Ekspertgruppen, 2017).

De mange betegnelser af unge uden uddannelse er med til at illustrere et komplekstfyldt felt, der peger på unge uden uddannelse som en heterogen gruppe af unge med forskellige grader af faglige, sociale og personlige udfordringer. For at kunne belyse denne gruppe så fyldestgørende og konkret som muligt, trækkes der i dette speciale på et udvalg af de forskningspublikationer, uddannelsesforskningen stiller til rådighed, og som vurderes til at være af betydning i en klarlægning af målgruppen ”unge uden uddannelse.” Disse forskningspublikationer byder nemlig hver især ind med viden om unge uden uddannelse ud fra forskellige intentioner og perspektiver.

Den første forskningspublikation, der fremhæves, er den en SFI undersøgelse fra 2005 af Ulla Højmark Jensen og Torben Pilegaard Jensen. Denne undersøgelse understreger for det første, at gruppen af unge uden uddannelse er en differentieret størrelse, der kræver differentierede tiltag og større rummelighed i uddannelserne (Jensen & Jensen, 2005, s.12). For det andet understreges betydningen af den negative social arv som et gennemgående tema i publikationen, hvor Jensen & Jensen fastslår, at mange af de unge, som ikke får en uddannelse, kommer fra resourcesvage hjem, hvor forældrene kan have et misbrug, har ringe indkomst og uddannelse og/eller ikke yder den rette omsorg for deres børn (Jensen & Jensen, 2005, s.9). Pless har i sin ph.d.-afhandling, ”*Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*” fra 2009 haft fokus på overgange og valgprocesser, hvor hun gennem et longitudinelt interviewprogram undersøger brud og udviklinger i de unges meningskonstruktioner og konkrete

uddannelsesforløb (Pless, 2009, s.36). Pless' analyseresultater viser, hvordan de unge præges af negative erfaringer fra grundskolen, udfordringer med praktikpladssøgning, problematiske familiebaggrunde, større behov for vejledning samt manglende anerkendelse fra de læringsmiljøer og institutioner, der omgiver dem. Derudover peger Pless på, hvordan individualiseringen sætter sig igennem i de unges fortællinger ved, at de unge peger på egne individuelle problemer frem for at trække på kollektive forklaringsmuligheder, når de fortæller om deres udfordringer og vanskeligheder ift. uddannelse (Pless, 2009).

I rapporten *"Målgruppen for de forberedende tilbud"* fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fokuseres der på unge uden uddannelse, som ikke tager den direkte vej fra grundskole til ungdomsuddannelse, fordi de benytter sig af forberedende tilbud, der ligger i overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelse, og/eller ikke får gennemført en uddannelse inden deres treogtyvende år (EVA, 2016, s.6).

En interviewundersøgelse med de unge i målgruppen peger på, hvordan de unge overvejende ønsker at gennemføre en ungdomsuddannelse med større chance for en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet frem for at arbejde ufaglært resten af livet. For en del af de unge fremstår ufaglært beskæftigelse eller praktikforløb blot som noget midlertidig, der giver en pauseperiode fra uddannelse, eller fungerer som en afklaringsfase (EVA, 2016, s.7).

Med artiklen *"Unge uden uddannelse – hvem er de og hvordan oplever de kravet om uddannelse?"*, der henter sin empiri i forskningsprojektet "Brobygning til Uddannelse," ønsker Anne Görlich og Katznelson at nuancere billedet af de individualiserede unge ved at inddrage de samfundsmæssige og strukturelle faktorer, der foruden individualiseringen, udgør rammerne omkring unges færden i uddannelsessystemet (Görlich & Katznelson, 2015). Görlich & Katznelson trækker de unges stemmer frem gennem dybdegående beskrivelser og forståelser af de unges perspektiver og situationelle kontekster, hvor der blandt andet fokuseres på de unges motivation for uddannelse (Görlich & Katznelson, 2015, s.60). Motivation er et centralt begreb i arbejdet med unge uden uddannelse, der samtidig problematiserer det uddannelseskraft, som unge under 30 år uden uddannelse og arbejde er pålagt, da det ikke er alle unge, der er motiverede for at opfylde dette krav.

Görlich & Katznelsons perspektiv er, at de unge befinder sig i en strøm af modsatrettede processer, der på den ene side samler dem, og på den anden side adskiller dem (Görlich & Katznelson, 2015, s.56). Så for at kunne forstå diversiteten af de unge uden uddannelse, kan der ikke blot fokuseres på individualiseringens konsekvenser eller på udsathed i sig selv, som når begrebet negativ social arv anvendes til at markere særligt sårbare unge, eller gennem brugen af diagnoser. Alternativet er, at betragte de unges måder at navigere på som reaktioner

på samfundsmæssige vilkår, der sætter dem i bestemte positioner. Og gennem de unges egne fortællinger og perspektiver kan det netop undersøges, hvordan de strukturelle og kulturelle samfundsvilkår sætter sig igennem i ungdommen, og hvilke reaktioner de fører med sig (Görlich & Katznelson, 2015, s.77).

I Görlich og Katznelsons optik er den aktuelle samfundsudvikling medvirkende til en øget polarisering af ungdommen, der producerer nye muligheder såvel som nye marginaliseringsformer. I uddannelsessammenhænge viser det sig i form af, at flere unge får en længerevarende uddannelse med de dertil hørende fordele som en god karriere, højere lønnet jobs, udlandsophold osv. samtidig med, at der ses en stigning i gruppen af unge uden uddannelse samt i frafaldet på ungdomsuddannelserne (Görlich & Katznelson, 2015, s.55). Tillige er variationen mellem de unge uden uddannelse vokset. Der ses fremdeles den velkendte gruppe af marginaliserede unge, som altid har haft det vanskeligt i skolen fagligt og/eller socialt, samt en ny gruppe af unge, der til dels er fagligt og/eller socialt godt rustede, men som føler sig pressede, sårbare og ude af stand til at komme videre med en uddannelse (Görlich & Katznelson, 2015, s.77).

Afslutningsvist fremhæves Görlichs Ph.d.-afhandling, *”Uden uddannelse og arbejde – unges tilblivelser i komplekse transitioner”* fra 2016, hvor Görlich begrebsliggør og skaber et billede af, hvordan unge uden uddannelse bliver til som subjekter i lyset af samfundets uddannelseskraft. Gennem brugen af poetisk analyse løfter Görlich de unges stemmer frem, og fjerner samtidig fokus fra de unges individuelle motiver, behov m.m. til de relationelle faktorer i form af politiske, strukturelle og institutionelle forhold, som de unge væves ind i, til, fra og mellem uddannelse (Görlich, 2016b). Med poetiske analyser af de unges subjektiveringsprocesser fremskriver Görlich nogle følelsesmæssige emner, der går igen hos de unge uden uddannelse. Et af disse emner er afstand - en afstand, der opfattes som at være inkluderet eller ekskluderet, inde eller ude af samfundet. Görlich formulerer det således:

*”At vokse op med afstand
Alle folk ser ned
på kontanthjælp
ikke rigtig velkommen
i resten af samfundet
spasserklasse
sætter alle kontanthjælpsmodtagerne
derud
så kan de sidde og genere hinanden
så hører vi andre ikke noget fra dem
sidder og tænker
bliver bare mere og mere afskåret fra samfundet*

*det her
bare direkte ind i samfundet igen”*

(Görlich, 2016a, s. 234).

Dette poetiske tekststykke illustrerer med få ord, hvordan unge uden uddannelse kan føle sig uvelkomne og afskåret fra samfundet - placeret i en ”spasserklasse” for alle dem på kontanthjælp. Hermed fremstilles dét at være kontanthjælpsmodtager, ung og uuddannet meget lidt attraktivt, hvilket bidrager til min egen forforståelse om, at unge uden uddannelse kan føle sig som tabere og stigmatiseret af samfundet, der omgiver dem.

I næste afsnit redegøres der for, hvordan det sociale arbejde med unge uden uddannelse institutionaliseres som forskellige vejledningstilbud og afklaringsforløb, der politisk og lovgivningsmæssigt hører under Beskæftigelsesministeriet. Her består det sociale arbejde i et målrettet fokus på at få flere unge gennem uddannelse samtidig med, at den gældende lovgivning på området udmøntes.

1.6 Institutionaliserings af unge uden uddannelse

Med reformændringer på kontanthjælpsområdet i 2013 forandres gruppen af unge fra at være unge under 25 år til at være unge under 30 år, da målgruppen bliver til kategorien, ”*Unge under 30 år uden uddannelse og arbejde*” (beskæftigelsesministeriet, 2013). Dette udvider opfattelsen af hvem, der ses som ”ung” og hvem, der skal opfylde de skærpede uddannelseskrav og reduceres fra kontanthjælpsydelse til uddannelsesydelse. Dermed består kategorien af en mangfoldig gruppe af individer, der alle har det til fælles, at de står uden uddannelse og arbejde, men som derudover spænder vidt fra den helt unge borger, der endnu ikke har de store økonomiske forpligtelser, til den unge voksne i slut tyverne med børn, partner og bolig samt de deraf medfølgende udgifter. Med udvidelsen af unge-begrebet legitimeres således den lavere uddannelsesydelse samt uddannelseskrevet med sin opdragende effekt selv hos de personer, der er økonomisk forpligtet i lighed med ”voksne” borgere, idet systemet betragter dem som unge og ikke voksne (Caswell & Dall, 2015, s.268).

Den store spredning på de unge medfører forskellige konsekvenser og stiller samtidig store krav til indretningen af det system, der har til opgave at få flere unge gennem uddannelse, og som kommunalt institutionaliseres i form af målrettede vejledningstilbud og afklaringsforløb hos blandt andet Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) samt på udvalgte uddannelsesinstitutioner. Indsatsen foregår ikke i jobcentrene sammen med øvrige borgere, der

modtager offentlig forsørgelse, idet Kontanthjælpsreformen fra 2013 påbyder, at indsatsen for de unge uden uddannelse skal foregå i et miljø, hvor uddannelse er i centrum, og ikke i jobcentret hvor fokus er på beskæftigelse (Beskæftigelsesministeriet, 2013, s.3).

Fælles for alle unge på uddannelsesyndelse er, at de skal have et uddannelsespålæg, der etablerer rammen for samarbejdet, og fungerer som en individuel plan frem mod valg af uddannelse, ansøgning og påbegyndelse af uddannelse (Beskæftigelsesministeriet, 2013, s.3). Indsatsen for uddannelsespålægget varierer alt efter hvilken kategori, der er tale om.

Kontanthjælpsreformen indeholder tre kategorier, hvori unge uden uddannelse opdeles:

- *Åbenlyst uddannelsesparate* er unge, der kun har ledighed som problem. De skal straks i gang med at søge ordinær uddannelse og samtidig i nytteindsats, indtil de kommer i uddannelse (Beskæftigelsesministeriet, 2013, s.4).
- *Uddannelsesparate* er unge, der med den rette støtte og aktive indsats, vurderes til at kunne starte på og gennemføre uddannelse. For denne gruppe iværksættes en individuel indsats i form af understøttende tilbud, fx. en mentor eller en praktik i en virksomhed med fokus på, at de unge bliver i stand til at opfylde uddannelsespålægget (Beskæftigelsesministeriet, 2013, s.4).
- *Aktivitetsparate* er unge med faglige, sociale eller helbredsmæssige problemer af kompleks karakter, hvor vejen til uddannelse vurderes at være lang. Den unge skal have et mål om at komme i ordinær uddannelse på et tidspunkt, og har ret til en koordinerende sagsbehandler samt støtte og hjælp til at blive uddannelsesparat (Beskæftigelsesministeriet, 2013, s.5).

I tråd med den aktive arbejdsmarkedspolitik skal alle unge uden uddannelse således modtage en aktiv og individuelt tilrettelagt indsats med fokus på den enkeltes ressourcer og muligheder, hvor alle unge kategoriseres som parate i én eller anden forstand. Mathias Herup Nielsen påpeger i en analyse af beskæftigelsesindsatsens kategoriseringer, hvordan kategoriseringen medvirker til at synliggøre kontanthjælpsmodtagerne, herunder unge uden uddannelse, som et objekt for politisk styring. Politikken handler ikke blot om at få kontanthjælpsmodtagere i uddannelse eller arbejde - den sætter også de grundlæggende grænser for de typer af kontanthjælpsmodtagere, som det overhovedet er muligt for det politiske system at erkende (Nielsen, 2015, s.45). Når unge uden uddannelse udelukkende kan kategoriseres som parate, fjernes muligheden for at være midlertidig passiv i systemet. Dette kan fra politisk side signalere et ønske om at få alle unge med, men samtidig have den negative effekt, at de unge,

der ikke kan genkende sig selv som parate og efterleve kravet herom, presses yderligere. Desuden medvirker beskæftigelsessystemets kategoriseringer til at bestemme ydelser, indsatser og sanktionsmuligheder, hvilket for de unge uden uddannelse betyder, at de fx. kan sanktioneres ved udeblivelse fra afklarings –og vejledningsforløb (Beskæftigelsesministeriet, 2013).

Kapitel 2 – Videnskabsteoretisk fundament

Som det fremgår af specialets problemformulering er undersøgelsesgenstanden unge uden uddannelse og deres oplevelser af samfundets uddannelseskraV. Men eftersom tilgangen til undersøgelsesgenstanden har en iboende fordom om, at unge uden uddannelse stigmatiseres af samfundets uddannelseskraV, er det ikke tilstrækkeligt blot at få indsigt i de unges oplevelser og lade analysen slutte der. De unges oplevelser må fortolkes med henblik på at finde frem til et dybere meningsindhold end det umiddelbare indlysende, som deres fortællinger afslører, hvis jeg skal kunne be- eller afkræfte min fordom. Det er nemlig ikke sikkert, at de unge er i stand til at sætte ord på, hvorvidt de føler sig stigmatiserede eller ej – det må jeg med hjælp fra udvalgt teori fremtolke ud fra deres fortællinger og udsagn. Det betyder, at hovedopgaven i dette speciale bliver at fortolke de unges oplevelser, fortællinger og udsagn for at afdække meningen bagved i tæt relation til den kontekst, de unge uden uddannelse naturligt optræder i (Juul, 2012, s.128).

I det følgende redegøres der for Gadammers filosofiske hermeneutik samt den kritiske hermeneutik som de to hermeneutiske retninger, der trækkes på i specialet. Den filosofiske hermeneutik findes anvendelig i sine metoder, men tillader ikke at jeg forholder mig til den frembragte viden ud fra et normativt ideal om, hvad der *bør* være frem for, hvad der *er* (Juul, 2012, s.138). Idet jeg grundlæggende vedkender mig nødvendigheden af et kritisk perspektiv i det videnskabelige arbejde samt en tilladt sondring over, hvad der hhv. er og bør være, som en sondring over virkeligheden på den ene side og moralske vurderinger på den anden, suppleres den hermeneutiske tilgang med et kritisk perspektiv (Juul, 2012, s.137).

For indeværende speciale betyder det, at de unges oplevelser af samfundets uddannelseskraV tjener som empiriske eksempler, der repræsenterer et udsnit af ”det, der er,” om end disse eksempler ikke kan sige sig fri for en påvirkning af mine fordomme samt af mit normative teorigrundlag. Som kritisk hermeneutiker antager jeg et normativt ståsted for kritikken, hvorfra den udøves og anvendes som kritisk spejl over for ”det der er.” Med den kritiske hermeneutik er udgangspunktet for kritikken nemlig forskerens eget normative perspektiv (Juul, 2012, s.143). Bør – sondringen kan ses som noget, der kan diskuteres og begrundes rationelt ved hjælp af specialets teoretiske analyseramme.

I kapitel 3 redegøres der for egne normative perspektiver og forståelser ift. samfundets uddannelseskraV og det sociale arbejde med unge uden uddannelse under afsnittet ”det normative ideal.” Først en redegørelse af hhv. den filosofiske og den kritiske hermeneutik.

2.0 Hermeneutik: En fortolkende videnskab

Hermeneutikken er en fortolkningsvidenskab, hvor adgang til viden sker gennem fortolkning. Jeg står som undersøger over for en fortolkningsopgave, der handler om at overskride det umiddelbart foreliggende for at afdække den mening, der ligger gemt bagved. Men eftersom fortolkning er en subjektiv størrelse, drejer det sig om, hvordan jeg når frem til den bedste fortolkning af undersøgelsesgenstanden og overbevise andre om, at det virkelig er den bedste fortolkning. For at mine fortolkninger og argumenter i indeværende speciale kan fremstå så overbevisende som muligt, vil jeg eksplicitere og synliggøre dem på bedste vis samt søge rygdækning i allerede anerkendt teori, men det kan ikke fornægtes, at mine fortolkninger kan underkastes kritik og modargumenter, idet de aldrig kan være endelige eller absolutte sandheder (Juul, 2012, s.110).

Den hermeneutiske tradition omfatter flere forskellige grene, men i dette speciale trækkes der som sagt på Gadamer's filosofiske hermeneutik, hvor Gadamer viderefører Martin Heideggers udlægning af hermeneutikken som en filosofisk videnskab, der grundlæggende handler om menneskets "væren i verden" (Juul, 2012, s.121). Den filosofiske hermeneutik kan betragtes som en ontologi om det menneskelige væren, der overordnet handler om, hvordan det er at være menneske indvævet i betydninger af tid og rum, som mennesket ikke kan frigøre sig fra. Mennesket kan aldrig stå uden for verden, men befinder sig altid *i* verden, og derved forener hermeneutikken det erkendende subjekt og den verden, der er objekt for erkendelsen (Juul, 2012, s.121).

Det betyder, at jeg ikke sætter mig selv i parentes over for den verden, specialet bevæger sig i, men erkender mig selv som værende en del af den. Det gør jeg blandt andet ved at anvende egne fordomme om unge uden uddannelse og samfundets uddannelseskra v i fortolkningsprocessen, hvor erkendelse sker i et cirkulært vekslende samspil mellem egne fordomme og undersøgelsesfeltet bestående af de unges oplevelser af samfundets uddannelseskra v. Denne cirkelbevægelse kaldes for den hermeneutiske cirkel, og understreger hvordan erkendelse sker i en vekselvirkning mellem helhedsforståelse og delforståelse af undersøgelsesgenstanden (Juul, 2012, s.111). Det betyder, at hver gang jeg forstår delene i relation til helheden, har jeg opnået erkendelse, og kan med denne nye erkendelse gå videre til den næste del, som så igen skal forstås ud fra helheden. Derved er den hermeneutiske cirkel uendelig, hvor erkendelse kan opnås gennem konstant fortolkning, indtil der nås en så modsigelsesfri og meningsfuld forståelse af undersøgelsesgenstanden som muligt (Juul, 2012, s.114). Med den filosofiske hermeneutik dækker samspillet mellem del og helhed ligeledes over forholdet mellem forsker og genstand, idet forskeren ses som en del af den sociale verden,

der undersøges (Juul, 2012, s.111). Hermed berettiges de fordomme, som forståelser jeg bringer med ind i fortolkningsprocessen, og som via kommunikation med de unge møder deres forståelser. Denne proces betegnes som horisontsammensmeltning, hvor jeg som fortolker må sætte mine fordomme i spil og teste dem empirisk i mødet med de unge og deres oplevelser. Horisontsammensmeltningen sker i fornyelsen af vores forståelseshorisonter, hvor begge parter forstår hinanden – ikke nødvendigvis i en meningsoverensstemmelse, men i en kommunikativ forståelse af den andens forståelseshorizont (Juul, 2012, s.125). Det er i kraft af mødet med de unge, at jeg kan teste mine fordomme for derefter at revurdere dem og dermed udvide min forståelseshorizont.

2.1 Kritisk hermeneutik

Det er Habermas' kritik af Gadamer, der har ført frem til en kritisk udgave af hermeneutikken. Habermas kritiserede Gadamer for at mangle et kritisk perspektiv, idet videnskaben ifølge Habermas må gå ideologikritisk til værks og kritisere ideologiske fordomme, som udelukkende tjener til at skjule magtforhold, der står i vejen for menneskelig frigørelse (Juul, 2012, s.139). Kritisk hermeneutik tager lig den filosofiske hermeneutik udgangspunkt i, at mennesker er historiske væsner, der medbringer fordomme i forståelsesprocessen, men adskiller sig ved, at nogle af fordommene opfattes som et kritisk perspektiv, der udgør en normativ horisont for undersøgelsesgenstanden. Hermed kan fordomme i indeværende speciale ikke alene karakteriseres som forforståelser, der ligger forud for undersøgelsen, men må opfattes som fordomme, der rummer en kritisk forståelse samt et normativt ideal, der peger i retningen af, hvordan tingene bør være (Juul, 2012, s.143).

Den kritiske hermeneutik muliggør, at jeg med fortolkninger af de unges fortællinger og udsagn kan udpege dele af samfundets uddannelseskraav som fejludviklinger i samfundet med henvisning til, at de strider mod et normativt ideal, der selv er begrundet i menneskelig erfaring og velaccepteret som sociologisk teori om mennesket og samfundet (Juul, 2012, s.144).

For indeværende speciale beror det normative ideal sig på "idealet om anerkendelse," sådan som det formuleres af den kritiske tænker, Axel Honneth, der overtager Habermas' professorater i sociologi og filosofi i 1980'erne. Hermed sker et tredje generationsskifte af Frankfurterskolen, hvor Honneth udvikler anerkendelsesteorien som en normativ samfundsteori, der har til hensigt at belyse, hvordan samfundsmæssige udviklingstendenser står i vejen for, at mennesket kan opnå fuld anerkendelse (Juul, 2012, s.343). Eftersom det er i

Honneths anerkendelsesteori, at specialet henter sit kritiske normative potentiale, redegøres der i dybden for anerkendelsesteorien i kapitel 3.

Kapitel 3 - Teoretisk fundament

I dette kapitel redegøres for undersøgelsens teoretiske fundament, der består af Honneths anerkendelsesteori og Goffmans teori om stigmatisering. Teoriene anvendes i analysen af, hvordan unge uden uddannelse påvirkes af samfundets uddannelseskraav med et fokus på de unges identitets- og anerkendelsesmuligheder samt deres selvforhold og handlinger. Desuden en redegørelse af specialets normative ideal, samt af teoriernes samspil og anvendelighed. Under hver teori redegøres der for de begreber, der fremstår relevante til brug for analysen.

3.0 Axel Honneths anerkendelsesteori

Honneths anerkendelsesteori er en normativ samfundsteori om moralsk motiverede anerkendelseskampe, hvorfra der kan udpeges værdidomme om kritisable samfundsforhold og fejludviklinger i samfundet. Med kategorier om anerkendelse og krænkelser kan empiriske forhold analyseres og tjene som begrundelse for samfundskritik (Honneth, 2006, s.7).

Honneth er inspireret af Hegels tanker om anerkendelse, hvori han finder en model for anerkendelse gennem en rekonstruktion af Donald W. Winnicotts objekt-relationsteori og Georg Herbert Meads socialpsykologi (Willig, 2009, s.12). Denne anerkendelsesteori handler om, hvordan individet må kæmpe for anerkendelse, at anerkendelse ikke er noget på forhånd givent, omend yderst nødvendig for individets udvikling af selvtillid, selvrespekt og selvværd. Uden anerkendelse kan individet ikke udvikle en personlig identitet eller opnå selvrealisering, og spørgsmålet om ”hvem er jeg” lader sig ikke besvare (Willig, 2009, s.12).

Ud fra et normativt ideal om det gode liv opererer Honneth med forskellige former for anerkendelse, som er essentielle for en succesfuld identitetsdannelse, og til hver af disse anerkendelsesformer tilhører forskellige former for disrespekt, der viser sig som krænkelser og negative moralske værdidomme over individet. Det normative ideal, som specialets kritiske problemstilling er forankret i, vendes der tilbage til senere i kapitlet.

3.0.1 Former for anerkendelse

Kærlighed: Den første form for anerkendelse er kærlighed og skal forstås som kropslige og følelsesmæssige bindinger mellem primærrelationer i fx. venskaber, parforhold og forældre-børn relationer (Honneth, 2006, s.130). Denne kærlighedsanerkendelse rummer omsorg, opmærksomhed og sympati fra betydningsfulde andre som en forudsætning for, at individet kan indgå i intersubjektive forhold. Der er tale om de helt basale kærlighedsfølelser, som der

udvikles i den symbiotiske binding mellem mor og barn, og gør barnet i stand til at opnå en balance mellem selvstændighed og følelsesmæssig binding. Hvis denne kærlighedsbinding sker gnidningsfrit, udvikler barnet selvtillid og formår derved gradvist at kunne være alene med sig selv samt at handle, kommunikere og tage del i nære fællesskaber (Honneth, 2006, s.131-138). De følelsesmæssige primærrelationer beror da på en balance mellem selvstændighed og afhængighed, og gøres med kærligheden forståelig som et interaktionsforhold baseret på gensidig anerkendelse (Honneth, 2006, s.131).

Med kærlighedsanerkendelse er der således tale om den mest elementære form for anerkendelse, som ifølge Hegel og Honneth udgør det nødvendige grundlag for individets evne til autonomt at kunne deltage i det offentlige liv (Honneth, 2006, s.146).

Retlig: Den anden form for anerkendelse er den retlige, og betegner primært det forhold, hvor individer respekterer hinanden som retssubjekter ud fra det pågældende samfunds sociale normer og legitime fordeling af rettigheder og pligter (Honneth, 2006, s.148). Ret er kun ret, hvis den anerkendes som sådan, hvilket er nøglen til at forstå Honneths begreb om retlig anerkendelse. Individet må anerkendes socialt som medlem af fællesskabet, for at kunne gælde som bærer af visse rettigheder, og accepteres som autonomt handlende retssubjekt (Honneth, 2006, s.148).

Gennem erfaringer af den retlige anerkendelse oparbejdes individets evne til at se sig selv som fuldgyldigt medlem af et samfund, og som indehaver af de egenskaber, der muliggør deltagelse i offentlige drøftelser. Disse erfaringer afspejles positivt i individet, og viser sig som selvrespekt (Honneth, 2006, s.162). Som Honneth formulerer sig:

”At have rettigheder sætter os i stand til at ”ranke os som menneske,” at kunne se andre i øjnene og på en fundamental måde føle sig på lige fod med de andre. At opfatte sig selv som indehaver af rettigheder er at være stolt, ikke på en overdreven, men på en passende måde...” (Honneth, 2006, s.161).

At opnå retlig anerkendelse har således den betydning, at individet får mulighed for at udvikle selvrespekt og at føle sig som en del af et større fællesskab. Ud fra denne synsvinkel har det omvendt den konsekvens, at individet mister muligheden for individuel selvrespekt, hvis individet fratages sine rettigheder (Honneth, 2006, s.162).

Social værdsættelse: Den tredje form for anerkendelse er social værdsættelse, hvor individet anerkendes for personlige egenskaber af grundlæggende værdi for et konkret fællesskab. Foruden kærlighedsfølelse og retlig anerkendelse har individet behov for social værdsættelse,

der baner vejen for, at individet kan se positivt på egne egenskaber og muligheder af værdi for et givent fællesskab (Honneth, 2006, s.164).

Det er et samfunds kulturelle selvforståelse, der med en orienteringsramme af etiske værdier og målsætninger, virker som pejlemærke for, hvilke personlighedsegenskaber samfundet værdsætter i udførelsen af bestemte samfundsmæssige mål. Det vil derfor variere i tid og rum hvilke egenskaber, der medfører social værdsættelse (Honneth, 2006, s.164).

De personlighedsegenskaber, der giver anledning til sociale værdsættelse, defineres ikke på baggrund af et individs unikke egenskaber og handlinger, men ud fra dominerende statusgruppers evne til at påberåbe egenskaber, som værdifulde for samfundet (Honneth, 2006, s.169). Disse statusgrupper formår at udlægge sine præstationer og livsformer som særligt betydningsfulde, og behøver ikke at tilskrive kollektivet respekten, idet deres præstationer anerkendes af samfundets øvrige medlemmer som værdifulde. Herved kan respekten og anerkendelsen føres tilbage på dem selv, hvilket medfører ”selvværdsættelse” (Honneth, 2006, s.173).

3.0.2 Former for disrespekt

Honneth opererer oprindeligt med tre former for disrespekt, som pendant til de tre former for anerkendelse, men da der i indeværende speciale ikke findes empiriske eksempler på disrespekt i form af kropslige krænkelse, undlades en redegørelse af denne for i stedet af fokusere på de øvrige to krænkelsesformer.

Disrespekt krænker individets positive selvforhold og truer med at nedbryde den personlige identitet. Disrespekten viser sig som krænkelse, dvs. nægtelse af anerkendelse, hvor individet udsættes for negative moralske oplevelser fra omverden. Ifølge Honneth er det individers erfaringer med disrespekt og krænkelse, der først og fremmest bør synliggøres, hvorfra kritisable forhold, der står i vejen for gensidig anerkendelse, bedst kan udpeges (Honneth, 2006, s.175). I indeværende speciale er der både inddraget anerkendelsesoplevelser og krænkelseserfaringer for at være tro mod empirien, der rummer begge dele, og for at skabe et så gennemanalyseret billede af de unges oplevelser som muligt.

Nægtelse af rettigheder: Nægtelse af rettigheder står som pendant til retlig anerkendelse. Ved denne form for disrespekt fratages individet muligheden for at deltage i samfundets institutioner på lige fod med samfundets øvrige medlemmer (Honneth, 2006, s.177). Med denne sociale udelukkelse udsættes individet for en personlig krænkelse, der ikke alene medfører en begrænsning af individets personlige autonomi, men også påvirker individets

følelse af at være anerkendt som en ligeberettiget, moralsk interaktionspartner. Ifølge Honneth, er det sandsynligt, at individet ved fratagelse af rettigheder begynder at opfatte sig selv som et subjekt uden moralsk dømmekraft, hvilket kan medføre tab af selvrespekt (Honneth, 2006, s.178).

Nedværdigelse af livsformer: Nedværdigelse af livsformer udmønter sig i en negativ holdning over for et individs eller en gruppes livsformer og overbevisninger, og står som pendant til anerkendelse i form af social værdsættelse (Honneth, 2006, s.178). Krænkelserne sker, når individets selvrealiseringsformer nedvurderes og underkendes, hvilket medfører, at individet ikke kan sætte sine livsveje i forbindelse med noget, der for samfundet har en positiv betydning eller en social værdi. Hermed udebliver muligheden for personlig selvverdssættelse, hvor individet forstår sig selv som værdifuld med de karakteristiske egenskaber og muligheder, individet nu en gang besidder. I stedet nedbryder krænkelserne individets selvværd (Honneth, 2006, s.179).

Disrespekt udløser kampen for anerkendelse, der består i, at når individet udsættes for krænkelser, forhindres det først og fremmest i at fortsætte sine handlinger, men kan samtidig hente motivation til at kæmpe for anerkendelse i de negative følelsesreaktioner, der psykisk ledsager krænkelsererfaringerne (Honneth, 2006, s.180).

I udviklingen af et positivt selvforhold, har individet helt grundlæggende brug for at få sine muligheder og præstationer anerkendt. Dette grundlæggende behov bevirker, at individet afstår fra passiv lidelse til aktiv handlen med krænkelsererfaringerne som drivkraft. Følelser af skam, indignation, krænkelser og foragt kan kun opløses i det omfang, der genvindes en mulighed for aktiv handlen. Dette ses eksempelvis, når krænkede individer samles i kollektive bevægelser og yder politisk modstand for at få deres præstationer og livsformer anerkendt og socialt accepteret (Honneth, 2006, s.183-184).

3.0.3 Det normative ideal

Som nævnt tidligere hviler indeværende speciale på Honneths normative ideal, der er baseret på etiske principper og grundlæggende ideer om det gode liv, fordi det muliggør en tilladt sondring over, hvad der hhv. *er* og *bør* være (Højlund & Juul, 2015, s.27). Med Honneth vedkender jeg mig hans normative etik og ideer om det gode liv, som i kombination med egne normative forståelser og kritiske perspektiver falder godt i spænd.

Med Honneths normative ideal muliggøres en kritik af samfundets uddannelseskraft gennem en empirisk undersøgelse af identitets- og anerkendelsesmulighederne hos unge uden uddannelse

ud fra et normativt ideal, der kan karakterisere et mere retfærdigt ”bør.” Nedfældningen af moralske domme tillades, og unge uden uddannelse får gennem den empiriske undersøgelse mulighed for at komme til orde og udtrykke deres oplevelser med samfundets uddannelseskra. Hermed harmonerer specialets undersøgelse med Honneths ambitioner om at tydeliggøre lidelses- og krænkelserfaringer, der holdes skjult af det offentlige hegemoni og fremherskende politiske diskurser (Honneth, 2006, s.17). Med dette speciale kan de unges stemmer gøres til genstand for politik ved at bringe dem frem i lyset, og det kan generere tiltrængte forandringer på samfundsplan såvel som i de institutionelle praksisser, hvor det sociale arbejde med unge uden uddannelse udspiller sig.

Mit normative ideal for det sociale arbejde med unge uden uddannelse er, at det formår at byde sig til som et rum for anerkendelse af de unges personlige ønsker, valg og visioner om det gode liv. Det sociale arbejde skal bidrage til, at de unge ud fra egen selvforståelse kan udvikle en identitet, der bygger på selvtillid, selvværdsættelse og selvværd. Efter min opfattelse fremmer socialt arbejde baseret på gensidige anerkendelsesrelationer mulighederne for, at unge motiveres til uddannelse, træffer gode valg og øger chancerne for integration på arbejdsmarkedet senere i livet. Det sociale arbejde skal ikke presse unge i uddannelse – hverken på tid eller med økonomiske sanktioner, men følge de unges spor, *deres* hastighed og være eftergIVEN samtidig med, at der sættes ind over for de unge, når de er klar til det, og eventuel selv efterspørger aktivitet. Med andre ord skal det social arbejde være en hånd, de unge kan række ud efter frem for en pisk, der tvinger de unge i en bestemt retning med diverse sanktioner og skrækscenarier. Det skal dog understreges, at det ikke handler om, at samfundet og det sociale arbejde skal opgive de unge, der har vanskeligt ved at komme i uddannelse eller arbejde, for det ville i mine øjne være ligeså uacceptabelt som at presse de unge for hårdt. Kodeordet er for mig *balance*, hvor det sociale arbejde er en balancegang. Der skal være fokus på en lige fordeling mellem individets pligter og rettigheder, hvorfra der skal skabes balance mellem samfundets nødvendighed og individets egne ønsker. Det forventes, at det sociale arbejde har ambitioner på de unges vegne, men samtidig formår at sætte barren tilpas højt for, hvad den enkelte ung formår at opfylde i den pågældende periode og situation. Dette betyder ligeledes, at barren heller ikke må sættes så lavt, at den unge nedværdiges eller keder sig. Det sociale arbejde har til opgave at navigere mellem at hjælpe de unge, understøtte deres krav i livet og samtidig, ikke kun, opfylde samfundets behov for uddannet arbejdskraft og sikre en økonomisk forsvarlig offentlig sektor – uden at sidstnævnte ranglistes som førsteprioritet.

3.1 ”Stigma” - Erving Goffmans teori om stigmatisering

Goffmans teori om stigmatisering er en mikrosociologisk teori, hvis hovedanliggende er at undersøge sociale interaktioner mellem stigmatiserede og såkaldte ”normale” mennesker (Goffman, 2009, s.19). Fokus er på de sociale konstruktioner af normalitet og afvigelse i både hverdagsliv og institutionsliv, og her er det for Goffman selve interaktionen mellem mennesker i hverdagslivets sociale møder, der er det interessante (Goffman, 2009, s.11). Ifølge Goffman forekommer der stigmatiseringsprocesser alle steder i samfundet, og selvom afvigelsesnes karakter varierer fra store traditionelle former for afvigelser til små bagateller eller skavanker, indeholder stigmatiseringsprocesserne de samme træk (Goffman, 2009, s.73). Imens de stigmatiserede med en iboende frygt for ikke at slå til eller at være god nok bestræber sig på at opnå accept og anerkendelse, forsøger de ”normale” at omgå de stigmatiserede på måder, der spænder vidt fra overdrevent hensyn til total mangel på opmærksomhed (Goffman, 2009, s.59). En vigtig pointe ved teorien om stigmatisering er, at fokus må ligge på, hvordan mennesker socialt håndterer stigma mere end på stigma og normalitet som noget menneskeligt iboende. Det handler med andre ord om, at fokusere på hvorledes stigmatiseringsprocesser udspiller sig som sociale mønstre i mødet mellem mennesker, samt de deraf følgende sociale konsekvenser i forbindelse med de stigmatiseredes håndtering af stigma (Goffman, 2009, s.16).

3.1.0 Goffmans identitetsforståelse

Med inspiration fra Mead opererer Goffman med identitetsbegrebet som et ”socialt selv,” der udtrykker mennesket evne til at kunne påtage sig forskellige roller, der afspejler det, som omverden forventer af den enkelte (Jørgensen, 2012, s.31). Goffman anlægger et dobbeltblik på selvet, idet han placerer selvet mellem en interaktionistisk forståelse af individet som styret af egne hensigter og en forståelse af individet som socialt determineret af de relativt stabile sociale strukturer (Andersen, 2013, s.143). Dette betyder, at i kraft af menneskets sociale væsen bliver dets handlinger og fremtræden bestemt af de sociale relationer, det indgår i. Hermed er mennesket forpligtet til at definere sig selv på en måde, der stemmer overens med den definition, som det bliver tildelt af andre (Andersen, 2013, s.143). For Goffman består menneskets identitet dermed ikke af en fast kerne, men fremtræder som en mangfoldighed af selver, der skabes og forandres i sociale interaktioner. De sociale interaktioner finder sted i den sociale samhandling, der repræsenterer den sociale orden, som det enkelte individ må indrette sig efter (Andersen, 2013, s.151). Med den sociale orden opretholdes den sociale struktur, og individets adfærd reguleres. Den sociale orden kan forstås som et sæt normative og moralske

funderet færdselsregler, der forventes at blive overholdt. Ved overtrædelse af disse regler, forstyrres den sociale orden, og ”det anderledes” slår derved igennem (Andersen, 2013, s.140). Goffman er primært interesseret i de sociale sider af den menneskelige identitet. Derfor er det identitetsbegreb, han tildeler mest opmærksomhed *den sociale identitet*, om end han også berører andre identitetsformer (Goffman, 2009). I indeværende speciale redegøres der alene for *den sociale identitet*, idet der udelukkende trækkes på denne identitetsform.

Den sociale identitet omhandler måden, hvorpå individet med sine sociale og karaktermæssige egenskaber fremtræder overfor andre. Ud fra karakteregenskaberne opdeles individet i sociale kategorier, der repræsenterer samfundets måde at kategorisere sine medlemmer i stereotyper forestillinger. Kategoriseringen kan eksempelvis ske på baggrund af et givent erhverv eller et bestemt udseende, der sætter retningen for, hvordan andre pr. førstehåndsindtryk opfatter personen (Goffman, 2009, s.43-44).

I det første møde mellem mennesker ligger der en mere eller mindre ubevidst forventning om at få bekræftet forestillingerne om de karakteregenskaber, der på forhånd er tilskrevet personen. Men det kan jo vise sig, at forventningerne om bestemte karakteregenskaber slår fejl, hvilket Goffman tager højde for i sin skelnen mellem en *tilsyneladende social identitet* og en *faktisk social identitet* (Goffman, 2009, s.44).

Imens den tilsyneladende sociale identitet er den, der fremtræder på baggrund af andres forestillinger om, hvilke karakteregenskaber en person forventes at besidde, er den faktiske sociale identitet den, der omfatter de karakteregenskaber, personen rent faktisk kan påvises at besidde, og som henviser personen til den reelle sociale kategori (Goffman, 2009, s.44).

3.1.1 Stigma

Det er ved en uoverensstemmelse mellem en persons tilsyneladende og faktiske sociale identitet, at stigmatiseringsprocessen begynder. Stereotype forestillinger om en given individtype bliver synlige, når en person enten viser sig at mangle egenskaber eller besidde egenskaber, der afviger fra den sociale kategori, som personen forventes af tilhøre. Dette kan bevirke, at personen miskrediteres og reduceres fra at være et helt almindeligt menneske til at være et nedvurderet menneske. Personen tildeles herved et stigma, som betegner den miskrediterede egenskab – eller mangel på samme (Goffman, 2009, s.44-45). Herved undergraves personens sociale identitet, hvilket i kraft af samfundets fornægtelse kan afskære personen fra samfundet og fra sig selv (Goffman, 2009, s.60-61).

Helt essentielt er det at påpege, hvordan et potentielt stigma hænger ufravigeligt sammen med konteksten og de sociale relationer, individet indgår i. Som eksempel nævner Goffman,

hvordan en egenskab, der stigmatiserer en person, kan hos en anden person tjene som en bekræftelse på normalitet. Derfor er stigmaet i sig selv hverken af positiv eller negativ værdi, men betegner ”i virkeligheden en særlig form for relation mellem en egenskab og en stereotyp klassificering af mennesker” (Goffman, 2009, s.45). Goffman skelner mellem tre typer af stigmata, men for indeværende speciale vil det være stigmata af forskellige karaktermæssige fejl, der analyseres efter, eftersom de andre to typer ikke er repræsenteret i empirien (Goffman, 2009, s.46).

For stigmata gælder det, at de stigmatiserer bæreren af de egenskaber, der afviger fra det forventelige, det normale, og tiltrækker sig opmærksomhed på sådan en måde, at øvrige egenskaber ved den pågældende person sløres og underkendes, selvom disse egenskaber kunne berettige til at se individet i et andet lys (Goffman, 2009, s.46). Imens de ”normale” er dem, der ikke afviger negativt fra bestemte forventninger i en given kontekst, er de stigmatiserede dem, der afviger, og som anses for uønskede, mindreværdige og for ikke at være rigtige mennesker. Denne manglende anseelse kan udmønte sig i forskellige former for diskrimination samt en utilsigtet begrænsning af de stigmatiseredes udfoldelsesmuligheder (Goffman, 2009, s.46-47).

3.1.2 Håndtering af stigma

Stigmatiseringen kan påvirke personer forskelligt og dermed have forskellige udfald. I nogle tilfælde forbliver personerne uberørte af stigmatiseringen ved at søge beskyttelse i egne identitetsforestillinger om, hvad der er normalt, og udpeger derved andre som de unormale (Goffman, 2009, s.48). I andre tilfælde vil det kunne lykkes personerne at rette op på de karakteregenskaber, der forventes at udgøre stigmaet (Goffman, 2009, s.51). Og i tredje tilfælde vil nogle personer forsøge at drage fordel af deres stigma ved at sikre sig en sekundær gevinst, der undskylder det nederlag, de af helt andre grunde har lidt (Goffman, 2009, s.51). Goffman anvender begrebet *den miskrediterede* om en person, hvis stigma er synligt for omgivelserne, hvorimod *den potentiel miskrediterede* betegner en person, der har mulighed for at skjule sit stigma, enten fordi det ikke er synligt eller kendt af andre (Goffman, 2009, s.83). Imens den miskrediterede bruger energi på at klare de spændinger, der som følge af et synligt stigma opstår i sociale relationer, behøver den potentielt miskrediterede ikke spille sine kræfter på dette. For den potentielt miskrediterede handler det i stedet om at styre informationen om sin faktiske sociale identitet ved eksempelvis at tilbageholde den eller give falske oplysninger (Goffman, 2009, s.83). Den potentielt miskrediterede lever i konstant frygt for at blive afsløret, idet personen blot ønsker at fremstå som en værdig person, der har fortjent samfundets respekt

og accept. Goffman bruger udtrykket *at passere* når en hemmeligholdelse af potentielt stigmatiserede egenskaber lykkes (Goffman, 2009, s.22-23).

I indeværende speciale vil de unge uden uddannelse udelukkende blive betragtet som potentielt miskrediterede, idet deres stigmata er af ikke synlig karakter.

Goffman referer også til ”den gode tilpasning,” som beskriver den situation, hvor den stigmatiserede forsøger at præsentere og opretholde et selvbillede eller en identitet som normal, der dog vanskelig opnås til fuldkommenhed. Ifølge Goffman foregår der i vestlige samfund en subtil undertrykkelse af bestemte degraderede grupper, der tvinges til at forstå sig selv og handle ud fra andre gruppers perspektiver. Herved bidrager undertryktes adfærd til opretholdelsen af det normalitetsbegreb, der holder dem nede, og som sætter grænserne for, hvad der opfattes som hhv. afvigende og normalt (Goffman, 2009, s.24).

Dette perspektiv findes særligt relevant ift. unge, der gang på gang forsøger at gennemføre en uddannelse på trods af massive vanskeligheder herved. Når størstedelen af alle unge formår at gennemføre en uddannelse, kan det føles nedværdigende for unge, der ikke formår at opfylde samfundets ideal om uddannelse til alle. Dette ideal kan få unge til at stræbe og længes efter at være i kategorien af uddannede unge, frem for at yde modstand og opponere imod idealet ved for eksempelvis at nægte at deltage i uddannelsesaktiviteter. Her er der ikke kun tale om unge på uddannelseshjælp, men om samtlige af de unge, der målrettet orienterer sig efter uddannelse som den eneste sande vej frem.

3.2 Teoriernes samspil og anvendelighed i analysen

Honneths anerkendelsesteori og Goffmans teori om stigmatisering bliver i analysen anvendt som en syntese, hvor foreningen af de to teorier til sammen repræsenterer en helhed med både makro og mikrosociologiske perspektiver på besvarelsen af specialets problemstilling.

Med Honneths anerkendelsesteori kan det undersøges, hvilke forhold der hhv. muliggør og betinger den gensidige anerkendelse, der ligger til grund for en vellykket identitetsdannelse hos unge uden uddannelse. I besvarelsen af specialets arbejdsspørgsmål 2 tages der afsæt i de unges oplevelser af anerkendelsesmuligheder og krænkelseserfaringer, sådan som de fremtolkes i den indsamlede empiri, for at kunne rette en kritik imod de emner/forhold under samfundets uddannelseskraft, der står til hindring for gensidig anerkendelse. Hermed opererer Honneths anerkendelsesteori på mikroniveau ved at anvende empiriske analyser af bestemte fænomener, men med den hensigt at kunne udpege kritisable forhold og fejludviklinger på makroniveau.

Goffmans teori om stigmatisering og Honneths anerkendelsesteori kan understøtte hinanden i kraft af, at begge teorier fokuserer på individets vellykkede identitetsdannelse. Honneth peger på, hvordan manglende anerkendelse og krænkelser kan føre til udviklingen af et negativt selvforhold, og dermed hindre en vellykket identitetsdannelse, imens Goffman viser, hvordan en persons karakteregenskaber, der miskrediteres i en bestemt kontekst, kan tildeles et stigma, der virker hæmmende for en vellykket identitetsdannelse. Med Goffman handler det ikke blot om at beskrive, hvorvidt de unge uden uddannelse føler sig stigmatiserede eller ej, men derimod at vise, hvorledes stigmatiseringsprocesserne foregår i de unges møde med andre og omgivelserne. Der tilbydes endnu en analysedimension med Goffman, der kan fremhæve, hvorledes unge uden uddannelse håndterer stigmatiseringen. Dette er særligt frugtbar til at understøtte besvarelsen af specialets arbejdsspørgsmål 3, hvor der spørges ind til, hvorledes de unges selvforhold og handlinger determineres af samfundets uddannelseskraft.

Goffmans teori om stigmatisering bevæger sig således primært på et mikrosociologisk niveau, men med makrosociologiske elementer i form af, at det er samfundets stereotype billeder og normalitetsbegreber, der giver anledning til stigmatisering af undertrykte grupper som eksempelvis unge uden uddannelse. Mekanismen sker på makroniveau, dvs. tildelingen af stigma, mens det analytiske niveau befinder sig på mikroniveau, hvor stigmatiseringen udføres og opretholdes i menneskelige interaktioner.

På samfundsplan fortolkes de unges handlinger i mønstre og kategorier, der gennem forhandlinger tildeler de unge bestemte identiteter. Med Honneth foregår disse forhandlinger som anerkendelseskampe mellem de unge uden uddannelse og øvrige grupper af individer. Goffmans interaktionistiske blik kan bidrage til forståelsen af, hvorledes de unge uden uddannelse i lyset af de fremherskende identitetsformer og kategorier anvender forskellige strategier i deres kamp for at blive anerkendt og social accepteret.

Kapitel 4 - Metodisk og empirisk ramme

Følgende kapitel handler om undersøgelsens metodiske og empiriske valg og overvejelser. Der redegøres og argumenteres for valg af undersøgelsesmetode, valg af empiri – herunder en præsentation af undersøgelsens sociale kontekst og informanter, samt etiske overvejelser forbundet hermed. Derudover redegøres for transskribering af interview samt undersøgelsens generaliserbarhed, reliabilitet og validitet. Slutteligt redegøres for valg af analysestrategi.

4.0 Kvalitativ metode: Semistruktureret interview

I besvarelsen af specialets problemstilling anvendes empiri fra fem kvalitative interviews med unge uden uddannelse. Disse interviews er indsamlet ud fra en semistruktureret interviewguide opdelt i hhv. forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål² (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s.37-41). Egen forforståelse har været med til at lede interviewet i en teoretisk retning med fokus på identitet og anerkendelse, og dertil fungerer forskningsspørgsmålene som en tematisering af interviewet ud fra dette teoretiske fokus. Derudover er der foretaget et interview med en medarbejder³ på Step Up til at understøtte forståelsen af Step Up som indsats, samt analysen af interviewene med de fem informanter.

Den semistrukturerede interviewguide ligger hverken op til en åben hverdagssamtale eller et lukket spørgeskema, men efterlader rum til yderligere meningsorienterede spørgsmål og samtaler undervejs, der relaterer sig til de udvalgte temaer for interviewet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). I dette speciales tilfælde betyder det, at med det semistrukturerede interview kan der opnås adgang til de unges oplevelser af samfundets uddannelseskra­v som et fænomen, der optræder i de unges livsverden, dvs. den verden, de unge kender og møder i hverdagslivet (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s.31). Der åbnes et vindue til de unges synspunkter og meninger, som knytter sig til deres oplevelser af samfundets uddannelseskra­v, hvorefter disse kan udfoldes og afdækkes i en analytisk og teoretisk gennemarbejdende proces. I sidste ende skal dette resultere i en videnskabelig fremstilling af, hvordan unge uden uddannelse påvirkes af samfundets uddannelseskra­v. Hermed synes den semistrukturerede interviewform at være en oplagt metode i besvarelsen af specialets problemstilling.

² Bilag 1: Interviewguide

³ Bilag 2: Interviewguide, medarbejder

4.1 Step Up i Frederikshavn

Informanterne i indeværende speciale deltager alle i vejledningsafklaringsforløbet Step Up, som er Frederikshavns Kommunes tilbud til målgruppen ”unge under 30 år uden uddannelse og arbejde,” der er vurderet uddannelsesparate eller aktivitetsparate. De åbenlyst uddannelsesparate deltager ikke på Step Up.

Ifølge Kontanthjælpsreformen fra 2013 skal kommunerne tilbyde målgruppen en indsats i et miljø, hvor uddannelse er centrum, idet unge mennesker ikke bør have deres gang i et jobcenter (Beskæftigelsesministeriet, 2013, s.3). Step Up er Frederikshavns Kommunes indsats på institutionelt niveau, der fysisk er placeret på EUC Nord, hvor de unge uden uddannelse møder ind dagligt fra 9-14.

Medarbejderen på Step Up fortæller, at der køres et individuelt og et gruppespor på Step Up. Gruppesporet omhandler undervisning i det, han kalder for ”hverdagsmestring” så som personlig hygiejne, holdningsændringer, forståelse af sociale kodekser, deltagelse i aktiviteter, mødestabilitet, økonomisk overblik m.m. samt at skrive ansøgninger og lave CV (medarbejder, s.2). Det individuelle spor tager hensyn til den unges personlige ønsker, ressourcer og behov, hvor der i samarbejde med den unge lægges en individuel plan for det videre uddannelsesforløb (medarbejder, s.4).

I indeværende speciale betragtes Step Up som den sociale praksis med unge uden uddannelse.

4.2 Portrætter af informanter

I dette afsnit præsenteres de fem unge informanters personlige historie med uddannelse, deres familieforhold og nuværende situation.

Mikkel: Mikkel er 20 år og bor på nuværende tidspunkt i en kammerats lejlighed, fordi han ikke har råd til egen bolig med den lave uddannelsesyndelse. Hans mor er ufaglært og går sygemeldt, men er derudover arbejdsledig. Hans far er ligeledes ufaglært og arbejder som freelance fotograf og i en tøjbutik. Hans lillebror går fremdeles i folkeskolen.

Mikkel har haft det vanskelig i folkeskolen, hvor han blev mobbet og havde koncentrationsproblemer, hvilket gik udover hans faglige niveau. Han har gennemført gymnasiet, men pga. sygdom i hans nærmeste familie kom han derfra med ret dårlige karakterer.

Mona: Mona er 21 år og bor i eget hus med sin kæreste. Hendes mor er sygeplejerske, hendes far er ufaglært slagterimedarbejder, og hendes lillebror er ved at uddanne sig til smed.

I folkeskolen var hun meget stille og blev mobbet, men fulgte dog fint med rent fagligt. Hun har været optaget på, men ikke fuldført tre uddannelser, hhv. HHX, fotograf og kosmetiker, hvor af sidstnævnte er den uddannelse, hun sidst har været optaget på. Derudover har hun været et halvt år på produktionsskolen samt bestået HG, hvilket hun referer til som sin bedste skoletid, fordi hun gik i en rigtig god klasse.

Helle: Helle er 21 år, mor til en mindre pige og bor hjemme ved sine forældre på landet, som hun har et godt forhold til. Hendes far er uddannet kok og buschauffør, og hendes mor er social- og sundhedshjælper. Hendes søster har gennemført HF, men er indehaver af et værtshus, samt arbejder som medarbejder i et rengøringsfirma.

Hun blev mobbet i folkeskolen og oplyser, at hun er ordblind i mild grad, som hun ikke selv vil anerkende eller have hjælp til. Hun har tidligere været på maleruddannelsen, men droppede fra da det ikke lige var hende. Derefter har hun bestået grundforløbet på Social- og Sundhedsskolen, men mangler nu en elevplads for at kunne færdiggøre sin uddannelse, hvorfor hun imidlertid er på uddannelseshjælp og deltager på Step Up.

Line: Line er 29 år og bor i hus på landet sammen med sin kæreste og deres to børn, som hun bruger sin fritid sammen med. Hendes kæreste arbejder som autodidakt håndværker. Hendes mor har ingen uddannelse og hendes far er klejnsmed, men de er begge på førtidspension. Hendes ældste halvsøster er ved at uddanne sig som sygeplejerske, og den yngste halvsøster går fremdeles i folkeskole. Af uvisse årsager har Line ingen kontakt til sin far og mor. Lines minder fra folkeskolen er ikke ret gode pga. mobning, og desuden er hun ordblind, hvilket gør, at hun skal bruge meget længere tid på at lære og forstå nyt sammenlignet med andre. Derfor har hun ikke bestået sin niende classes eksamen, men har dog gennemført grundforløbet inden for handel og kontor på HG.

Lisette: Lisette er 28 år og bor sammen med sin kæreste og deres børn. Hendes kæreste er butikschef i Butler-Loftet (tøjbutik). Hendes mor er social –og sundhedshjælper, og hendes far er formand på en boreplatform. Hun har to ældre søskende - en bror, der er handicaphjælper, og en søster, som er arbejdsledig.

Hun beskriver sin tid i folkeskolen som nem, og har tidligere været ansat som ungarbejder i bageri, tøjbutik, rengøringshjælp, piccoline og som afløser i en pølsevogn. Hendes uddannelsesmæssige baggrund består af et gennemført HG2 grundforløb og en VUC, HF Fagpakke. Senest er hun droppet fra pædagogseminariet med en sygemelding pga. stress/noget psykisk.

4.3 Etiske overvejelser

Af hensyn til specialets informanter, har jeg haft en skærpet opmærksomhed på at foretage etiske hensyn hele vejen igennem undersøgelsesprocessen. I dette afsnit udlægges de etiske overvejelser og valg, jeg har truffet undervejs.

I forbindelse med interviewet er informanterne ganske kort blevet briefet⁴ og debriefet om undersøgelsens formål uden at gå konkret ind i undersøgelsens teoretiske fokus, for at bevare informanterne så upåvirkede som muligt.

Jeg har præsenteret mig selv ganske kort med lidt info om mine egne bestræbelser på at gennemføre uddannelse for at skabe fortrolighed og samhørighed med informanterne. Dette oplevede jeg som værdifuldt for at få informanterne i tale, da der må tages hensyn til, at informanterne er unge mennesker i en sårbar position, hvor det kan føles overgribende at skulle dele sine private oplevelser med en fremmed. Jeg har været opmærksom på, at interviewene ikke tog form af en terapeutisk samtale, hvor jeg som undersøger fremstod bedreviddende, ved at undlade at grave i følsomme emner. Eksempelvis er der en af informanterne, som fortæller, at hun er blevet sygemeldt med noget psykisk. Jeg vurderer, at hun ikke er meget for at tale om det, hvorfor jeg undlader at bringe det yderligere på banen, selvom det er af interesse for specialets problemstilling.

Jeg har bevidst forsøgt at opretholde en professionel afstand til informanterne, men oplevede at dette blev vanskeligere at holde i hævd desto længere, jeg kom i interviewene. Dette skyldes nok en begyndende træthed, der gjorde det sværere at distancere mig og holde egne erfaringer ude af interviewsituationen. Derfor er der steder i interviewene, som tager form af en samtale mellem ligestillede parter frem for et interview mellem undersøger og informant.

Jeg har ligeledes forsøgt at undgå at lægge ordene i munden på informanterne, men det er ikke altid lykkes. Disse samtalesektioner er blevet holdt ude af analysen, idet pålideligheden af informanternes ord vurderes til at være for lav.

Derudover er informanterne blevet fortalt, at undersøgelsen ender ud i et skriftligt speciale, der bliver offentlig tilgængelig på Aalborg Universitets hjemmeside, men at der sikres anonymitet ved navneforandring og sløring af udsagn i tilfælde af, at de kan føres tilbage til informanterne. Dette gælder både for de udsagn, der citeres i det skriftlige speciale, samt i de transskriberede udskrifter. Informanterne har underskrevet en samtykkeerklæring, der beretter herom.⁵

⁴ Se Bilag 1: Interviewguide

⁵ Bilag 5: Samtykkeerklæring

4.4 Udvalgelse af informanter

Ved udvælgelse af informanter blev der sendt en mail⁶ til syv forskellige kommuners afdeling for uddannelsesvejledning med information om undersøgelsens formål samt en efterspørgsel om hjælp til at finde seks unge uden uddannelse, der ville lade sig interviewe til undersøgelsen. Der kom positiv respons tilbage fra tre kommuner, hvoraf Frederikshavn Kommune blev udvalgt og kontakten med henblik på at finde dato for interviewene.

På baggrund af specialets omfang blev det vurderet, at seks informanter var passende for at kunne foretage undersøgelsen. Som Kvale og Brinkmann påpeger kan det være en fordel med få interviews i kvalitative interviewundersøgelser, idet der så kan bruges mere tid på at forberede og analysere interviewene (Kvale & Brinkmann, 2009, s.134). Selvom kriteriet forud for interviewet var seks informanter, blev det kun til fem informanter, idet den sjette informant af ukendte årsager fravalgte at deltage kort før interviewet. Hermed vurderes det, at undersøgelsens generaliserbarhed er mindsket, men til gengæld har det givet rum for mere dybtgående fortolkninger af interviewene. Dette synes alt andet lige vigtigere i besvarelsen af undersøgelsens problemformulering end en høj generaliserbarhed (Kvale & Brinkmann, s.134-135).

4.6 Transskribering

De seks interviews er alle blevet transskriberet i fuld længde. Først er interviewene blevet lydoptaget på diktafon og dernæst transskriberet til skrevet tekst. Hermed er interviewene blevet struktureret i en form, der egner sig til nærmere analyse og fortolkning, og udgør i sig selv den første fase af den analytiske proces (Kvale & Brinkmann, 2009, s.202).

Interviewene er blevet rensset for hyppige gentagelser, kludrede formuleringer, udråbsord uden nævneværdig betydning, pauser, betoning og følelsesudtryk, både for at minimere de store tidsomkostninger ved transskriberingen samt for at få nogle interviewudskrifter, der ikke giver anledning til uetiske stigmatiseringer af informanterne grundet deres formuleringsevner (Kvale & Brinkmann, 2009, s.210).

I interviewudskrifterne hvor informanterne eller medarbejderen nævner personer, steder eller lignende ved navn, er der blevet omformuleret for at sikre informanternes anonymitet.

I interviewudskrifterne fremgår mine udtalelser med et "A" forud for citatet. Når der er markeret med følgende (...) i et interviewuddrag, er der udeladt noget tekst fra interviewet,

⁶ Bilag 6: Mail til kommunerne: Informantsøgning og kriterier

som vurderes til at være af mindre betydning for det meningsindhold, der udledes af pågældende uddrag.

4.7 Generaliserbarhed

Hvis resultaterne af en kvalitativ undersøgelse kan overføres til andre tilsvarende informanter og sociale kontekster, synes det muligt at generalisere på baggrund af disse (Kvale & Brinkmann, 2008, s.287). Men eftersom specialets undersøgelse består af idiografisk viden i kraft af særegen viden om unge uden uddannelse og deres individuelle situationer, vurderes analyseresultaterne til at være af lav generaliserbarhed. Det er påkrævet ved lov, at kommunerne skal tilbyde en indsats til unge uden uddannelse, hvor Step Up blot er Frederikshavns Kommunes bud på denne indsats. Det må derfor forventes, at lignende tilbud kan findes i andre kommuner, hvorfor det kan være muligt at finde en kontekst, der minder om konteksten for denne undersøgelse. I afsnittet om de unge uden uddannelse vises et udsnit af den eksisterende forskning på området, der peger i retningen af, at kompleksiteten og variationen i de unges problemer og livssituationer er stor og tvetydig. Derfor vurderes det, at undersøgelsens resultater ikke så let lader sig generalisere på trods af muligheden for at finde en lignende social kontekst i en anden kommune. Dog kan det antages, at i lighed med specialets undersøgelse samt eksisterende forskning på området vil en tilsvarende analyse af unge uden uddannelse i en anden social kontekst komme frem til samme komplekse resultater, hvilket i sig selv også kan betragtes som et vigtigt fund.

4.8 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler troværdigheden og den pålidelige konsistens af undersøgelsesresultaterne ofte i relation til, hvorvidt andre forskere kan reproducere undersøgelsen på andre tidspunkter, men med samme forudsætninger (Kvale & Brinkmann, 2008, s.271). Eftersom jeg arbejder alene på dette speciale, er det vanskeligt at teste reliabiliteten af interviewene, transskriberingen og meningskodningen med samarbejdspartnere, hvorfor troværdigheden af undersøgelsen må ansues ud fra elementer i specialet, der skal medvirke til at øge gennemsigtigheden, og synliggøre fremgangsmåder og metoder for læseren. Eksempelvis er der fremlagt en start- og en slutkodeliste, der viser den analytiske fremgangsmåde og dermed, hvordan der er blevet fundet frem til meningsindholdet i interviewene. Ligeledes er min forforståelse blevet ekspliciteret, og med analysens opdeling i

tre analysedele, der bygger oven på hinanden i tråd med den hermeneutiske cirkels vekselvirkning mellem del og helhed, synes gennemsigtigheden i analysen at være nogenlunde. Qua specialets videnskabsteoretiske tilgang er det dog usandsynligt, at undersøgelsen kan reproduceres i sin nøjagtige form, idet jeg med mine fordomme og forforståelser fortolker det empiriske materiale forskelligt fra andre forskere, der angiveligt ville udlede en anden mening.

4.9 Validitet

Validitet handler om, hvorvidt en metode undersøger det, den har til formål at undersøge, hvilket for kvalitative undersøgelser betyder, at de i princippet kan føre til gyldig videnskabelig viden (Kvale & Brinkmann, 2008, s.272).

Eftersom dette speciale er en kritisk undersøgelse af, hvordan unge uden uddannelse påvirkes af samfundets uddannelseskra, stilles der bestemte kriterier til specialets videnskabelighed. Undersøgelsen må forankres i et kritisk perspektiv eller et normativt begrundet ideal, hvilket sker med anvendelsen af Honneths normative ideal om anerkendelse (Juul, 2012, s.144). Dog må dette ideal ikke være universelt eller kontekstuaafhængigt, hvorfor idealet er blevet ekspliciteret i en kontekst af det sociale arbejde med unge uden uddannelse og egne normative idealer og forventninger hertil. Idealet skal vise sin værdi i praksis, hvilket kan gøres ved at "teste" det gennem en konkret kritisk analyse, hvilket sker i analysen af de unges identitets- og anerkendelsesmuligheder med hensigten om at kunne kritisere samfundets uddannelseskra. Derudover skal undersøgelsen være i stand til at overbevise gennem argumentationer og fortolkninger (Juul, 2012, s.144). Fortolkningerne af meningsindholdet i interviewene er foretaget ved at undgå interviewsektioner, der giver anledning til tvivlsspørgsmål, eller hvor der er stillet ledende spørgsmål. Disse svar opfattes som ugyldige, og er blevet udeladt af analysen. Derudover er der søgt rygdækning i teori, samfundsforhold og anden forskning, der kan styrke argumentationerne (Kvale & Brinkmann, 2008, s.278-279).

4.10 Analysestrategi

Eftersom der ikke findes gængse forskrifter for, hvorledes kvalitative analyser skal gribes an (Olsen, 2002, s.103), vil jeg i dette afsnit bestræbe mig på at eksplicitere egne analysestrategiske valg så tydeligt som muligt for derigennem at skabe gennemsigtighed. Det empiriske materiale er kodet på baggrund af en vekslen mellem deduktiv og induktiv metode, idet problemformuleringens arbejds spørgsmål fordrer, at der både kodes efter

teoretiske forforståelser samt, at empirien får lov at "tale" (Olsen, 2002, 110-111). Årsagen hertil forklares nærmere i det følgende.

Jeg foretog til at begynde med en kodning af det empiriske materiale ud fra en deduktiv kodningsproces med anvendelse af begrebsdrevne koder (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s.47), der på baggrund af mine teoretiske forforståelser udgjorde nogle på forhånd fastlagte temaer og muliggjorde en startkodeliste⁷ (Olsen, 2002, s.122). De fastlagte koder er: *Anerkendelse, krænkelsererfaringer, stigmatisering* og *samfundets uddannelseskra*v. De to første koder "anerkendelse" og "krænkelsererfaringer" refererer til Honneths anerkendelsesteori, og den tredje kode "stigmatisering" henviser til Goffmans teori om stigmatisering. Koden "anerkendelse" indeholder tre koder herunder: *Kærlighedsanerkendelse, retlig anerkendelse* og *social værdsættelse*. Temaet om krænkelsererfaringer rummer to koder: *Nægtelse af rettigheder* og *nedværdigelse af livsformer* – alle koder, der repræsenterer begreber fra Honneths anerkendelsesteori. Koderne "anerkendelse" og "krænkelsererfaringer" anvendes i besvarelsen af problemformuleringens arbejdsspørgsmål 2, koden "stigmatisering" anvendes i besvarelsen af arbejdsspørgsmål 3 og koden "samfundets uddannelseskra"v" anvendes til besvarelsen af arbejdsspørgsmål 1, der lyder: *Hvordan oplever unge uden uddannelse samfundets uddannelseskra*v? For at kunne besvare dette spørgsmål, har det været nødvendigt at angribe empirien fra et "nedefra"-perspektiv, hvor empirien fik analytisk forrang samtidig med, at der blev sat parentes omkring de teoretiske forforståelser. Derved har det været muligt, at anskue "samfundets uddannelseskra"v" ud fra de unges synsvinkler (Olsen, 2002, s.11). Heri består den induktive kodningsproces, hvor den datadrevne kodning (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s.47) er blevet anvendt som et værktøj til at afdække mønstre på tværs af de unges oplevelser, og ligeledes fungerer som en operationalisering af det omfangsrige begreb "samfundets uddannelseskra"v," der med kodningen bliver brudt op i mindre omfattende delbegreber. De anvendte koder tilbyder derved nye begreber til brug for analysen, og består af følgende: *"Karakterkra*v og *høj faglighed*", *"uddannelse kontra ufaglært arbejde*", *"at komme videre*" og *"indholdet på Step Up*." Begreber, der relaterer sig til det overordnede begreb "samfundets uddannelseskra"v," men som muliggør en praksisnær og konkret kritisk analyse i detaljen samt en slutkodeliste, der er forskellig fra startkodelisten⁸ (Olsen, 2002, s.122).

⁷ Bilag 3: Startkodeliste.

⁸ Bilag 4: Slutkodeliste.

Kapitel 5 – Analyse

I dette kapitel besvares specialets problemformulering:

”Hvordan påvirkes unge uden uddannelse af samfundets uddannelseskraft?”

Som tidligere nævnt falder analysen i tre dele, der hver især besvarer problemformuleringens tre arbejdsspørgsmål. I den første del af analysen søges der at forstå, hvordan unge uden uddannelse oplever samfundets uddannelseskraft, sådan som uddannelseskraftene kommer til udtryk i de unges fortolkninger. I anden del af analysen trækkes der på forståelserne af de unges oplevelser i en undersøgelse af hvilke identitets- og anerkendelsesmuligheder, der kan udledes af de unges oplevelser. Honneths anerkendelsesteori er den primære teorikilde i dette afsnit, men der refereres til øvrige teorier og begreber, når det synes at give mening for forståelsen. Tredje del af analysen bygger oven på de øvrige analyseresultater i et fokus på, hvorledes samfundets uddannelseskraft bliver determinerende for de unges selvforhold og handlinger. Dertil anvendes Goffmans teori om stigmatisering.

5.0 Analyse - del 1: Unges oplevelser af samfundets uddannelseskraft

I den første del af analysen besvares arbejdsspørgsmål 1:

”Hvordan oplever unge uden uddannelse samfundets uddannelseskraft?”

Analyse – del 1 fremstår overordnet set i deskriptiv form, hvor de unges erfaringer og oplevelser med samfundets uddannelseskraft repræsenterer indholdet af det, der ”er.” Der trækkes på samfundsmæssige og institutionelle forhold, der er blevet omtalt indledningsvist i specialet, i forståelsen af de unges perspektiver. Dette er i tråd med den hermeneutiske cirkel, der fordrer, at delene, de unges oplevelser og holdninger, skal forstås ud fra helheden, her de samfundsmæssige rammer og vilkår samt de institutionelle praksisser, der arbejder med at få unge til at gennemføre uddannelse som fx. Step Up og diverse uddannelsesinstitutioner.

Interviewudskrifterne med de unge rummer både gengivelser af institutionelle oplevelser og samtaler om samfundets uddannelseskraft i et mere bredt perspektiv. Derfor er første analysedel opdelt i to overordnede afsnit, ”Samfundets uddannelseskraft i det brede perspektiv” og ”Step Up – den sociale praksis med unge uden uddannelse” med hver deres underafsnit opkaldt efter de koder, der blev synlige på baggrund af den induktive kodningsproces.

Opdelingen er foretaget for overskuelighedens skyld samt for at adskille de emner/forhold, der primært relaterer sig til samfundets uddannelseskraft på et mere generelt plan samt de emner/forhold, der hører til i mødet med den sociale praksis, Step Up.

5.1 Samfundets uddannelseskraft i det brede perspektiv

I dette afsnit beskrives de unges oplevelser med samfundets uddannelseskraft i det brede perspektiv, dvs. de oplevelser, der ikke kan relateres direkte til Step Up, men som bedst kan beskrives inden for rammerne af, hvordan samfundets uddannelseskraft generer bestemte muligheder hos de unge. Eksempelvis spiller uddannelsesinstitutionernes måder at organisere sig på en central rolle for, om de unge formår at opfylde uddannelseskraftet eller ej.

Uddannelsesinstitutioner er fx. præget af stort fokus på karakterer og et højt fagligt niveau, som udfordrer mange bogligt svage unge, der kan få vanskeligt ved at bryde op med deres uuddannede position.

De koder, der anvendes i denne del af analysen er, *"karakterkraft og høj faglighed"* og *"uddannelse kontra ufaglært arbejde."* Koden *"karakterkraft og høj faglighed"* omhandler adgangskraft og de unges oplevelser af hhv. gode og dårlige karakterer samt, hvordan de unge udfordres med uddannelsernes faglige niveau. Med koden *"uddannelse kontra ufaglært arbejde"* beskrives, hvordan de unge oplever at navigere imellem uddannelseskraftet og visheden om, at fremtiden efter sigende er faglært, og om de unge hhv. kan leve med eller ikke leve med at arbejde ufaglært frem for at uddanne sig.

5.1.0 "Karakterkraft og høj faglighed"

Med uddannelsernes øgede fokus på kvalitet i undervisningen (høj faglighed) samt minimumskriterierne for at blive optaget på uddannelserne, bliver det sværere for bogligt svage elever at få adgang til samt at gennemføre uddannelse. Eksempelvis er erhvervsskolernes adgangskraft på karakteren 02 som minimum (UVM, 2017), og på HF er adgangskraftet karakteren 04 eller derover (UG, 2017). Dette lægger et tidligt pres på de unge om at ende ud med en folkeskoleeksamen, der kan bruges fremadrettet, og medfører tillige en bevidsthed om, at med gode karakterer åbnes et scenarie af valgmuligheder for videre uddannelse samt muligheder for tilegnelse af social status. Det betyder også, at med dårlige karakterer gør det omvendte sig gældende.

Mikkel har oplevet karakterernes vingesus på både godt og ondt. Han har en sløj gymnasial uddannelse fra tidligere, hvor han gennemførte med nød og næppe, og har sidst gennemført en grunduddannelse som receptionist med et karaktergennemsnit på 11,8 (Mikkel, s.5). Mikkel fortæller om sine oplevelser med at gå fra at være en person, der får lave karakterer, til at være en person, der får høje karakterer:

” Ja, men så tog jeg et sabbatår efter gymnasiet, og så var jeg ude at rejse, så jeg voksede meget på det år, og fandt ud af at jeg ville være receptionist. Pga. den gæsteservice, og bare det at gøre ting, som gør andre glade, det gør mig glad. Så da har jeg det godt med mig selv. Og så søgte jeg bare ind på skole [erhvervsskole], og startede med at få et 10 tal i den første opgave. Hov så var det sjovt. Jeg har aldrig fået gode karakterer før. Går ind til næste opgave, bang, 12. Hvad er det, der sker?” (Mikkel, s. 3-4).

Til sin egen store overraskelse, *”hvad er det der sker?”*, formår Mikkel at præstere gode karakterer på erhvervsskolen, hvor det lader til, at han finder sit rette element. I interviewet understreger han flere gange vigtigheden af at finde en elevplads, så han kan færdiggøre sin uddannelse som receptionist uanset hvor lang tid, det kommer til at tage (Mikkel, s.3). Og da han bliver spurgt om, hvor han ser sig selv om ti år, svarer han uden tøven, at han er færdiguddannet receptionist, måske receptionistchef (Mikkel, s.7).

Mikkels succes med gode karakterer synes at påvirke hans tro på egne evner og formåen, og han tør at drømme om fremtiden, at have ambitioner på egne vegne samt at visualisere sig selv i en for ham prestigefyldt position.

Som tidligere omtalt peger Olsen på, hvordan der eksisterer en barriere i form af øget akademisering af mange mellemlange videregående uddannelser, hvor fagenes praktiske karakter udskiftes med videnskabelige teorier og metoder, og dermed gør det sværere for bogligt svage unge at gennemføre en mellemlang videregående uddannelse (Olsen, 2007, s.12). Dette har Lisette oplevet på egen krop, hvor sværhedsgraden af det faglige indhold på pædagoguddannelsen stod til hindring for, at hun kunne følge med i undervisningen og gennemføre. Lisette fortæller, at hun tidligere har følt sig god i skolen, men oplever at føle sig total uduelig på pædagoguddannelsen. Hun kæmper med det faglige niveau på uddannelsen, og da det er svært at finde tid til lektier med to små børn, føler hun sig efter blot få måneder langt bagud. Det resulterer i en sygemelding med stress/noget psykisk, og Lisette dropper derefter ud af pædagoguddannelsen. Hun fortæller om oplevelsen:

” ...Med de to små børn og alt det læsning, der var. Jamen jeg kunne overhovedet ikke følge med. Jeg har altid været god til at gå i skole, men så kom jeg på pædagogseminariet, og så fik man lige sådan et ordentligt knæk, fordi det kunne jeg bare ikke finde ud af. Jeg forstod det ikke, og der var alt for meget læsning, og jeg sakkede så meget bagefter. Fordi jeg ikke fik læst op på det, jeg nu skulle. Man sidder kl. ni om aftenen ikke og falder i søvn over computeren, og det gør

bare altså et eller andet, når man lige pludselig ikke kan noget, som man ellers har været god til.

A: Ja, for hvad gør det ved dig?

L: Man mister selvtillid fuldstændig” (Line, s.4).

Lisette oplever, hvordan pædagoguddannelsens høje faglighed udfordrer hende så meget, at hun til sidst er så presset, at hun ikke kan fortsætte på uddannelsen. Hun beskriver følelserne omkring det, som at få *”et ordentlig knæk”* og at *”miste selvtillid fuldstændig.”* Erfaringerne på pædagoguddannelsen efterlader hende med en negativ selvopfattelse, men samtidig undrer hun sig over undervisningsindholdet på uddannelsen. Hun begriber ikke, hvorfor hun skulle læse intenst op på emner som fx. neuropsykologi, når hun blot ønsker at arbejde i en børnehave efterfølgende og oplyser, at der var andre i hendes klasse, som også havde svært ved at følge med på så højt et niveau (Lisette, s.5).

Hvis man kigger på interviewet med Line, så fremgår det, at hun oplever at ligge under for et karakterræs, hun med sin ordblindhed umuligt kan leve op til. Hun er blevet opsagt i en stilling som skolepraktikelev pga. uoverensstemmelser med chefen, og er på jagt efter en ny elevplads enten på kontor eller i butik. Af interviewet fremgår det, hvordan Line frygter at blive tvunget i uddannelse igen, fordi som hun selv siger: *”Jeg har brugt fire år på at komme gennem handelsskolen, så jeg nægter at gå på en ny uddannelse lige nu og her”* (Line, s.3).

Lines følelser omkring sine karakterer kommer for alvor til udtryk, da samtalen falder på hendes chancer for at få en elevplads. De to parametre, som hun føler ligger hende til last i kampen om de få elevpladser, er hendes alder på 25 år, der påkræver en voksenlærlingeløn, samt hendes karaktergennemsnit, hun beskriver som *”ikke det højeste”* (Line, s.4). I følgende dialog uddybes Lines forståelse af arbejdspladsernes holdninger:

”L: Ja, de tænker penge, og at de gerne vil have en med de høje og flotte karakterer, hvor jeg tænker, at én der har lave karakterer, som jeg har, kan jo også sagtens være pissedygtig til sit arbejde. Det kan de jo ikke vide, hvis de ikke lukker dem ind.

A: Hvordan har du det med, at det er de faglige karakterer, man bliver målt på så?

L: Det synes jeg, er lidt træls i stedet for, man ser det fra den personlige side.

”Jamen hvad har hun egentlig af erfaring?” Jeg har jo været i en del praktikker i butik før på det år, hvor jeg også var på kontor, der nåede jeg jo også at lære en helt der også ikke. Kig hellere på den enkeltes personlige kompetencer, og så kan

du selvfølgelig også tage karaktererne med ind i det, men det er bare ikke det, man skal have fuld fokus på. Det er det, jeg føler lidt, de har jo. Ja det er det eneste, de kigger på, jamen det er tallene, men tallene fortæller ikke ret meget om en person. Hvad kan den her person egentlig? Hvad har personen af kompetencer? Det kan være, jeg har nogle kompetencer, som de efterlyser, men det får man bare ikke chancen for at vise, når de så ikke tager en ind” (Line, s.5).

I citatet bliver det tydeligt, hvordan Line finder svar på de mange afslag, hun løbende modtager. Hun har en forestilling om, at arbejdsgiverne har fuld fokus på karaktererne, hvor det eneste ”*de kigger på, jamen det er tallene.*” Hun efterlyser chancen for at få lov at vise, hvilke personlige kompetencer og erfaringer, hun besidder, frem for at blive afvist allerede i døren. Hun anfægter dog ikke karakterbladets betydning, ”*så kan du selvfølgelig også tage karaktererne med ind i det,*” men med hendes karaktergennemsnit, der ikke er det højeste, kan det tolkes således, at hun ikke ønsker at blive identificeret på sit karakterblad som det eneste. Senere i interviewet spørger jeg ind til, om hun følger op på disse formodninger om, at afslagene skyldes hendes alder samt hendes lave karakterer, evt. ved at ringe til arbejdsgiverne og bede om en forklaring på afslagene. Men dertil svarer hun, at ”*det har jeg måske bare ikke så meget mod på at gøre*” (Line, s.8).

5.1.1 ”Uddannelse kontra ufaglært arbejde”

Som nævnt indledningsvist er alle unge klar over, at samfundet forventer, at de skal tage en uddannelse (Ekspertgruppen, 2017, s.48). Denne formulering får mig til at spekulere over, om de unge egentlig stiller spørgsmålstejn ved, hvorfor de skal tage en uddannelse, eller om det allerede er blevet så selvfølgelig for dem, at de ikke spekulerer over det, men blot navigerer efter det? Og hvis ikke uddannelse lykkes, kan de unge så leve med ufaglært arbejde, selvom de ved, hvad samfundet forventer af dem? Disse spørgsmål har givet anledning til samtaler med de unge omkring uddannelse kontra ufaglært arbejde.

I følgende uddrag bliver det synligt, hvordan Helle tænker om uddannelse:

”A: ...ja, for har du egentlig tænkt over, hvorfor man skal have en uddannelse?

Det er et stort spørgsmål.

H: Det er nok noget med ens opdragelse? ...jeg ved det ikke. Jeg tænker ikke så meget over det.

A: Nej? Det er blevet en selvfølgelighed?

H: Ja, det er sådan noget, man bare skal have” (Helle, s.5).

Helle ”*tænker ikke så meget over det.*” Uddannelse er for Helle noget, hun er opdraget til at skulle tage. Det er i hvert fald hendes umiddelbare bud på, hvorfor man egentlig skal have en uddannelse. Helles svar er interessant, fordi det så tydeligt viser et fravær af stillingtagen til eller opposition imod uddannelse, og det er gennemgående i interviewet med Helle, at hun navigerer efter uddannelse som et middel til at opnå et faglært arbejde frem for at se uddannelse som et mål i sig selv. Hun vil først uddanne sig til social- og sundhedsassistent for dernæst at kunne videreuddanne sig som ambulancebehandler - et arbejde hun har drømt om fra barnsben af (Helle, s.6). Om betydningen af sine ambitioner fortæller hun:

”A: Hvad ville det betyde for dig at gennemføre den her social og sundhedsuddannelse?”

H: Det vil betyde meget, for så kan jeg slippe for at sidde sådan et sted her [Step Up], og så kan jeg komme ud og få et fast arbejde og tjene mine egne penge i stedet for, at jeg skal føle, jeg nasser af kommunen og af staten.

A: Så det føler du på uddannelseshjælp? At du nasser?”

H: Ja.

A: Hvad var din anden mulighed, tænker du? I stedet for at få uddannelseshjælp?”

H: ...starte på en ny uddannelse, men det vil jeg jo heller ikke, hvis uddannelsen ikke er mig. Så er det jo åndssvagt at starte uddannelse og spille sit SU på det” (Helle, s.4).

Helle giver udtryk for, hvordan hun ser uddannelse, ikke blot som vejen til arbejde, men også som vejen ud af kontanthjælpssystemet, ”*for så kan jeg slippe for at sidde sådan et sted her [Step Up], og så kan jeg komme ud og få et fast arbejde og tjene mine egne penge i stedet for, at jeg skal føle, jeg nasser af kommunen og af staten.*” Hun føler sig som en nasser, fordi hun er på uddannelseshjælp og ikke tjener sine egne penge, og det lader til at være vigtigt for hende at ændre på dette, men umiddelbart kun i det omfang at forandringen går gennem uddannelse og ikke ufaglært arbejde. På et senere tidspunkt da jeg spørger ind til, om hun har tænkt på at finde ufaglært arbejde i stedet for at uddanne sig, svarer hun nemlig:

”H: Nej.

A: Du er faktisk ret målrettet.

H: Ja.

A: Har du en plan b?”

H: At tage arbejde... eller at tage en anden uddannelse.

A: Hvad kunne det så være?”

H: Pædagog” (Helle, s.7).

Selvom Helle alligevel ender med at trække på ”*at tage arbejde*” som en plan b, er det noget, hun hurtigt affærdiger igen ved at svare ”*eller at tage en anden uddannelse,*” hvilket for mig indikerer, at hun ikke ser ufaglært arbejde som en livsbane, hun kan se sig selv følge. Måske højest som noget midlertidigt.

I interviewet med Lisette, fremgår det, hvordan hun kæder negative opfattelser af sig selv, som fx. at hun er uduelig, sammen med i særdeleshed manglende job:

”A: Okay, kan man godt føle sig uduelig?

L: Ja... det kan man da nemt, når man står uden job, for hver gang folk indleder en samtale, så ”nå, hvad laver du så nu?” Det er skide træls at skulle fortælle, man ikke laver noget.

A: Ja, og så det her med ikke at have en uddannelse, det har du det ikke ret godt med?

L: Nej, alt bliver jo målt i uddannelse og job, ens succes. Man kan da sagtens fortælle, man har børn, men man bliver jo altid målt på, hvilket job man har, hvor langt man er kommet, og...

A: Føler du, du ville være klar til et ufaglært job? Søger du ufaglærte jobs?

L: Ja jeg har søgt lidt forskelligt, men...

A: Ville du tage det så? Eller vil du helst i uddannelse?

L: Jamen jeg kunne godt finde på at tage det. Bare for at slippe for det der med, at du skal lave lektier, når du kommer hjem. Der arbejder du jo hele tiden”

(Lisette, s.2).

Selvom Lisette anerkender vigtigheden af at få en uddannelse, kan hun godt leve med at skulle arbejde ufaglært. Med hendes erfaring fra pædagoguddannelsen står lektielæsning ikke ligefrem øverst på ønskelisten, og hun påpeger, at lektierne var en stor kilde til den stress, hun blev sygemeldt med. Overordnet set virker det til, at Lisette på nuværende tidspunkt hælder til at finde ufaglært arbejde frem for uddannelse, fordi hun ikke kan overskue hverken lektier eller at skulle træffe et nyt uddannelsesvalg (Lisette, s.9-10). Behovet for uddannelse synes ikke at komme fra Lisette selv, men derimod ønsker hun at finde et arbejde, hvor igennem hun kan opnå en form for identitet. Dette ønske kommer til udtryk i følgende citat:

”...det er mere bare det her med at have et arbejde og sige, det her arbejde, altså jeg ville være ligeglad med at sige, jeg arbejder som rengøring, for jeg har den

indstilling, at der er brug for alle mennesker. Altså hvis der ikke var nogen til at gøre rent...jeg tror ikke, overlægen nede på sygehuset lige ville sige, nå det er fredag, jeg tager rengøringen i dag, god weekend” (Lisette, s.7).

Som Lisettes situation er lige i øjeblikket, kan hun stilles tilfreds med hvilket som helst slags arbejde. Hun har pt. ingen ambitioner på egne vegne, virker fortabt ift. et potentielt uddannelsesvalg og slikker fremdeles sårene fra den sygemelding, hun netop er blevet raskmeldt fra, hvilket bliver synligt i dette citat:

”Jeg synes, det er hårdt. Også det her med, at man får det pres der fra alle sider... du skal vælge en uddannelse, du skal videre. Ja, jeg er 28, jeg skal videre, det ved jeg godt, men jeg har ikke brug for at alle andre også presser mig til det, for det er skide svært i forvejen at finde ud af, for der er eddermame mange uddannelser, og hvis man ikke lige ved præcis, hvor man skal hen ad... også fordi jeg har været sygemeldt og sådan noget. Jeg har ikke helt, hvad kan man sige, selvtilliden til at søge ind på noget. Lige nu føler jeg lidt, jeg ingenting kan. Men det kommer så nok af det der [sygemeldingen]”
(Lisette, s.9-10).

Samtidig viser citatet, hvordan Lisette føler sig presset fra alle sider ift. hendes situation som 28 år og uddannet. Lisettes ord efterlader et indtryk af, at hun trænger til et pusterum fra det, hun beskriver som et ”*pres fra alle sider,*” samt hjælp til at finde sig selv, idet hun pt. føler, hun ”*ingenting kan.*”

Ud fra interviewet med Line, fremgår det, at hun gerne vil færdiggøre sin erhvervsuddannelse, men hvis ikke det lykkes hende at finde en elevplads, kan hun sagtens leve med at arbejde ufaglært i fx. Føtex (Line, s.10). Line er ikke drevet af at skulle uddanne sig eller at få et prestigefyldt job, men har mere jordnære ønsker som at få et arbejde, hvor hun har lyst til at være i mange år fremover. Hvis det kræves af hende at uddanne sig på ny, vil hun om end noget modvilligt tage grundforløbet på erhvervsskolen om. Hun forklarer det således:

”L: Jamen jeg har det nok bare sådan, at jeg vil gerne uddanne mig færdig, og så have et arbejde jeg ved, jeg vil være glad for at være i, i mange år i stedet for pludselig at sige, nu gider jeg ikke det her mere, nu vil jeg på noget andet. Altså jeg har ikke lyst til at skulle bruge halvdelen af mit liv på at uddanne mig.
A: Nej?

L: Det har jeg ikke. Altså jeg kan godt lide kontor, jeg kan godt lide butik, og det er det, jeg har valgt, og det er det, jeg rigtig gerne vil. Altså, hvis jeg skal uddannes igen, jamen så går jeg på grundforløbet én gang til og så ser, om jeg kan få nogle bedre karakterer. Det er sådan lidt, det jeg tænker, jeg skulle gøre, hvis jeg skulle gøre noget. Hvis der bliver sat krav til mig om, at jeg skal gå i uddannelse igen” (Line, s.8).

Af citatet fremgår det, at Line bestemt ikke har lyst til at sadle om, ”*altså jeg kan godt lide kontor, jeg kan godt lide butik, og det er det, jeg har valgt, og det er det, jeg rigtig gerne vil,*” og ”*tvinges*” hun i uddannelse igen, vil hun prøve at forbedre sine karakterer og satse på, at det øger hendes chancer for at få en elevplads. Hermed modsiger Line sig selv, idet hun tidligere i interviewet fortalte, hvordan hun ville nægte at tage grundforløbet om, idet det tog hende fire år at komme igennem (Line, s.3). Det er karakteristisk i interviewet med Line, hvordan hun prøver at gå med livrem og seler. På den ene side er det vigtigt for hende at få en uddannelse, men på den anden side, kan hun godt leve med et ufaglært arbejde. Det er usikkerheden ved det ufaglærte arbejde, der får Line til at tvivle på, om det er holdbart i længden, hvilket bliver synligt i følgende dialog, hvor vi taler om ufaglært arbejde på Danish Crown:

”L: ...selvfølgelig kunne det være rart at komme ud på Danish Crown, men hvis du lige pludselig kører træet i det, jamen hvis du så har din uddannelse bag dig, så er det nemmere at skifte over i en anden bane.

A: For at have noget at falde tilbage på?

L: Ja, for at have noget at falde tilbage på, men også for at være et godt eksempel for mine børn. Mine forældre har ikke været et skidegodt eksempel for mig. Min mor har ingen uddannelse, og min far er udlært klejnsmed. Det er jo ikke fordi, de er et pisse godt eksempel på... jeg ser det som, at med det samfund, som vi lever i, og som vi kommer til at leve i, jamen så er det vigtigt, du får en uddannelse, og at du har en uddannelse bag dig. Og det er også vigtigt for mig at lære mine børn, at selvom skolen kan være træls, så er man bare nødt til at hænge i, for har du ikke nogen uddannelse, så bliver det bare rigtig svært for dig at få et job” (Line, s.4-5).

Lines forklaringer omkring hendes situation stemmer flere steder i interviewet overens med konkurrencesamfundets rationaler som her i citatet, hvor hun forklarer, ”*...at med det samfund, som vi lever i, og som vi kommer til at leve i, jamen så er det vigtigt, du får en uddannelse, og at du har en uddannelse bag dig.*” Line er meget bevidst om, hvad samfundet forventer af

hende – ikke bare at hun skal tage en uddannelse, men også at hun skal bryde med den negative sociale arv og gøre tingene bedre end hendes forældre. På mig virker det som om, hun prøver at opfylde disse forventninger, men aldrig helt når i mål med det. På et senere tidspunkt i interviewet udnævner hun sig selv som mønsterbryder ift. hendes forældre, der begge er endt på førtidspension (Line, s.12). I realiteten har Line dog endnu ikke brudt den sociale arv, men at hun har ambitioner om at gøre det, skal der imidlertid ikke herskes nogen tvivl om.

5.2 Step Up – den sociale praksis med unge uden uddannelse

I dette afsnit beskrives de unges oplevelser med samfundets uddannelseskraav inden for rammerne af den sociale praksis, Step Up. De koder, der bliver anvendt i følgende afsnit er, *”at komme videre”* og *”indholdet på Step Up.”*

5.2.0 ”At komme videre”

Afsnittet med *”at komme videre”* viser, hvordan de unge italesætter deres nuværende situation som en situation, de ønsker at komme videre fra. For de unge handler det om at komme videre fra Step Up, videre i uddannelse og videre ud i livet. Denne måde at udtrykke sig på er interessant, fordi uddannelse kommer til at fremstå som en mellemregning mellem barndom og voksenliv. Frem for at være et mål i sig selv, ses uddannelse som et middel til at komme hen til et andet sted, der forventes at være bedre end det sted, hvor de unge pt. befinder sig.

Den tyske sociolog Hartmut Rosa, der arbejder ud fra en kritisk teoretisk tilgang med acceleration og fremmedgørelse i det senmoderne samfund, påpeger hvorledes den teknologiske udvikling, den sociale forandring og livstempoet accelererer i sådan et omfang, at vi har svært ved at følge med, lettere bliver hægtet af og fremmedgjort over for os selv og omverdenen. Rosa taler om en ”nutidsindskrænkning,” hvor fortiden er uden gyldighed, fremtiden endnu ikke er sket, og nuet er mere flygtig end tidligere (Rosa, 2014).

Svend Brinkmann bakker Rosa op med følgende formulering:

”I den accelererende kultur skal man have fødder og ikke rødder, som en filosof engang præcist udtrykte det. Har man fødder, kan man bevæge sig rundt. Man er mobil, flydende, foranderlig. Man kan løbe, danse og bevæge sig i alle retninger, alt efter hvad der er påkrævet. Har man derimod rødder, er man gået i stå og groet fast” (Brinkmann, 2014, s.13).

Følgende afsnit om, hvordan de unge italesætter en følelse af *”at komme videre,”* kan ses i lyset af Rosas teori om acceleration og fremmedgørelse, samt Brinkmanns metafor om det

senmoderne menneske med fødder frem for rødder. Det ligger udover indeværende speciales område at bevæge sig yderligere ind i Rosas og Brinkmanns accelererende univers.

Medarbejderen på Step Up beretter om, hvordan der gennem et tilbud af gentagne undervisningsaktiviteter arbejdes på ”at få de unge videre” ved, at de unge bliver så træt af at være på Step Up, at de aktivt gør noget for at ændre deres situation – eller i hvert fald bliver modtagelige for, at der skal ske forandringer:

”Og det kan også være, at når de har været nede i step up i noget tid, så er der også nogle der synes, det er ved at være godt åndssvagt, det her. Der kan man måske sige, at når de får undervisningsindhold, der minder om det, de har haft før, så er der også nogle, der siger, at nu vil de altså gerne videre. Og så tager de altså selv initiativ til at finde et godt praktiksted, eller beder os om at tage kontakt... Og det er jo en styrke, synes jeg nogle gange” (Medarbejder, s.13).

For medarbejderne på Step Up handler det om at navigere mellem at presse de unge i uddannelse, praktik eller ufaglært arbejde med metoder, der søger at motivere den enkelte ung, samt at holde igen, når det vurderes, at de unge ikke er klar til at komme videre. Og netop det her med ”at komme videre” fremstår som et udtryk, der går igen i samtlige interviews – enten italesat med ord eller som underliggende tese for, hvad de unges næste træk bør være.

Hos Mona er det helt tydeligt, hvordan hun forstår uddannelse som noget, der bringer hende videre. I en samtale om uddannelseskravets rimelighed siger hun følgende:

”...jeg kan godt forstå, men skal have en uddannelse, det bringer ligesom en videre. Jeg synes bare godt, det kan være svært at vælge én, når der er så mange retninger, og så mange navne for de forskellige retninger” (Mona, s.4).

Og i en samtale om, hvad det ville betyde for hende at få en elevplads og gennemføre uddannelse, trækker hun igen på ”at komme videre”:

”Jeg tror, det vil hjælpe mig med at komme videre i livet. Men jeg ved heller ikke, hvad jeg skal endnu sådan efterfølgende, når jeg er færdig med den. Der kan ske meget på 2 år, så jeg tager det derfra. Jeg kan nå at udvikle mig meget på 2 år” (Mona, s.5).

Her bliver det tydeligt, at Mona betragter sin nuværende situation som stilstand, men eftersom hun er meget i tvivl om, hvad hun skal, forsøger hun at aflaste sig selv fra presset om at komme videre, ved at slutte sig til, *”at der kan ske meget på 2 år, så jeg tager det derfra.”*

I en samtale med Mikkel om hvordan, han har det med at skulle deltage i forløbet på Step Up, siger han følgende:

”Altså jeg føler, det er et nederlag, for jeg vil jo ikke sidde her uden et arbejde. Jeg vil rigtig gerne i gang med uddannelse, blive færdig og komme ud til et ordentligt job. Og tjene nogle ordentlige penge, så jeg kan gøre de ting, jeg vil i livet. Så det er lidt træls at skulle sidde her hver dag og lave en masse opgaver og føle, man ikke rigtig kommer nogle vegne. Men igen, så er det jo bedre end ikke at lave noget. Det er måske lidt ambivalent” (Mikkel, s.2).

Også Mikkel er drevet om ambitionerne for ”at komme videre” og det faktum, at han hverken er i gang med uddannelse eller i job, betragter han som et nederlag.

I den videre dialog om hans situation, understreger han igen sit perspektiv: *”...jeg kommer ikke nogle vegne. Så kan jeg i teorien bare finde mig en billig, billig lejlighed, og så bare gøre ingenting hele livet” (Mikkel, s.3).*

For Mikkel er manglende uddannelse eller arbejde det samme som ikke at komme nogle vegne, og hvis han stillede sig tilfreds med dette, ville det være som *”at gøre ingenting hele livet.”*

Jeg tolker de unges ønsker om ”at komme videre” som noget, der skal forstås på baggrund af, at de er et sted i livet, hvor det ud fra et samfundsmæssigt perspektiv kan betegnes som stilstand. Det er her påvirkningen af samfundets uddannelseskraV, der advokerer for, at unge begynder på og gennemfører uddannelse så hurtigt som muligt uden frafald eller omvalg, bliver synligt hos de fem informanter. ”At komme videre” kan dermed læses som et udtryk for en samfundsdiskurs, der opererer med en bestemt forståelse af, hvordan unge skal agere mellem folkeskolen og det voksne arbejdsliv. Det kan diskuteres, hvorvidt opfattelsen af at skulle ”komme videre” har en positiv eller negativ indflydelse på de unges situation – om det presser de unge uhensigtsmæssigt eller virker som en motivationsfaktor. Medarbejderen på Step Up siger følgende, da samtalen falder på, om Step Up skal ses som et krav eller et tilbud:

”M: Årh, den er... det er en god én den der, fordi det er jo en kombination, synes jeg. Det er et krav, fordi de skal deltage i en aktivitet for deres uddannelseshjælp ikke. Så det står simpelthen i lovgivningen, at de skal gøre det, men jeg synes jo absolut også, at vi er et godt tilbud til de unge. Men den er

samtidig...altså vores styrker og svagheder, tror jeg egentlig nok er, at det er meget drevet af den unges motivation. Så jeg vil sige, at hvis den unge er motiveret for at komme videre i sit liv, så er det et rigtig godt tilbud. Og den unge behøver ikke være klar over, hvor vedkommende gerne vil hen, bare at man gerne vil videre i sit liv.

A: Ja, at man viser noget engagement?

C: Ja lige nøjagtigt, så kan vi få alle videre. Det vil jeg vove at påstå”

(Medarbejder, s.8).

Medarbejderen ser altså motivationen for at komme videre i sit liv, som noget der ligger forud for arbejdet med de unge i Step Up. De unge skal på forhånd være motiverede for ”at komme videre,” og er de det, ”...så kan vi få alle videre. Det vil jeg vove at påstå” slutter medarbejderen af med at konkludere.

På baggrund af samtalerne med de unge, vil jeg vurdere deres motivation for ”at komme videre” som værende stor, men det er mit indtryk, at de unges forudsætninger for at kunne transformere deres motivation til konkrete handlinger og muligheder varierer. Desuden kan motivation ikke flytte de unge alene, idet fire ud af fem er blevet bremset i at færdiggøre deres uddannelse som følge af manglende elevplads, og man kan dermed pege på, at de unges situation også betinges af strukturen.

5.2.1 ”Indholdet på Step Up”

Den strukturelle udfordring med mangel på elevpladser har konsekvenser for både erhvervsskolerne samt eleverne. Tal fra erhvervsskolerne viser, at de har været domineret af et generelt højt frafald, der i perioden fra 2004 til 2014 er steget fra 43,4 pct. til 62,6 pct., hvilket blandt andet skyldes den store mangel på elevpladser (Nielsen et al, 2017, s.13). Eftersom erhvervsskolernes uddannelser er strikket således sammen, at eleverne ikke kan gennemføre deres erhvervsuddannelse uden en elevplads i en virksomhed eller i skolepraktik, medfører manglen på elevpladser uddannelsesfrafald og unge, der bliver usikre på deres situation. Imens de gymnasiale uddannelser oplever en stigende tilgang af elever, falder tilgangen af elever til erhvervsskolerne, og dette medfører et stadig større politisk fokus på uddannelserne. Særligt med visheden om, at fremtidens virksomheder kommer til at efterspørge faglært arbejdskraft, bliver det en konkret udfordring at skaffe elevpladser til eleverne (Nielsen et al, 2017, s.13). Således ser virkeligheden for erhvervsskolerne ud, og det faktum, at fire ud af fem informanter mangler en elevplads for at kunne komme videre med deres uddannelsesforløb, er derfor ikke

overraskende. Men hvorledes oplever de unge, at Step Up forholder sig til elevpladsmanglen? Mikkel fortæller om sine oplevelser, da jeg spørger ind til, hvad han får ud af Step Up:

”Altså måske kan jeg finde et arbejde eller en form for praktik, så jeg kan komme ud og vise en virksomhed, at de skal have mig. Vi får også hjælp til ansøgning, CV, hvordan vi kan forbedre os til samtalen og sådanne ting, og det er altid sådan noget, man kan få brug for” (Mikkel, s.1).

Mikkels tilgang til Step Up er gennemgående positiv i hele interviewet, hvor han udviser en stor tillid til, at medarbejderne på Step Up gør deres bedste for at hjælpe ham. Han ser positivt på Step Up, og virker opsat på at forbedre sine chancer for at finde en elevplads (Mikkel, s.1).

I interviewet med Line, fremgår det, hvordan hun giver udtryk for en mindre irritation over at skulle møde på Step Up dagligt. Hun begrundet det med, at hun lige så godt kunne sende ansøgninger hjemmefra, hvor der er mere ro på og mulighed for at gøre det i eget tempo. Derudover ser hun dog positivt på hjælpen til finpudsning af ansøgning og CV, men føler samtidig ikke, at hun kan bruge en hel dag på at sende ansøgninger, hvilket går ud over hendes motivation for at møde på Step Up (Line, s.3).

For Mona og Helle forholder det sig noget anderledes, idet de begge virker afvisende over for at deltage på Step Up. Da jeg spørger Mona om hendes forventninger til Step Up, svarer hun:

”Jeg synes ikke...det er sådan et sted... jeg er her bare. Og så derhjemme der søger jeg stadigvæk videre, arbejde også” (Mona, s.3).

Og da vi taler lidt videre om, hvorvidt hun ser Step Up som et krav eller et tilbud, tilføjer hun:

”Lidt af et krav, fordi nu kan jeg godt se...der er måske nogle, der har brug for at sidde og lære at skrive ansøgninger, men jeg har været igennem det rigtig, rigtig mange gange, og jeg er også klar til at tage ud til samtaler” (Mona, s.3).

Mona giver således ikke udtryk for at have forventninger om, at Step Up kan medvirke til at forbedre hendes situation. Hun oplever allerede sig selv som værende i mål med sin ansøgning, sit CV og sin evne til at tage til samtale, hvorfor hendes deltagelse på Step Up virker lidt ligegyldig for hende. Samtidig stiller hun heller ikke de store krav til Step Up om at byde ind med noget af interesse for hende.

Ligesom Mona føler Helle at have styr på tingene ift. jobsøgningsprocessen. Hun venter på at få en elevplads, der kan bringe hende videre på Social og Sundhedsuddannelsen. Hun oplever

sig selv som målrettet, men malplaceret, hvilket kommer til udtryk i følgende dialog omkring hendes deltagelse på Step Up:

”A: ...Hvordan har du det med, at du skal deltage i det her forløb?”

H: Der har jeg det fint nok. Altså jeg føler mig lidt malplaceret, for mange af dem, der er der, de virker ikke til at vide, hvad de vil. Og der er jeg én af dem, der godt ved, hvad jeg vil. Så jeg føler mig lidt malplaceret, hvis man kan sige det sådan.

A: Fordi du føler, du er i en venteposition eller?”

H: Ja, og jeg føler, jeg sidder der... jeg laver ingenting hver dag, så det kan være lige meget, om jeg kommer eller ej, for jeg laver alligevel ikke noget en helt dag” (Helle, s.2.).

Da jeg spørger videre ind til, om medarbejderne på Step Up kunne tilbyde hende noget andet, svarer hun:

”Ja, men jeg siger det også til dem, at de skal finde på et eller andet til mig, for det de laver nu, det har jeg lavet, og jeg gider ikke bare sidde og glo. Men det kommer jeg jo til alligevel” (Helle, s.2.).

Og slutteligt slår hun fast:

”...Men de burde lave noget for dem, der venter på elevplads fx. eller for nogle, der venter på, at en uddannelse starter. I stedet for at man skal sidde og lave det samme som folk, der ikke ved, hvad de vil endnu eller skal i praktik eller sådan noget” (Helle, s.3).

Det bliver tydeligt, at Helle ikke oplever at få noget ud af Step Up, og idet hun siger, *”altså jeg føler mig lidt malplaceret, for mange af dem, der er der, de virker ikke til at vide, hvad de vil,”* positionerer hun endnu engang sig selv som anderledes fra de øvrige deltagere på Step Up i kraft af, at hun ved, hvad hun vil, og de andre ikke ved, hvad de vil. Hun oplever med andre ord ikke sig selv som en del af målgruppen, eller at Step Up kan byde ind med noget af relevans for hendes situation.

Lisettes situation er forskellig fra de andres. Hun er et andet sted i sit uddannelsesforløb, og står ikke i øjeblikket og mangler elevplads, men skal have hjælp til afklaring af et eventuelt videre uddannelsesforløb. Alligevel deltager hun i de samme aktiviteter på Step Up som de andre fire. Lisette oplever, at det kan være tungt at sidde på Step Up dagligt for at skrive

ansøgninger og lave CV, og hun synes heller ikke det giver mening at bruge hele dagen på det. Da jeg spørger ind til, om hun har forslag til, hvad Step Up ellers kunne tilbyde, svarer hun:

”Jamen jeg ved ikke rigtig, hvad det skulle være, for de gør jo det, de kan, for at hjælpe os med alt det her. Cv og ansøgninger og få os ud i praktikker, men det er bare ikke nok til, at det kan udfylde tiden. Man ender tit med at sidde og gøre sig ekstremt langsomt, for ellers så kan man sidde i et par timer og kigger ind i computeren. Altså så får man at vide, at så kan du jo også gå ind og kigge efter nye jobs, men der er fandeme ikke nye jobs hver dag” (Lisette, s.4).

Lisettes svar indikerer, at medarbejderne på Step Up kan have vanskeligt ved at udfylde tiden med relevant indhold. Lisette anfægter ikke vigtigheden af at skrive ansøgninger og CV, men efterspørger aktivitet derudover. Hun ved dog ikke, hvad det skulle være.

Mon medarbejderne på Step Up heller ikke aner, hvilke aktiviteter de skal udfylde dagen med? Eller er aktiviteterne på Step Up helt bevidst skruet sådan sammen, at det mangelfulde indhold skal medvirke til, at de unge sætter alle sejl ind for at komme videre i uddannelse eller job frem for at dø af kedsomhed på Step Up, sådan som medarbejderen på Step Up påpeger det i tidligere fremhævede citat? (medarbejder, s.13).

Man kan ligeledes undre sig over det store jobfokus, der tilsyneladende eksisterer i dagligdagen på Step Up, idet lovgivningen siger, at unge uden uddannelse skal tilbydes en uddannelsesrettet indsats i et miljø, hvor uddannelse er centrum (Beskæftigelsesministeriet, 2013, s.2-3). Baseret på de fem informanters oplevelser, er det svært at se, hvor de uddannelsesrettede aktiviteter helt præcist sætter ind.

Hvad angår elevpladsmanglen er der ikke noget i de unges udsagn, der kan pege i retningen af, at medarbejderne på Step Up forholder sig til elevpladsmanglen som et strukturelt problem. Medarbejderne på Step Up er optagede af at ruste de unge til kampen om de få elevpladser, der er, gennem en optimering af de unges ansøgninger og CV'er, men også ved at sende de unge ud i erhvervspraktikker, hvor de måske kan få et ben inden for eller om ikke andet, så erhverve sig noget erhvervs erfaring. Som nævnt tidligere er det helt almindelige hverdagsting, som de unge får hjælp til at mestre på Step Up. Man kan derved pege på, at det strukturelle problem med elevpladsmanglen ender med at blive behandlet som et individuelt problem, hvor der søges kompensation for de manglende elevpladser gennem en opjustering af de unges kvalifikationer og kompetencer.

5.3 Sammenfatning af analyse – del 1

Selvom de unges personlige historier og deres oplevelser med samfundets uddannelseskraav er lige så forskellige, som de er ens, er det alligevel muligt at fremhæve visse forhold, der går igen i de unges fortællinger, og danner mønstre på tværs af deres oplevelser. På baggrund af den indsamlede empiri er der således blevet fremanalyseret fire emner/forhold, der spiller en central rolle i de unges oplevelser af samfundets uddannelseskraav, og muliggør den videre analyse af de unges identitets- og anerkendelsesmuligheder i detaljen. Opsummerende består disse fire emner/forhold af:

1. *De unges oplevelser af karakterkraav og høj faglighed.*

Uddannelsernes karakterkraav og høje faglighed spiller en væsentlig rolle for, hvorledes de unge oplever at klare sig i uddannelsessystemet. Her afspejler karaktererne sig i de unges tro på eget værd samt i deres drømme om og ambitioner for fremtiden.

2. *De unges oplevelser af at være uuddannet i et samfund, hvor fremtiden efter sigende er faglært.*

Nogle af de unge ser ufaglært arbejde som en potentiel plan b, hvis ikke de lykkes i uddannelse, imens det for andre er en mulighed i alleryderste tilfælde, idet disse unge er drevet af deres ambitioner om at uddanne sig inden for specifikke erhverv. At fremtiden efter sigende er faglært skaber usikkerhed omkring de unges fremtidige arbejdsliv, hvis ikke de formår at gennemføre uddannelse.

3. *De unges oplevelser af ”at komme videre.”*

Et udtryk, der er blevet anvendt i flere sammenhænge af både de unge og medarbejderen på Step Up, er ”at komme videre.” Udtrykket rummer forståelser af, hvordan de unge skal videre i uddannelse og dermed videre i livet generelt. Med udtrykket refereres der indirekte til de unges nuværende situation som stilstand med en forventning om, at de unge gennemfører uddannelse og derved kommer videre.

4. *De unges oplevelser af indholdet på Step Up.*

Med et stort fokus på udarbejdelse af ansøgninger og CV fremstår indholdet på Step Up utilfredsstillende og kedsommeligt for de unge, og der stilles spørgsmålstejn ved, om indholdet på Step Up er tilrettelagt således, at de unge bliver træt af at være der, eller om medarbejderne rent faktisk har svært ved at udfylde dagen med relevante aktiviteter. Desuden et fokus på, hvordan fire ud af fem informanter bremses i deres videre uddannelse som følge af manglende elevplads, hvilket synes at blive behandlet som et

individuet problem på Step Up frem for et strukturelt. På Step Up handler det bl.a. om, at gøre de unge klar til kampen om de få elevpladser gennem en opjustering af deres kvalifikationer og kompetencer.

5.4 Analyse - del 2: De unges identitets- og anerkendelsesmuligheder

I den anden del af analysen besvares arbejdsspørgsmål 2:

Hvilke identitets- og anerkendelsesmuligheder kan der udledes af de unges oplevelser?

I denne del af analysen undersøges de unges identitets- og anerkendelsesmuligheder inden for rammerne af de fire emner/forhold, der blev fremanalyseret i første analysedel, gennem brugen af anerkendelsesteoriens begreber, dvs. kærlighedsanerkendelse, retlig anerkendelse og social værdsættelse samt to af begreberne om disrespekt, nægtelse af rettigheder og nedværdigelse af livsformer. Det er empirien, der afgør hvilke anerkendelses- og krænkelsererfaringer, det er muligt at fremhæve. Gennem undersøgelsen af de unges identitets- og anerkendelsesmuligheder kan der opnås indsigt i, hvordan de unge tager oplevelserne med samfundets uddannelseskraft til sig.

Analyse – del 2 indeholder en undersøgelse af, hvilke identitets- og anerkendelsesmuligheder de unge tilbydes i lyset af samfundets og uddannelsesinstitutionernes fokus på karakterkrav og høj faglighed, og hvordan gensidige anerkendelsesrelationer spiller en betydningsfuld rolle for de unges oplevelser med at være uden uddannelse i en fremtid, der italesættes som faglært. Dernæst undersøges det hvilke identitets- og anerkendelsesmuligheder, der tilbydes de unge i lyset af udtrykket om ”at komme videre,” når det fra et samfundsperspektiv forstås som det næste skridt, de unge skal foretage sig. Endvidere undersøges det hvilke identitets- og anerkendelsesmuligheder, der kan udledes inden for rammerne af den sociale praksis med afsæt i de unges anerkendelses- og krænkelsererfaringer på Step Up.

5.4.0 Betydningen af karakterkrav og høj faglighed

I dette afsnit undersøges det, hvilke identitets- og anerkendelsesmuligheder de unge tilbydes i lyset af samfundets og uddannelsesinstitutionernes fokus på karakterkrav og høj faglighed.

Med samfundets store fokus på karakterer og løft af faglige kriterier i uddannelserne efterspørges bestemte personlighedsegenskaber hos de unge. De personlighedsegenskaber, der værdsættes, er dem, der kan medvirke til at løfte samfundets målsætninger om fx. at skabe gode faglige resultater på internationalt plan, at kunne være med i den globale konkurrence, at

kunne bidrage til øget national vækst osv. Dermed fungerer samfundets værdier og målsætninger som pejlemærke for, hvilke personlighedsegenskaber, der opfattes som værdifulde for samfundet, og medfører social værdsættelse (Honneth, 2006, s.164).

Mikkels historie er et eksempel på, hvordan der kan opnås social værdsættelse gennem en god karakterpræstation. Han klarer sig skidt i folkeskolen og på gymnasiet, men rykker sig markant karaktermæssigt på grundforløbet som receptionist. Han oplever, hvordan det føles godt at præstere gode karakterer, og har et behov for at vise sin familie og særligt én bestemt ven, der tidligere har nedgjort ham, at han ikke bare er en person med dårlige karakterer, som aldrig kommer nogle vegne. Følgende dialog viser, hvordan Mikkels progression i uddannelse ikke blot giver ham troen på sig selv, men også kan bruges til at vise andre, at han kan udrette mere end det, de i første omgang havde forventet af ham:

M: "Ja, altså mit forhold til min mor og far, har virkelig udviklet sig de sidste to år efter, jeg stoppede på gymnasiet. Da jeg kom ud og rejse, fik jeg lidt afstand, og da jeg kom hjem, så var der jo arbejde, så jeg fik lidt afstand der. Så flyttede jeg jo hjemmefra, og efter det så er forholdet blevet bedre, så nu støtter de mig bare 100%. Jeg tror måske, da jeg sagde, at jeg ville være receptionist, jeg vil flytte hjemmefra, så tænkte de, "hvad har du gang i?"

A: Ja?

M: "Du har gjort det så dårligt her, så hvorfor skulle det blive bedre nu?"

A: Okay, så du følte de ikke troede på dig?

M: Ja lidt, samtidig med at nogle venner syntes, at "du har gjort det skide dårligt og du kommer nok ikke nogle vegne, du kommer bare til at være på arbejdsmarkedet resten af livet."

A: Var det noget, de også sagde til dig?

M: Jeg har hørt én sige det.

A: Okay.

M: Så da jeg kom ind og bare fik tolv-taller, da sendte jeg et billede af mit bevis til ham og sagde, gid fanden må tage dig.

A: Hvad sagde han til det?

M: Jeg har ikke fået svar.

(...)

A: Men det var faktisk vigtigt lige at vise ham det?

M: Ja, fordi jeg har gjort det så dårligt, men nu gør jeg det godt. Det er vigtigt for mig, at folk ser, at jeg faktisk kan gøre det godt. Men jeg tror de støtter mig 100 pct., så da jeg ringede til dem og sagde, jeg havde mistet det [elevpladsen] sagde de, øv det var trist, men bare ikke stop nu, for hvis du stopper nu, så kommer du ikke i gang igen...” (Mikkel, s.8-9).

Ved at præstere gode karakterer oplever Mikkel, at han kan opnå anerkendelse i form af social værdsættelse fra andre, hvorfor det er vigtigt for ham at vise sine karakterresultater frem. Og særligt til én bestemt ven, der tidligere havde krænket ham ved at påstå, ”*du har gjort det skide dårligt og du kommer nok ikke nogle vegne, du kommer bare til at være på arbejdsmarkedet resten af livet.*” Mikkels behov for at vise vennen, hvorledes han har udmærket sig, vidner om, hvordan Mikkel tager afstand fra vennens ord. Han har ikke lyst til at blive identificeret som en person, der aldrig kommer nogle vegne, og som ikke får gennemført uddannelse, men samtidig kan vennens ord ses som et billede på Mikkels egen tidligere selvopfattelse. Da Mikkel pludselig begynder at få gode frem for dårlige karakter kommer det helt bag på ham, hvilket kan tolkes ud af den måde, han formulerer sig på:

”Og så søgte jeg bare ind på skole [erhvervsskole], og startede med at få et 10 tal i den første opgave. Hov så var det sjovt. Jeg har aldrig fået gode karakterer før. Går ind til næste opgave, bang, 12. Hvad er det, der sker?” (Mikkel, s. 3-4).

Det kommer som en overraskelse for Mikkel, at han pludselig kan se sig selv i et andet billede end som en person, der præsterer dårligt i uddannelse. Hans personlighedsegenskaber svarer pludselig til dem, der efterspørges på samfundsplan, hvilket øger hans chancer for anerkendelse. Dette påvirker hans selvforhold positivt, og har betydning for hans muligheder for individuel selvrealisering, hvor han ser sig selv som færdiguddannet receptionist – eller endda receptionistchef i fremtiden (Mikkel, s.7).

Line, der er ordblind og ikke har de bedste karakterer, har ikke formået at gennemføre hverken niende eller tiende klasse, men trøster sig med, at hun til gengæld har bestået erhvervsskolen. Hun beretter om en episode i folkeskolen, hvor hun følte sig krænket af sin lærer, der har medvirket til, at hun *ville* gennemføre erhvervsskolen koste, hvad det koste ville:

”L: Jeg tror meget med handelsskolen, det havde rigtig meget at gøre med, jeg havde en folkeskolelærer i sin tid, jeg gik i specialklasse, fordi jeg havde svært ved at læse, og så lige som jeg havde lært at læse og skrive, så valgte hun at fortælle mig, at jeg var et nul og et niks, og at jeg aldrig kunne tage en

uddannelse eller noget som helst. Så det med handelsskolen, det har også været min måde ligesom at sige, jeg skal vise dig, jeg kan, selvom du sagde, at jeg ikke ville kunne gøre det. Altså det har nok været...

A: Vigtig for dig at bevise?

L: Ja. Ikke så meget over for hende, men over for mig selv. For som 10-årig, da kan du jo hurtigt få bildt en 10-årig ind, at det kan du bare ikke...

A: Man kan jo nedbryde én fuldstændigt...

L: Ja lige præcis, og derfor havde jeg det sådan, at jeg ville have en uddannelse, og jeg skulle gennemføre den.

A: Okay.

L: Og så måtte det jo tage den tid, det tog. Jeg ville ikke have det på mig, at jeg var et nul og et niks, og at jeg ikke kunne noget som helst” (Line, s.7).

Ved at gennemføre erhvervsskolen beviser Line over for sig selv og alle andre, at hun ikke er ”et nul og et niks” og sætter sig derved op imod den identitet, hun som 10-årig blev tildelt af sin lærer. For en person som Line bliver det så sandelig en ”kamp for anerkendelse” i et uddannelsessystem, der hylder gode præstationer og boglige forudsætninger, og gør det vanskeligt for elever med ordblindhed og andre indlæringsvanskeligheder at leve op til. For Line og andre unge, kan det blive svært at forstå sig selv som værdifuld ud fra de personlige egenskaber, de nu en gang besidder, når disse ikke harmonerer med samfundets efterspørgsel på fx. gode faglige præstationer, og dette kan få fatale konsekvenser for deres selvværd (Honneth, 2006, s.179).

Det fremgår af interviewet med Lisette, hvordan hendes situation er et godt eksempel på ovenstående. Hun oplever at blive presset ud af pædagoguddannelsen som følge af undervisningens høje faglige krav, idet hun ikke formår af efterleve disse. Hun beskriver sine følelser omkring det som at lide ”et ordentlig knæk” og at ”miste selvtillid fuldstændig,” og er tillige blevet sygemeldt pga. det, hvilket kan vidne om, at hendes selvværd er blevet negativt påvirket.

Ud fra ovenstående empiriske eksempler spiller karakterpræstationer og evnen til at kunne efterleve uddannelsernes faglige krav en betydelig rolle for de unges identitets- og anerkendelsesmuligheder. Mikkels historie viser, hvordan gode karakterpræstationer kan øge mulighederne for anerkendelse og dermed bidrage til et positivt selvforhold. Lines historie viser, hvordan lave karakterpræstationer kan opleves som en hindring for at klare sig i videre uddannelse eller på arbejdsmarkedet. Og Lisettes historie kan vidne om, hvordan selvværdet

kan påvirkes negativt, hvis ikke de unge formår at leve op til det, samfundet og uddannelsesinstitutionerne kræver af dem.

5.4.1 Betydningen af at være uden uddannelse i en faglært fremtid

I dette afsnit undersøges hvilke identitets- og anerkendelsesmuligheder, der kan udledes af de unges oplevelser med at være uden uddannelse i en fremtid, der italesættes som faglært. Der tages afsæt i de unges anerkendelseserfaringer med deres nære relationer, ikke for at udpege eventuelle mislykkede anerkendelsesforhold mellem de unge og deres nære, men for at få en forståelse for, hvorledes tilknytningen til primærrelationer kan være af betydning for, hvordan de unge klarer sig i uddannelsessystemet og tackler eventuelle nederlag. Som nævnt tidligere indeholder empirien ingen kropslige krænkelsererfaringer, men den indeholder anerkendelseserfaringer, hvor de unge higer efter en kærlighedsanerkendelse, der kan synes at udeblive. De oplevelser, der fremhæves, er dem, hvor de unge i relationen til deres nærmeste blot ønsker at blive anerkendt, som dem de er, men hvor det ikke sker.

Derefter undersøges, på baggrund af de unges oplevelser, hvordan kravet om uddannelse kan være med til at fremstille ufaglært arbejde som et dårligt og risikofyldt valg sammenlignet med at tage en uddannelse.

Ifølge Honneth er kærlighedsanerkendelse mellem primærrelationer, dvs. forældre, kæresten og venner, helt afgørende for et individs evne til at balancere mellem selvstændighed og emotionel tilknytning. Denne form for anerkendelse er den mest elementære og baner vejen for, at der med visheden om vedvarende følelsesmæssig tilknytning til andre kan udvikles selvtillid og et positivt selvforhold (Honneth, 2006, s.146). For de unge uden uddannelse er kærlighedsanerkendelse mellem dem og deres nære relationer således en forudsætning for, at de unge er i stand til at deltage i diverse uddannelsesaktiviteter som et autonomt menneske, for som Heidegren beskriver det: *"En person, der hviler trygt i sig selv, er som regel også i stand til at holde fast i tømmerne i sit eget liv"* (Heidegren, 2010, s.35).

Lisette har blandede oplevelser med sine nære relationer ift. sin nuværende uddannelsessituation. Hun oplever stor forståelse fra sin mor, der selv har været sygemeldt med stress for et par år siden, og derfor kan sætte sig ind i, hvordan det må føles for Lisette at droppe fra pædagoguddannelsen pga. noget psykisk (Lisette, s.2-3).

Lisette føler også, at hendes venner udviser forståelse, og i det hele taget ikke går så meget op i, hvad hun laver. Det er dog lidt noget andet med hendes far, hvilket kommer til udtryk i følgende dialog:

"A: Hvad med fx. dine venner?"

L: Jo, de går heller ikke så meget op i, hvad det er, man laver. Jeg tror nok, den hænger lidt mere ved barndommen. Min far har ændret tilgang til det siden hen, efter han er blevet gammel, men han har hele tiden sådan skubbet os til at blive noget, hvor man tjener mange penge. Kom nu, du skal ud og være ejendomsmægler, eller læge, eller et eller andet. Noget stort og vigtigt, og han har ikke selv sådan noget.

(...)

L: Men han har så også ændret det senere hen, "jeg vil bare gerne have i er glade."

A: Åh den kommer også fra min far...

L: Ja, men det er jo ikke... når man er blevet opdraget med det hele ens liv ikke, og man så får den som voksen, jeg vil bare gerne have i er glade, men det er sgu ikke det, der hænger fast nu.

A: Har du følt, du skulle leve op til hans forventning?

L: Altid. Det er sådan nogle daddyissues, man har haft hele livet ikke?"

(Lisette, s.7-8).

Selvom Lisettes far med tiden har ændret sin tilgang og nu siger, *"jeg vil bare gerne have i er glade,"* har Lisette svært ved at glemme sin fars ord fra barndommen. Det, der hænger fast nu, er ordene fra hendes barndom om, at hun skal uddanne sig til *"noget stort og vigtigt."* Lisette har altid følt, hun skulle leve op til sin fars forventninger og begrundet det med, at *"det er sådan nogle daddyissues,"* hun har haft hele livet.

Lisettes fortælling om relationen til sin far, kan vidne om, at det børn bliver fortalt i barndommen bringes med videre i voksenlivet, idet det indlejres så dybt i individets selvforståelse, at det kan være svært at forandre. Lisette vil gerne leve op til sin fars forventninger, og det fremgår tydeligt af citatet, hvordan hun tillægger ham stor betydning. Noget kan tyde på, at Lisette endnu ikke har formået at finde balancen mellem at være selvstændig og afhængig – særligt i relationen til sin far. Vendes der tilbage til uddraget af interviewet med Lisette, hvor hun omtaler sin oplevelse med pædagoguddannelsen som at lide *"et ordentligt knæk"* eller *"at miste selvtillid fuldstændig,"* kan den manglende kærlighedsanerkendelse fra hendes far være en del af forklaringen på, hvorfor hun tackler situationen med selvbebrejdelse frem for eksempelvis med oprejst pande.

Af uvisse årsager har Line ikke længere kontakt til sine forældre, men ud fra interviewet med Line er det tydeligt, hvordan Line ligesom Lisette er særligt mærket af sin fars forventninger til hende. Da der spørges ind til, hvad hun tror, hendes forældre tænker om, at hun endnu ikke har gennemført uddannelse, fortæller hun:

L: Det er nok mest min far, der har en kæphest på det område, fordi min ældste lillesøster, hun er ved at uddanne sig som sygeplejerske og den yngste går så stadigvæk i folkeskole. Men han har altid haft det sådan... jeg har følt et stort pres fra hans side af, da jeg er den ældste, og jeg skulle helst klare mig godt. Det har jeg jo ikke gjort, så jeg føler måske lidt, at han ser lidt ned på mig på en eller anden måde.

A: Siger han det højt?

L: Nej, men han antyder det mange gange, sådan en undertone der kommer.

A: Hvad kunne det fx. være?

L: Jamen han kan godt finde på at fyre nogle sarkastiske bemærkninger af, når vi er sammen, hvor jeg godt ved, så stikker han til mig. Jeg hader, når han gør det. Fordi han ved, jeg har de ordblindeproblemer ikke og så mine lillesøstre, de har ikke de problemer. De stryger bare igennem det med høje, fine og flotte karakterer ikke. Altså ift. min far, der har jeg altid følt mig som en dørmåtte. Det er mig, han tørrer fødderne af i, og de to andre er hans to små guldklumper.

(...)

A: Okay og hvad gør du så? Vender du det ind ad? Eller kan du ryste det af dig?

L: Jeg lukker det nok bare inde i mig selv, prøver på at glemme det. Jeg gider ikke bruge min tid på det, det er spild af tid, det er spild af kræfter og energi. Det vil jeg hellere bruge på min [egen] familie” (Line, s.11).

Som den ældste ud af en søskendeflok på tre har Line altid følt et stort pres fra sin far, og eftersom hun ikke har formået at indfri hans forventninger til hende, føler hun, han ser lidt ned på hende. Dette oplever hun ved, at han stikker til hende med sarkastiske bemærkninger, der fremhæver, hvordan hendes søskende klarer sig igennem med flotte karakterer, imens det modsatte gør sig gældende for Line, idet hun kæmper med ordblindhed. Line beskriver relationen til sin far med ordene, ”der har jeg altid følt mig som en dørmåtte. Det er mig, han tørrer fødderne af i, og de to andre er hans to små guldklumper.” Lines reaktion på denne behandling er at lukke det inde i sig selv, ”prøve på at glemme det,” fordi ”det er spild af tid, det er spild af kræfter og energi.”

At Line føler sig som en dørmåtte i relationen til sin far, kan tolkes som, at hun føler sig tingsliggjort af ham. Ved at afvise hendes behov for at blive anerkendt, som den person hun er, krænker han hendes dybtliggende anerkendelsesforventninger, hvilket kan medvirke til at nedbryde hendes selvtillid (Heidegren, 2010, s.38).

Når man ligesom Lisette og Line har et ønske om at leve op til sin fars og omverdens forventninger, kan det være meget svært at acceptere, hvis ikke dette kan lade sig gøre. Hvis vejen til en fin og flot uddannelse af forskellige årsager er barrikaderet, må man tage vejen til en mindre fin og flot uddannelse, sådan som Line agter at gøre. Men denne vej er imidlertid heller ikke tilgængelig, idet hun ikke kan finde en elevplads, der kan afslutte hendes erhvervsuddannelse. Så kan man vælge at gå ad den vej, der viser hen til et ufaglært arbejde, hvilket både Line og Lisette italesætter som en mulighed, de på nuværende tidspunkt fint kan affinde sig med. Og *på nuværende tidspunkt* skal tages helt bogstaveligt, for ud fra Lisettes og Lines fortællinger, hvor de gerne vil leve op til andres og samfundets forventninger om, at de tager en uddannelse, må der stilles spørgsmålstejn ved, hvorvidt ufaglært arbejde udelukkende virker attraktivt i kraft af deres nuværende position som uudannet og arbejdsledig. Det er et gennemgående tema i interviewet med Line, at hun er mester i at ”tale samfundets sag” som her, hvor jeg spørger hende om, hvorfor man egentlig skal have en uddannelse:

”Jamen det er jo det, at med den udvikling samfundet har i dag, og så det højteknologiske ikke. Arbejdsgiveren går mere og mere op i, at du kan sagtens søge som ungarbejder, det er ikke noget problem, altså det er jo ufaglært arbejde, men skal du op og have en salgsassistent eller sådan noget og vil videre op som butikschef, er du nødt til at have den Hg bag dig, fordi det er jo også ligesom, du skal have den boglige erfaring og så den erhvervmæssige erfaring...” (Line, s.6).

Line er fuldt bevidst om, hvad samfundet forventer af hende, og stiller ikke spørgsmålstejn ved, om samfundet kan ske at tage fejl. Det underbygges yderligere i uddraget fra interviewet, hvor Line fortæller om, hvordan usikkerheden ved det ufaglærte arbejde gør det attraktivt at have en uddannelse med i rygsækken, idet det er nemmere at skifte over i en anden bane, hvis man eksempelvis bliver fyret (Line, s.4-5). Min tanke er, at med Lines ambitioner om at bryde med den negative sociale arv, bliver det ikke let for hende at stille sig tilfreds med et ufaglært arbejde på sigt. Lines citat her understøtter denne tanke:

”L: ... Jeg ønsker ikke at ende som min far og mor, der sidder på en førtidspension. Altså, for fanden min far bliver 50 næste år, min mor er 48. Sådan

vil jeg bare ikke ende. Altså det er måske også meget det min fanden i voldskhed består af, at jeg ikke vil lave de samme fejl, som mine forældre de gjorde.

A: Det er også op til den næste generation at gøre det en lille smule bedre, men det er også et pres ikke?

L: Ja, lige præcis. Man kan sige, jeg er nok meget mønsterbryderen ift. mine forældre” (Line, s.12).

Lignende tanke slår mig i uddraget af interviewet med Lisette, hvor hun giver udtryk for at føle sig presset over at skulle vælge uddannelse på et tidspunkt, hvor hun har været sygemeldt og føler, hun ingenting kan. Hendes åndehul bliver da at søge imod ufaglært arbejde, uanset om det så ”bare” bliver et rengøringsjob. Samfundet ”tillader” fremdeles, at unge uden uddannelse ikke søger mod uddannelse, hvis de har et job, og er selvforsørgende, hvilket kan tolkes som Lisettes ”redning” på nuværende tidspunkt. Når samfundet italesætter uddannelse som vejen frem i en efter sigende faglært fremtid, kan det blive svært at opnå anerkendelse som uuddannet eller ufaglært. Ved at tage en uddannelse åbnes der op for anerkendelsesmuligheder – både i relationerne til ens nære såvel som i omverden. Det ses i eksemplerne med Line og Lisettes fædre, hvordan begge fædre er præget af tankegangen om, at uddannelse giver anerkendelse, og det er den tankegang, de opdrager deres børn med. Når Line og Lisette i mødet med uddannelsessystemet ikke formår at gennemføre uddannelse, bliver deres selvforhold påvirket negativt, fordi de ikke kan leve op til det, de er blevet opdraget til. De skuffer andre og ikke mindst sig selv.

Tidligere uddrag fra interviewet med Helle viser vanskeligheden ved at se andre veje frem end den, der går gennem uddannelse, når uddannelse opfattes som en selvfølgelighed. Helle tænker ikke så meget over at skulle tage en uddannelse, men føler det er noget, hun er opdraget til, og bare skal have. For Helle kan det ligeledes blive svært at acceptere, hvis ikke det lykkes hende at gennemføre uddannelse, idet hun selv anerkender dem, der er uddannede frem for dem, der ikke er. Eftersom anerkendelse opnås i gensidige relationer, vil hun aldrig kunne blive anerkendt som uuddannet så længe, hun ikke anerkender sig selv som sådan. Da jeg spørger Helle, hvordan hun ser på andre, der ikke har gennemført en uddannelse, fx. de andre unge på Step Up, svarer hun:

”Der tænker jeg nok lidt, de er nogle tabere. Og det er ondt at sige, for jeg har jo heller ikke selv en uddannelse, men jeg føler bare, vi er forskellige steder, for jeg ved, hvad jeg vil, og de virker ikke til at vide, hvad de vil. Så jeg føler lidt, de er

lidt taberagtige. Det må man jo ikke sige, og det har jeg heller ikke lyst til at tænke om dem, men sådan har jeg det nogle gange” (Helle, s.8).

Selvom Helle ikke selv har en uddannelse, betragter hun alligevel andre unge uden uddannelse som ”*taberagtige*” og undskylder sit synspunkt med, at hun adskiller sig fra de andre unge i kraft af, ”*jeg ved, hvad jeg vil, og de virker ikke til at vide, hvad de vil.*” Hermed positionerer hun sig selv anderledes fra de andre unge på Step Up, hvilket kan indikere, at hun enten ikke kan se sig selv i de andre, eller ikke ønsker at blive identificeret som afviger. Med Goffman kan det ses som en måde at håndtere et potentielt stigma på, men det vendes der tilbage til i analyse – del 3.

5.4.2 ”At komme videre” gennem uddannelse

I dette afsnit undersøges hvilke identitets- og anerkendelsesmuligheder, der tilbydes de unge i lyset af udtrykket om ”at komme videre,” når det forstås som det næste skridt, de unge skal foretage sig for at fjerne sig fra deres nuværende situation. Denne situation kan betragtes som stilstand, og harmonerer dårligt med samfundets uddannelseskraav, der advokerer for, at unge begynder på og gennemfører en uddannelse så hurtigt som muligt uden frafald og omvalg.

Flere af de unge giver udtryk for at føle sig forvirret og presset over deres nuværende situation, hvor de ikke ved, hvordan de får taget det næste skridt til ”at komme videre.” Særligt Lisette og Mona giver udtryk for frustration, hvilket ses i følgende empiriske eksempler.

Da der spørges ind til, hvordan Lisette oplever valget af uddannelse, svarer hun:

”Jeg synes, det er hårdt. Også det her med, at man får det pres der fra alle sider... du skal vælge en uddannelse, du skal videre. Ja, jeg er 28, jeg skal videre, det ved jeg godt, men jeg har ikke brug for, at alle andre også presser mig til det, for det er skide svært i forvejen at finde ud af, for der er eddermame mange uddannelser, og hvis man ikke lige ved præcis, hvor man skal hen ad... også fordi jeg har været sygemeldt og sådan noget. Jeg har ikke helt, hvad kan man sige, selvtilliden til at søge ind på noget. Lige nu føler jeg lidt, jeg ingenting kan...”
(Lisette, s.9-10).

Lisette føler, at hun ”*får det pres der fra alle sider,*” der indikerer, at hun særligt med sin alder taget i betragtning, skal vælge en uddannelse og komme videre. Hun er fuldt bevidst om sin situation og har kendskab til, hvad samfundet mener, hendes næste træk bør være. Hun siger selv, hun ikke har selvtilliden til at søge ind på en uddannelse, men med Honneth ville man nok nærmere pege på, at det er hendes selvværdsættelse, der er sat under pres. Når samfundet

hylde fødder frem for rødder, for nu at bruge Brinkmanns metafor, så bliver det ganske svært at opnå social værdsættelse ud fra den position, Lisette og de andre informanter befinder sig i. Man kan ligeledes pege på, hvordan medarbejderne på Step Up medvirker til at hylde fødder frem for rødder ved at arbejde ihærdigt på, at få de unge videre frem for evt. at skabe et acceptabelt rum for stilstand i en periode, hvor de unges situation af den ene eller anden årsag kan virke uoverkommelig.

Mona er den af informanterne, der har flest uddannelsesfrafald i bagagen, og som stadigvæk giver udtryk for at være i syv sind mht. uddannelsesvalg. I et tidligere uddrag af interviewet fortæller Mona, at hun sagtens kan forstå, hvorfor ”*man skal have en uddannelse, det bringer ligesom en videre. Jeg synes bare godt, det kan være svært at vælge én, når der er så mange retninger...*” (Mona, s.4). Mona kan ikke rigtig finde sin rette hylde, og presset fra samfundet synes ikke at hjælpe hende med det. I en samtale omkring et af hendes uddannelsesfrafald fortæller hun, hvordan kommunen igen kom og pressede på med, at hun skulle tage en uddannelse. Hun vælger derfor ud fra sin interesse i hudpleje og skønhed at tage kosmetikeruddannelsen, hvilket resulterer i endnu et uddannelsesfrafald (Mona, s.2).

Ud fra konkurrencesamfundets rationale om, at uddannelse skal ses som et middel til øget vækst på det globale marked, er det således ikke de unges personlige ønsker, drømme og behov, deres gode liv og lykke, som vejer tungest på vægtskålen, men derimod de unges udvikling som fremtidig arbejdskraft. Når de unges vej gennem uddannelsessystemet ikke foregår ad et lineært spor, støder de på barrierer mod omvalg og stilstande samt et omfattende system af aktører, der arbejder på, at få dem tilbage på sporet. For nogle unge kan det føles som en hjælp, imens det for andre unge kan føles som et overgreb eller et pres, de unge har svært ved at magte og leve op til (Illeris et al, 2009, s.288). Sidstnævnte synes at være tilfældet for Mona, hvis anerkendelsesmuligheder fremstår ganske beskedne i et samfund, der belønner unge, som tager den lige vej i uddannelsessystemet og straffer de unge, der tager omvejen – og som måske aldrig når i mål.

5.4.3 Den sociale praksis, Step Up.

I dette afsnit tages afsæt i de unges anerkendelses- og krænkelsererfaringer på Step Up, i en fremtolkning af hvilke identitets- og anerkendelsesmuligheder, der kan udledes inden for rammerne af den sociale praksis.

Det er i den sociale praksis, Step Up, at de unge møder ”det normale.” Medarbejderne på Step Up repræsenterer det social systems normer, lovgivning og retningslinjer på området med unge

uden uddannelse, og det er i situationer, hvor de unge interagerer med medarbejderne, at de unges identitets- og anerkendelsesmuligheder virkelig træder frem.

Eftersom Step Up som social praksis arbejder efter og refererer til beskæftigelseslovens paragraffer og kategorier, vil der i dette afsnit særligt være fokus på de unges retlige anerkendelsesmuligheder, der er bundet op på den lovgivning, som vedrører kategorien ”unge under 30 år uden uddannelse og arbejde.”

Ifølge Honneth er ret kun ret, hvis den anerkendes som sådan, dvs. at individet må anerkendes som medlem af fællesskabet, for at kunne gælde som bærer af visse rettigheder, og accepteres som autonomt handlende retssubjekt (Honneth, 2006, s.148). Grundsynspunktet i dette stammer fra Hegels identitetsbegreb, der peger på, at jegets identitet først kan konstituere sig gennem den gensidige anerkendelse ud fra det faktum, at ”jeg kun kan se mig selv i en anden, som ser mig” (Højlund & Juul, 2015, s.30). For de unge uden uddannelse er det derfor essentielt, at de føler sig genkendt af systemet og af medarbejderne på Step Up som de personer, de selv mener at være. Hvis medarbejderne på Step Up fx. ikke ser de unge i en gensidig anerkendelsesrelation, er der risiko for, at de unge føler sig krænkede, usynliggjort og overset. Dette er tilfældet for Helle, der beretter om en krænkelssoplevelse på Step Up:

”H: Jeg føler ikke altid, at de hører eller ser mig eller tager mig alvorligt, for jeg sidder bare og glor en helt dag, og spørger hvad jeg skal lave, så siger de tit, at det ved de ikke.

A: Okay, og har du sagt til dem, at du gerne vil have noget alternativt?

H: Ja, men der sker ikke rigtigt noget.

(...)

A: Har du nogle konkrete eksempler på, hvor du har sagt til dem derinde, at du har følt, du ikke er blevet hørt? Fx. at være gået til dem og sagt, ”jeg synes ikke, jeg får noget ud af det”? Har du nogle eksempler, du kan fortælle?

H: Altså jeg spurgte ham den ene dernede i sidste uge, om hvad jeg skulle lave, og han spurgte, om jeg var færdig med at lave det, vi skulle. Så siger jeg, jamen det var jeg, og så vidste han ikke, hvad jeg skulle give mig til. Og så gik han bare videre

A: Okay, og har du sagt til dem, at du gerne vil have noget alternativt?

H: Ja, men der sker ikke rigtigt noget.

A: Nej, hvor længe har du været her?

H: Jeg har kun været her i 2 uger” (Helle, s.8).

Helle fortæller, at hun ofte bare sidder og ”glor en helt dag,” at hun har efterspurgt noget andet at lave, men ikke bliver taget alvorlig. Helle fortæller, at hun har været på Step Up i to uger, og det er tydeligt at mærke på hende, at hun har brug for ekstra input end den, der allerede bliver givet. Ud fra citatet tyder det på, at medarbejderen ikke ser Helle i en gensidig anerkendelsesrelation, og ved at negligere hendes anmodning om noget at lave, bliver hun usynliggjort. Ifølge Beskæftigelsesloven skal Step Up som indsats tilbyde et indhold, der er individuelt tilrettelagt, og som tager udgangspunkt i den enkeltes ressourcer og behov (Beskæftigelsesministeriet, 2013, s.4). Step Up tilrettelægger undervisningen ud fra to spor – et spor med individuelle samtaler og tiltag samt et fællesspor med fælles undervisning. Her kan man pege på, hvordan fællessporet, dvs. den undervisning, der foregår i fællesskab med de øvrige unge på Step Up, ikke opfylder lovgivningen om at være individuelt tilrettelagt ej heller at tage udgangspunkt i den enkeltes ressourcer og behov. Af praktiske årsager giver det sikkert mening, at undervisningen foregår i fællesskab, men det har de konsekvenser, at der vil være nogle unge, som føler sig negligeret og usynliggjort, når de ikke kan genkende behovet for den undervisning, der bliver givet. Set i sammenhæng med de andre informanternes udtalelser om, hvordan indholdet på Step Up virker mangelfuldt, kedeligt og fyldt med gentagelser underbygges antagelsen om, at fællessporet på Step Up ikke lever op til samtlige unges behov. For de unge, der keder sig på Step Up, kan det derfor virke ligegyldigt, om de kommer der eller ej set ud fra deres vurdering af, hvad de får ud af det.

I min optik er det en krænkelse af de unge som retssubjekter, når Step Up gør krav på de unges tid dagligt fra 9-14, men ikke tilbyder dem et indhold, der motiverer og gavner den enkelte ung. Det er muligt, at medarbejderen på Step Up ser det som en styrke, at de unge kommer til at kede sig så meget, at de selv gør noget aktivt for at komme videre i deres uddannelsesforløb eller i job, men set i et anerkendelsesperspektiv, hvor det er den gensidige anerkendelsesrelation, der baner vejen for et socialt arbejde, der bidrager til ”menneskelig opblomstring,” for nu at anvende Højlund og Juuls begreb (Højlund & Juul, 2005), kan indholdet på fællessporet ses som mangelfuld og ensartet.

En anden krænkelseserfaring, der kan udledes, er Monas oplevelse af en medarbejders måde at tale til hende på. Det fremgår af følgende dialog, hvordan hun oplever at blive kritiseret og ikke mindst misforstået:

”A: Her på Step Up, men også når du har mødt andre i fx. kommunen, har du så følt, de har forstået dig, hørt dig, lyttet til dig?”

M: Nogle gange så synes jeg, de snakker til os som om, vi er sådan nogle børn – eller i hvert fald ”unge, unge” og ikke voksne.

A: Har du nogle konkrete eksempler?

M: Jamen der var i tirsdags, tror jeg, hvor vi snakkede om samtaler. Om hvad man skulle gøre til samtaler, hvor det var jeg nævnte, at jeg havde været til den dårligste jobsamtale, hvor chefen han kom for sent. Og så var der én af de voksne, der sagde, at ”jamen så er man jo også bare selv sådan træls fra start af.” Hvor jeg tværtimod gjorde alt, hvad jeg kunne. Hvor jeg fx. gik hen og snakkede med den elev, som de så havde og snart stoppede, og så brugte min tid der i stedet for. Hvor hun nærmest bare sådan, ”jamen så er man jo også selv sådan fra start af”. Jamen altså det...

A: Der følte du, hun dømte dig?

M: Ja” (Mona, s.9).

Mona oplever, at medarbejderne ”*snakker til os som om, vi er sådan nogle børn – eller i hvert fald ”unge, unge” og ikke voksne,*” og fremhæver et eksempel, hvor hun fortæller om, at hun har været til den dårligste samtale, hvor chefen lagde ud med at komme for sent. Frem for at medarbejderen anerkender hendes oplevelse af den dårlige samtale, peger medarbejderen den tilbage imod hende med bebrejdende ord, ”*jamen så er man jo også bare selv sådan træls fra start af.*”

I dette empiriske eksempel kan man pege på, hvordan den asymmetriske relation mellem de unge og medarbejderne kommer til udtryk. Der eksisterer ikke blot en asymmetrisk relation i kraft af en borger/medarbejder relation, men også i form af en ung/voksen relation. Ifølge Højlund & Juul er det krænkende i en situation som denne ikke, at relationen til medarbejderen grundlæggende er asymmetrisk, men at medarbejderen tror, han/hun ved bedst, og presser egne løsninger ned over hovedet på de unge (Højlund & Juul, 2005, s.47). Set fra medarbejderens side, hvis agenda blandt andet er, at få de unge i erhvervspraktik eller i job, kan det være af interesse at forandre Monas personlige indstilling og kritiske holdning, fordi den står til hindring for, at en potentiel arbejdsgiver ønsker at tage hende i praktik eller at ansætte hende. Denne antagelse understøttes af empirien med medarbejderen på Step Up, hvor han fortæller, hvordan der arbejdes med holdningsændringer på Step Up. Citatet er taget ud af en større sammenhæng, men uden at betydningen forvanskes:

”...Det kan også være sådan noget med holdningsændringer. Vi har tit nyheder på for at holde det op imod samfundet, hvordan det hænger sammen, og der

kommer nogle gange nogle holdninger frem, og det kunne også være holdninger til arbejdsmarkedet, om hvordan arbejdsgiver kan bestemme, hvordan man ser ud. Om man skal have kasket på eller ej, om man skal være soigneret eller have øring, eller hvad det nu kunne være. Så der prøver vi at arbejde med deres holdninger...” (Medarbejder, s.2).

Gennem holdningsændringer søger medarbejderne at rette de unge ind således, at de bliver attraktive for potentielle arbejdsgivere samt i stand til at deltage på arbejdsmarkedet.

Man kan pege på, at det netop er i kraft af den asymmetriske ung/voksen relation, at medarbejdernes indgriben i de unges adfærd og holdninger legitimeres. Man kan pege på, hvordan systemets kategoriseringer har det med at skabe stereotype billeder af individer, der er tilknyttet offentlig forsørgelse, og dermed legitimerer systemets behandling af personer og deres sager på en bestemt måde. Som Caswell & Dall påpeger, skabes der med kategorien, ”unge under 30 år uden uddannelse og arbejde” en opfattelse af, hvem der kan betragtes som ung, og dermed skal opfylde de skærpede uddannelseskraav (Caswell & Dall, 2015, s.268).

Samtidig har uddannelseskraavet en opdragende effekt, der legitimeres i kraft af, at systemet ser målgruppen som unge, og ikke som voksne med den deraf følgende forventning om, at målgruppen kan stå til fuldt ansvar for egne valg og handlinger (Caswell & Dall, 2015, s.268). Dette perspektiv kan forklare den bagvedliggende årsag til, hvorfor Mona oplever at blive talt til som et barn eller en ”ung, ung” frem for en voksen, hvilket resulterer i, at hendes følelse af at være anerkendt som en ligeberettiget, moralsk interaktionspartner udebliver.

Med Honneth kan systemets kategorisering tolkes som havende en iboende krænkende effekt, der grundlæggende vanskeliggør en gensidig anerkendelsesrelation mellem de unge og medarbejderne i den sociale praksis.

I følgende krænkelserberetning af Line, skildres en anden situation, hvor medarbejderne lader til at vide bedre end den unge, og forsøger at presse en løsning igennem. Der spørges ind til, hvordan hun oplever samarbejdet med de ansatte på Step Up, hvortil hun svarer:

”L: Arg vi har lige haft en periode her, hvor de havde haft gang i at sætte mig i gang med noget, hvor jeg ikke var blevet hørt i det, og hvor jeg ikke var blevet orienteret om det, hvor jeg så gik lidt på bagben.

A: Hvad var det for noget?

L: De ville have haft mig i en virksomhed, hvor jeg så skal op til møde i dag, men de havde valgt at gøre det henover hovedet på mig og bare fastlåse mig i det, for jeg havde ikke andre muligheder end det.

A: Okay.

L: Jeg havde ikke mulighed for at tage derud og høre om det og så sige, jeg vil gerne have lov til at tænke over det og måske sige ja eller nej, hvis jeg ikke føler for det.

(...)

A: Det er vigtig for dig, du vælger selv?

L: Ja, de skal i hvert fald tage mig med på råd, inden de gør noget. De skal ikke bare træffe beslutningen hen over hovedet på mig og trække en sort sæk ned over mig. Det kan jeg ikke have, så går jeg i baglås. Og så går jeg på bagben. Så sparker jeg simpelthen.

A: Kunne det så få dig til at blive hjemme i morgen fx?

L: Nej, jeg kommer, men jeg vil ligesom gerne have lov til at blive hørt. Som jeg sagde til dem til det møde der, jeg er over atten, altså i kan ikke bare gå ud og sige, det er det, vi gør, og hun har ikke mulighed for noget andet, i stedet for ligesom at tage mig med på råd og sige, hvad tænker du om det her, kunne det være en mulighed? Prøv at undersøge det i stedet for bare at sige, du skal starte deroppe i morgen, og sådan er det. Og trække en sort sæk ned over hovedet på mig. Altså der følte jeg virkelig, jeg bare blev låst fast. Uden at jeg selv var blevet hørt i det" (Line, s.12-13).

I den omtalte situation oplever Line, hvordan medarbejderne på Step Up planlægger en praktik i en virksomhed uden at inddrage Line forinden. Der er ingen tvivl om, at Line føler sig krænket over, at de ikke spørger hende til råds, før de handler på hendes vegne. Line understreger over for medarbejderne, at hun er over atten, og at de ikke bare kan træffe beslutninger hen over hovedet på hende. Hun beskriver det som, at medarbejderne ikke bare skal "trække en sort sæk ned over hovedet på mig," og "der følte jeg virkelig, jeg bare blev låst fast," hvilket betoner Lines store utilfredshed med hændelsen. Line er en myndig person med rettigheder til at sige til og fra, hvorfor medarbejderne ikke kan handle på Lines vegne og lave en aftale med en virksomhed uden om hende. Man kan med Honneth pege på, at medarbejderne ikke møder Line i en gensidig anerkendelsesrelation som det moralsk handlende menneske, hun er, med ligestillede rettigheder og muligheder. Line stiller sig på bagben, går i forsvar og yder modstand, hvilket kan ses som en reaktion på, at hun bliver nægtet anerkendelse i form af sine rettigheder (Heidegren, 2010, s.39).

Mikkel og Lisette har ingen krænkelserfaringer fra Step Up. De oplever begge at få hjælp og støtte fra medarbejderne. Det fremgår af følgende dialog, hvordan Mikkel oplever Step Up:

"A: Hvordan oplever du samarbejdet med de ansatte her på Step Up? Synes du, de forstår dig? Ser dig?"

M: Ja. Ja, der har jeg ikke noget at sige egentlig. Jeg får hjælp, hvis jeg behøver det, og nu er jeg i den heldige situation, at den ene er receptionist selv, så hende kan jeg få nogle fif af.

A: Okay, så hende kan du spejle dig i?"

M: Ja (Mikkel, s.10-11).

Mikkel svarer kort og uden tøven, at han oplever at få den hjælp, han behøver, og fremhæver en god relation til særligt én af medarbejderne, hvor han kan "få nogle fif" ift. at være receptionist. Mikkel har mange af de kvaliteter, konkurrencesamfundet efterspørger. I interviewet fortæller han, hvordan han har det med at skulle være receptionistelev og understreger, at for ham er det en læringsproces, der handler om at blive bedre end receptionistchefen. Mikkel betegner det selv som at have "lidt konkurrenceinstinkt" og følger op med "...jeg vil rigtig gerne lære for at blive god, men jeg vil også gerne lære nok, så jeg kan gøre ting bedre end ham, der oplærte mig..." (Mikkel, s.10). Man kan pege på, at Mikkels kvaliteter, ambitioner og motivation for "at komme videre" gør ham modtagelig for hjælpen på Step Up, og som nævnt i et tidligere uddrag af interviewet med medarbejderen, er de unges motivation for at komme videre helt afgørende for, om indsatsen på Step Up lykkes.

Lisette virker lige så åben og motiveret for hjælpen på Step Up som Mikkel, og fortæller i følgende dialog om en episode, hvor hun følte sig særligt anerkendt:

"L: Jamen mandag var jeg til samtale nede ved lægen for at blive henvist til psykolog, og så kommer jeg så tirsdag og total dårlig dag. Og det fanger medarbejderen derinde, jeg ved ikke, hvad man kalder ham?"

A: Han er projektmedarbejder, tror jeg, det er.

L: Ja. Det fanger han meget hurtigt, og så tager jeg en snak med ham og fortæller ham, jeg har virkelig, virkelig svært ved selv at skulle kontakte den her psykolog. Og så prøver han ligesom at hjælpe mig i gang. Skal jeg ikke... skal vi ikke gå ind og gøre det sammen, skal jeg ikke hjælpe dig, og det synes jeg, er skide dejligt, at man får den der anerkendelse af, at det godt kan være svært. Og at han så går ind og hjælper.

(...)

A: Ja, så har det gjort, du har fået tillid til dem, der er her?

L: Ja, men det havde jeg på sin vis også før. Jeg synes, de var rigtig rare. Min første dag der var jeg nede at snakke med min sagsbehandler, og der viste hun mig sådan lige rundt, og så møder jeg så den anden medarbejder.

A: Hende har jeg ikke mødt.

L: Ja, men hun er så den anden, der er derinde. Og så møder jeg hende, og hun forklarer mig lidt om stedet, om hvad det er, og hvad de laver derovre. Og så går hun egentlig ind og fortæller, at hun selv har været sygemeldt i to år med stress, og på den måde så kan man sådan identificere sig lidt med hende, og man ved, hun kan sætte sig i ens sted.

A: Man tør at åbne lidt mere op måske?

L: Ja.

A: Ja, og så får man lidt hjælp. Bare i snakken?

L: Det er nemmere at åbne op for dem, der selv har prøvet det i stedet for dem, der slet ikke forstår det” (Lisette, s.11-12).

Lisette oplever, at få den nødvendige hjælp og støtte, da medarbejderen hjælper hende med at ringe til en psykolog, hvilket hun har meget svært ved at overskue på egen hånd. Hun føler, at det er ”skide dejligt, at man får den der anerkendelse af, at det godt kan være svært.” Ligesom Mikkel oplever hun at have noget til fælles med én af medarbejderne, der selv har været syg med stress. Lisette påpeger, at ”det er nemmere at åbne op for dem, der selv har prøvet det i stedet for dem, der slet ikke forstår det.”

Lisette og Mikkel oplever at have en god relation til medarbejderne på Step Up bl.a. i kraft af, at de har noget til fælles med dem, hvilket kan være noget af forklaringen på, hvorfor de oplever anerkendelse til forskel for de tre andre unge.

I følgende uddrag giver Lisette udtryk for, hvordan medarbejderne prøver at hjælpe hende med at vende sit negative selvforhold til et positivt selvforhold. Hun fortæller:

”Jamen jeg har faktisk ikke haft de individuelle samtaler endnu. Altså jeg får lidt hjælp ved siden af, altså til alt det her med psykolog og med at udfylde formularer og ja alt det der, som kan virke ret uoverskueligt. Og ellers så har vi alt det fælles. Og det synes jeg faktisk, det har været rigtig fint det der med, hvordan vi skal skrive ansøgninger. Ja og hvordan man kan finde nogle positive ting i sig selv i stedet for hele tiden at sidde og føle sig uduelig. De er rigtig gode til at hjælpe én her til ikke at føle sig uduelig” (Lisette, s.2).

Lisette er overordnet set tilfreds med de fælles undervisningsaktiviteter, selvom hun i et tidligere uddrag af interviewet giver udtryk for, at det kan være svært at få tiden på Step Up udfyldt. Hun føler, medarbejderne er rigtig gode til at hjælpe hende med at finde nogle positive ting i sig selv og til ikke at føle sig uduelig. Der er ingen tvivl om, at Lisette er i en proces, hvor hun er ved at rejse sig fra bunden. Hun har været sygemeldt med noget psykisk, formodentlig noget stressrelateret, og har svært ved at finde ud af, hvad hendes næste træk skal være, men overordnet set fremstår hun som en ressourcestærk person med god forstand og et godt familiært bagland. Det kan med Honneth tolkes sådan, at hun i mødet med medarbejderne oplever, hvordan hendes personlige identitet afhænger af andres anerkendelse, og ved at opnå denne, mærker hun en forbedring af sit selvforhold, hvilket kan medvirke til, at hun får gavn af den hjælp, der tilbydes på Step Up.

Ved at inddrage Mikkel og Lisettes anerkendelsesoplevelser ydes der for det første retfærdighed over for Step Up som social praksis ved at vise, at der også er rum for anerkendelse, om end tre ud af fem informanter oplever krænkelser. For det andet giver det anledning til en sontring over, hvilke årsager der ligger til grund for, at tre unge føler sig krænket, imens to unge føler sig anerkendt. Burde den sociale praksis ikke være i stand til at anerkende samtlige unge? Det kan udledes af de unges anerkendelses- og krænkelsererfaringer, ekspliciteret i dette afsnit, at medarbejderne på Step Up har lettere ved at etablere en gensidig anerkendelsesrelation til de unge, der virker åbne og motiverede for indholdet og hjælpen på Step Up end de unge, der sætter sig imod medarbejdernes indsats, udviser kedsomhed, bidrager med mindre og føler, at de allerede har lært det, der undervises i. Det virker til, at hvis de unge er modtagelige for hjælp og forandring, fx. ved at prøve nogle tiltag af, så får de også den hjælp og støtte, som de har krav på. Virker de unge derimod afvisende og umotiverede for indsatsen, så bliver det sværere at opnå en gensidig anerkendelsesrelation til medarbejderne. Som Højlund og Juul peger på, tolkes det hyppigt i den sociale praksis med diagnostiske kategorier som ”manglende samarbejdsvilje,” når borgerne reagerer negativt i situationer, hvor de føler, at socialarbejderne trækker deres tiltag ned over hovedet på dem (Højlund & Juul, 2005, s.47). For de unges vedkommende kan det tolkes sådan, at hvis ikke de udviser motivation og modtagelighed for undervisningen på Step Up, hvilket ud fra medarbejdernes perspektiv kan læses som en form for anerkendelse af deres tilbud om hjælp og støtte, vanskeliggøres de gensidige anerkendelsesrelationer. Dette kan være forklaringen på, hvorfor de unges identitets- og anerkendelsesmuligheder i den sociale praksis, Step Up, varierer som vist her i afsnittet.

5.5 Sammenfatning af analyse – del 2

I anden del af analysen er der foretaget en undersøgelse af de unges identitets- og anerkendelsesmuligheder i lyset af de fire emner/forhold, der blev operationaliseret i analysens første del, og som omfatter følgende:

Betydningen af karakterkrav og høj faglighed: Analysen viser, hvordan karakterpræstationer og evnen til at kunne præstere på højt fagligt niveau spiller en betydelig rolle for de unges identitets- og anerkendelsesmuligheder. Gode karakterpræstationer kan medføre anerkendelse fra omverden, og dermed bidrage til et positivt selvforhold, hvorimod lave karakterpræstationer kan hæmme de unges muligheder for social værdsættelse samt videre uddannelsesforløb og adgang til arbejdsmarkedet. De unges selvforhold kan påvirkes negativt, hvis ikke de unge formår at leve op til det, samfundet og uddannelsesinstitutionerne kræver af dem, eller som følge af at føle sig fravalgt pga. dårlige karakterer hos potentielle arbejdsgivere.

Betydningen af at være uden uddannelse i en faglært fremtid: I dette afsnit er anerkendelsesmulighederne i form af kærlighed fra de unges primærrelationer blevet fremhævet for at vise, hvilken betydning det kan have for de unges selvforhold og evne til at tackle nederlag i forbindelse med deres uddannelsessituation. To unge tillægger deres fædres forventninger om, at de tager en fin og flot uddannelse, stor betydning, og da det endnu ikke er blevet realiseret, er deres selvforhold påvirket negativt i kraft af, at de ikke kan leve op til det, de er blevet opdraget til. De har endnu ikke formået at realisere deres fædres forventninger, og får derved ikke udnyttet de anerkendelsesmuligheder, der bliver dem tilbudt. I stedet giver de begge udtryk for at kunne ”nøjes” med ufaglært arbejde, hvilket der stilles spørgsmålstejn ved. De unge støder konstant på information, der siger at fremtiden er faglært, og de opdrages af både samfundet og deres forældre til, at de skal tage en uddannelse. Derfor kan det være svært at acceptere et liv uden uddannelse, og med de unges risikobevisthed om, at der er større fyringsrisiko samt ringere fleksibilitetsmuligheder på arbejdsmarkedet for ikke-uddannede, bliver det en kamp for de unge at opnå anerkendelse som ufaglærte. Dette perspektiv understøttes af en anden ung, der ser selvfølgelig på det at tage uddannelse, hvorfor ufaglært arbejde ikke fremstår som en reel mulighed for hende.

”At komme videre” gennem uddannelse: I dette afsnit er de unges identitets- og anerkendelsesmuligheder blevet set i lyset af udtrykket ”at komme videre,” der opfattes som den næste handling unge uden uddannelse skal foretage sig, og helst ad lineær vej i uddannelsessystemet, hvilket de kan have svært ved at magte og leve op til. Fra den position de unge befinder sig i, der fra samfundets side kan betragtes som stilstand, sættes de unges

selvværdsættelse under pres. Når samfundet hylder fødder frem for rødder, kan det være svært for de unge at opnå anerkendelse, hvis ikke de formår at navigere i uddannelsessystemet.

Den sociale praksis, Step Up: I dette afsnit er der taget afsæt i de unges anerkendelses- og krænkelserfaringer på Step Up i en fremtolkning af hvilke identitets- og anerkendelsesmuligheder, der kan udledes inden for rammerne af den sociale praksis.

Eftersom medarbejderne på Step Up arbejder under beskæftigelsesloven, er det de unges retlige anerkendelsesmuligheder, der har været i fokus i dette afsnit. Med Honneth kan systemets kategorisering af unge uden uddannelse tolkes som havende en iboende krænkende effekt, der grundlæggende vanskeliggør en gensidig anerkendelsesrelation mellem de unge og medarbejderne i den sociale praksis. I kraft af ungebegrebet synes kategorien at legitimere, at medarbejderne tiltaler de unge ud fra en ung/voksen relation, træffer beslutninger på vegne af de unge ud fra devisen om, at medarbejderne ved bedst, samt søger at opdrage de unge gennem fx. holdningsændringer. Men ud fra anerkendelsesteorien kan dette ses som krænkelse af de unges rettigheder, hvilket tre unge har erfaret. De to andre unge har til gengæld oplevet anerkendelse fra medarbejderne på Step Up, og er blevet tilbudt den rette hjælp og støtte. Dermed er der rum for anerkendelse på Step Up, men det kan udledes af de unges anerkendelses- og krænkelserfaringer, at medarbejderne på Step Up har lettere ved at etablere en gensidig anerkendelsesrelation til de unge, der virker åbne og motiverede for indholdet og hjælpen på Step Up end de unge, der virker lukkede og modsætter sig medarbejdernes indsats, udviser kedsomhed, bidrager med mindre og føler, at de allerede har lært det, der undervises i. Identitets- og anerkendelsesmuligheder inden for rammerne af den sociale praksis, Step Up, synes således større, hvis de unge udviser motivation og modtagelighed for undervisningen.

5.6 Analyse – del 3: Determinering af de unges selvforhold og handlinger

I tredje del af analysen besvares arbejdsspørgsmål 3:

”Hvorledes bliver samfundets uddannelseskraav determinerende for de unges selvforhold og handlinger?”

Som nævnt indledningsvist er specialets problemformulering udarbejdet med en iboende fordom om, at samfundets uddannelseskraav kan have en stigmatiserende effekt på unge, som har vanskeligt ved at gennemføre uddannelse, hvilket får bestemte konsekvenser for de unges identitets- og anerkendelsesmuligheder. Som set i foregående analyse, belønner samfundet gode karakterer, evner til at præstere på højt fagligt niveau og evner til ”at komme videre”

gennem uddannelse. Dette besværliggør anerkendelsesmulighederne for unge uden uddannelse, der ofte kæmper med at leve op til dette. Det bliver svært for de unge at opnå anerkendelse både i samfundets institutioner og virksomheder, men også i primærrelationer som set i tilfældet med Lisette og Line i relationen til deres fædre. Samfundets uddannelseskraft synes at sive ind alle vegne, på samfundsplan, hvor det kan tage form som diskurser om, ”at fremtiden er faglært,” i familierelationer i kraft af forældres forventninger til deres børn, i institutioner som Step Up, hvor motiverede unge mødes med anerkendelse og umotiverede unge med krænkelse, i virksomheder hvor arbejdsgivere udvælger de flotteste karakterblade samt hos de unge selv, hvis selvforhold og handlinger i et vist omfang determineres som følge af ovenstående. Sidstnævnte er omdrejningspunktet for analysens tredje og sidste del, og vil blive besvaret med anvendelse af Goffmans teori om stigmatisering.

Samfundets fokus på karakterpræstationer, evner til at præstere på højt fagligt niveau samt evner til ”at komme videre” gennem uddannelse, kan med Honneth ses som egenskaber, der medfører social værdsættelse, og med Goffman som forventelige karakteregenskaber hos samfundets medlemmer, hvilket betyder, at unge uden uddannelse fremstår som afvigere målt op imod ”normale” unge. Når størstedelen af alle unge lever op til samfundets forventninger om at gennemføre uddannelse, bliver der en restgruppe af unge uden uddannelse, der slår igennem som ”anderledes.” Det betyder, at for de unge uden uddannelse, der ikke besidder de forventelige karakteregenskaber, er der risiko for, at de stigmatiseres og diskrimineres, hvilket kan medføre en utilsigtet begrænsning af deres udfoldelsesmuligheder (Goffman, 2009, s.46-47).

Det er allerede påvist flere steder i analyse – del 2, hvordan manglende social værdsættelse påvirker de unges selvforhold, men spørgsmålet er, hvorledes de unges selvforhold samt deres handlinger determineres som følge af den sociale nedværdigelse og tildelingen af stigma. Dette søges besvaret gennem en analyse af de unges oplevelser, der kan vise, hvordan stigmatiseringen foregår, og hvordan de unge håndterer deres tildelte stigma. Ifølge Goffman ses forskellige strategier for, hvorledes stigmatiserede håndterer deres tildelte stigma, og det er også dette billede, der fremgår af empirien, hvor de unge reagerer meget forskelligt på deres situation, hvilket ekspliciteres i det følgende.

Mikkel oplever, hvordan hans dårlige karakterer fra folkeskolen og gymnasiet medfører, at hans forældre og venner udviser skepsis og manglende tiltro til, at han nogensinde kommer videre gennem uddannelse frem for at være på det ufaglærte arbejdsmarked hele livet. Som følge af Mikkels dårlige karakterpræstationer tildeles han et stigma, der påvirker hans

selvforhold negativt. Det kan vidne om, at han erklærer sig enig i, at dårlige karakterer berettiger en lavere social status end andre, og i den situation vil det være en naturlig reaktion at forsøge at blive sit stigma kvit (Goffman, 2009, s.50-51). For Mikkel betyder det, at han begynder på en ny uddannelse inden for et område, der virkelig interesserer ham, hvor det viser sig, at han pludselig formår at præstere topkarakterer, hvilket retter op på det tildelte stigma. Da jeg møder Mikkel, er han slået tilbage til status quo som følge af manglende elevplads, men han fremstår ved godt mod, giver udtryk for at have ambitioner og drømme om fremtiden. Han lader sig ikke umiddelbart slå ud over hans nuværende deltagelse på Step Up, om end han betragter det som et nederlag, da han rigtig gerne vil færdiggøre uddannelse og komme ud i et ordentlig job (Mikkel, s.1). Med et stærkt karakterblad på hånden, virker det til, at Mikkel formår at holde fanen højt og tror på, det vil lykkes for ham.

Med et dårligt karakterblad ligger Line under for stigmaet, som hun gerne vil rette op på, hvilket dog er svært pga. hendes ordblindhed. Hun kunne ikke følge med rent fagligt på erhvervsskolen, der tog dobbelt så lang tid som normalt. Line understøtter, at *”så måtte det jo tage den tid, det tog. Jeg ville ikke have det på mig, at jeg var et nul og et niks, og at jeg ikke kunne noget som helst”* (Line, s.7), hvilket vidner om Lines engagement for at tilpasse sig samfundets stereotype forestillinger.

I Lines tilfælde er bevidstheden om samfundets karakterforventninger stor, og hun har en tendens til antage noget uden at underbygge det med konkrete og personlige eksempler. Vendes der tilbage til interviewet med Line kan hendes forventning om, at potentielle arbejdsgivere har fuld fokus på karaktererne tjene som et eksempel på dette. Line undlader at opsøge den faktiske forklaring på, hvorfor hun gentagne gange oplever at få afslag på sine mange ansøgninger, men antager, at det skyldes hendes ringe karakterer. I princippet kan afslagene skyldes noget helt andet, som Line aldrig får svar på. Med Goffman kan det tolkes som, at Line forsøger at drage fordel af sit stigma ved at sikre sig en sekundær gevinst, der undskylder de nederlag, hun af helt andre grunde har lidt (Goffman, 2009, s.51). Lines dårlige karakterblad bliver en knag, hvorpå hun kan hænge sine øvrige mangler og svagheder uden at skulle forholde sig til dem yderligere, idet hun ikke aktivt går ind og undersøger den faktiske årsag til de mange afslag. Dette perspektiv kan underbygges yderligere ved at fremhæve, hvordan Line i et tidligere uddrag af interviewet efterspørger arbejdsgivernes opmærksomhed på hendes øvrige kompetencer og erfaringer, frem for blot at kigge på karaktererne, med argumentet om, *”at én der har de lave karakterer, som jeg har, kan jo også sagtens være pissedygtig til sit arbejde”* (Line, s.5). Dette er jo en helt legitim antagelse, idet lave karakterer

ikke nødvendigvis hænger sammen med, om man er god eller dygtig til at arbejde, men blot viser, om man er god til at præstere i skolen eller ej. Og faktum er, at Line ikke aner, om arbejdsgiverne *har* kigget på hendes øvrige kompetencer og erfaringer og derefter alligevel har sendt hende et afslag.

Der er ingen tvivl om, at Lisette føler sig stigmatiseret af sine omgivelser, hvor hun ligger under for en karikeret opfattelse af arbejdsløse og uuddannede. Det fremgår af følgende dialog:

"A: Okay, kan man godt føle sig uduelig?"

L: Ja... det kan man da nemt, når man står uden job, for hver gang folk indleder en samtale, så "nå, hvad laver du så nu?" Det er skide træls at skulle fortælle, man ikke laver noget.

A: Ja, og så det her med ikke at have en uddannelse, det har du det ikke ret godt med?"

L: Nej, alt bliver jo målt i uddannelse og job, ens succes. Man kan da sagtens fortælle, man har børn, men man bliver jo altid målt på, hvilket job man har, hvor langt man er kommet, og..." (Lisette, s.2).

Det fremgår her, hvordan Lisette internaliserer samfundets forventninger om uddannelse og job, som derved får hende til at føle sig uduelig. I en senere dialog, hvor der tales om Lisettes frafald på pædagoguddannelsen, fremgår det, at hun også er bange for, at andre ser hende som doven:

"A: Synes du, du er et dårligere menneske pga. det? Er du hård med dig selv?"

L: Ja. Men jeg synes ikke, jeg er et dårligere menneske. Men man kan godt føle, man sådan bliver sat i bås med nogle, der bare virkelig ikke gider.

A: Okay. Fra systemets side af?"

L: Jamen jeg ved det ikke... der er jo ikke nogen, der siger det generelt til én, det er jo nok noget, der foregår oppe i ens eget hoved. Måske lidt som man læser her og der, men der er jo ikke nogen, der kommer og siger til mig, "du gider ikke at lave noget, du er fandeme godt nok doven," men det er lidt den, man har på skulderen alligevel. Man tænker, hold kæft hvor må folk synes, jeg er doven, fordi jeg ikke færdiggør det her" (Lisette, s.8).

Lisette føler sig "sat i bås med nogle, der bare virkelig ikke gider," og tænker "hold kæft hvor må folk synes, jeg er doven, fordi jeg ikke færdiggør det her." Disse udsagn giver mig associationer til "Dovne Robert," som er det medieskabte og karikerede billede af den dovne kontanthjælpsmodtager. Man kan pege på, hvordan dette medieskabte billede af "Dovne

Robert” er med til at stigmatisere *alle* kontanthjælpsmodtagere, hvad enten deres situation er selvforskyldt/selvvalgt eller forårsaget af eksterne hændelser, der i princippet kan overgå alle. Det betyder, at selvom Lisette egentlig godt ved, at hendes frafald på pædagoguddannelsen skyldes en høj faglighed, der kan kritiseres, samt sygdom, ser hun alligevel sig selv i billedet af ”Dovne Robert.” Samtidig er det som om, at Lisettes manglende uddannelse og job, stigmatiserer hende i sådan en grad, at det tiltrækker så meget opmærksomhed, at andre egenskaber, der berettiger til at se Lisette i et andet lys, sløres og underkendes (Goffman, 2009, s.46). Fx. trækker Lisette selv på den egenskab, at hun er mor, men føler ikke, hun får samfundets accept og anerkendelse derved. Og heller ikke selvom det for Lisette tydeligvis har været en stor bedrift for hende at blive mor, hvilket ses i følgende dialog:

”A: ...hvor ser du dig selv om 10 år? Hvad drømmer du om?”

L: Jamen jeg har allerede mine to børn. Det ved jeg ikke... et andet sted end jeg er nu i hvert fald. Har et job, har noget stabilitet... så man har lidt mere den der identitet. At man ikke bare er hjemmegående, sygemeldt eller et eller andet.

A: Men identitet, hvordan?”

L: Altså man har jo lidt en identitet i sit arbejde” (Lisette, s.11).

”Jamen jeg har allerede mine to børn” er Lisettes svar på, hvor hun ser sig selv om 10 år, og derudover vil hun gerne have et job og noget stabilitet. I øvrigt definerer hun sig selv ud fra, hvad hun ikke ønsker at være så som ”hjemmegående, sygemeldt eller et eller andet.” Hermed fremstiller hun hjemmegående og sygemeldte som negative stereotyper, hun ikke ønsker at blive identificeret med, men som samtidig er hendes virkelighed i øjeblikket.

Lisette oplever ikke meget forståelse for sin situation hos sine svigerforældre, der møder hende med skeptisk indstilling og uforståenhed. Om svigerforældrenes indstilling fortæller Lisette:

”A: Jamen hvad siger de fx?”

L: Jamen det er lidt det der, ”ej, det er altså ikke godt” og det med, at jeg er stoppet på pædagogseminariet... de har ikke nogen forståelse for, at man stopper, for nu skal du også være færdig, og du skal have et job, og nu skal du også videre.

A: Du blev jo sygemeldt?”

L: Ja.

A: Hvad gør det ved dig, at de ikke kan forstå det?”

L: Jamen jeg prøver på at få min kæreste til at lade være med at fortælle dem så meget. Det er sådan, need to know. Men de har det lidt svært med alt det der med, at man bliver sygemeldt pga. noget psykisk” (Lisette, s.2-3).

Lisette reagerer på svigerforældrenes kommentarer ved at tilbageholde information omkring sin situation. Hun begrundet det med, at hele svigerfamilien består af personer, der har haft arbejde siden, de var 13 år, og alle er meget arbejdsomme mennesker. Hendes svigerfar er speditør, hendes kæreste er butikschef og hendes svigermor er rent faktisk jobkonsulent på jobcentret (Lisette, s.3). Med Goffman kan det ses som et forsøg på at passere, dvs. at Lisette forsøger at skjule sit stigma ved at tilbageholde så meget information som muligt over for svigerforældrene, der i kraft af deres uddannelse og job repræsenterer ”det normale,” og derved synliggør Lisette som afviger (Goffman, 2009, s.22-23).

I anden analysedel blev det nævnt, hvorledes Helle betragter andre unge uden uddannelse fx. de andre unge på Step Up. Hun ser dem som ”taberagtige,” og positionerer sig selv anderledes fra dem i kraft af, at hun ved, hvad hun vil, og de virker ikke til at vide, hvad de vil. Med andre ord ser hun sig selv som målrettet og beslutsom, hvilket ikke er egenskaber, hun kan få øje på hos de andre på Step Up, men som for samfundet er velansete egenskaber, der giver anledning til social værdsættelse. Det kan tolkes sådan, at Helle håndterer sit stigma ved at tage afstand fra den gruppe, som samfundet ser hende som en del af, idet hun ikke ønsker at blive identificeret med dem. Og det på trods af, at det ofte ses, hvordan stigmatiserede personer henter sympati hos ligestillede, der bærer samme stigma (Goffman, 2009, s.61). Men eftersom Step Up er en sammensat gruppe af mangfoldige unge, der ikke er blevet oprettet på de unges eget initiativ ej heller på frivilligt basis, vil det angiveligt føles som at blive placeret i en ”spasserklasser” for alle dem på uddannelseshjælp, sådan som Görlich udtrykker det i sin poesi (Görlich, 2016a, s. 234).

Helle er i det hele taget temmelig optaget af, hvordan andre ser hende ud fra stereotype forestillinger, og der findes flere eksempler på, hvor Helle forsøger at skjule et potentielt stigma. Som da jeg spørger ind til om hun har fået hjælp til sin ordblindhed, svarer hun:

”H: Ja, lidt. Men jeg er stædig, jeg vil ikke indrømme, jeg er ordblind.

A: Er det rigtigt? Hvordan kan det være, du ikke vil det?

H: Det er fordi, jeg føler, det er nedladende at sige, jeg er ordblind. Jeg føler ikke selv, jeg er ordblind. Jeg kan jo godt stave til mange fine ting, men der er bare et par enkelte ord, som jeg ikke kan stave til.

A: Men er det ikke også forskellige grader af det?

H: Jo. Og jeg er sådan i mild grad” (Helle, s.6).

Helle synes det er nedladende at være ordblind, hvorfor hun ikke vil indrømme det over for andre, selvom det besværliggør hendes skolegang. For hende bliver det vigtigere at hemmeligholde sin ordblindhed frem for at lade sig afsløre for at modtage den rette hjælp. Hun er heller ikke meget for at snakke om sin nuværende situation med sine venner, hvilket fremgår af følgende dialog:

”A: Hvad ville det betyde for dig at gennemføre den her social og sundhedsuddannelse?

H: Det vil betyde meget, for så kan jeg slippe for at sidde sådan et sted her, og så kan jeg komme ud og få et fast arbejde og tjene mine egne penge i stedet for, at jeg skal føle, jeg nasser af kommunen og af staten.

(...)

A: Ja? Du får en følelse af at være en nasser?

H: Ja, og hvis mine venner spørger om, hvad jeg laver nu til dags, så har jeg det dårligt med at sige, at jeg er i aktivering, fordi jeg føler mig nedvurderet.

A: Hvad tror du, de tænker om det?

H: De tænker jo ikke noget om det. De ved jo godt, hvordan min situation er.

Altså at jeg sidder og venter på en elevplads. Så de ved det jo godt. Det er bare svært.

A: De siger heller ikke noget?

H: Nej. Overhovedet ikke.

A: Så det er egentlig mere en følelse inde i dig?

H: Ja.

A: Hvor tror du den kommer fra?

H: Det ved jeg ikke. Det er nok ens identitet, at man sidder på uddannelseshjælp” (Helle, s.4).

Helle føler sig som en nasser af kommunen og af staten, fordi hun er i aktivering, og får uddannelseshjælp, hvilket hun har det dårligt med at fortælle til sine venner. Hun genfortæller ikke konkrete oplevelser, hvor hun i relationen til sine venner eller andre, har oplevet at blive nedvurderet, men begrunder det med, at *”det er nok ens identitet, at man sidder på uddannelseshjælp.”* Helle er helt bevidst om, at hun bliver kategoriseret på en bestemt måde, men tager samtidig stor afstand fra denne kategorisering, og prøver at opretholde et selvbillede eller en identitet som normal, om end det aldrig lykkes hende til fuldkommenhed. Til gengæld

medvirker hun til opretholdelsen af den stigmatisering, hun selv står mål for. Som Goffman påpeger er det helt klassisk for vestlige samfund, at der foregår en subtil undertrykkelse af bestemte degraderede grupper, der tvinges til at forstå sig selv og handle ud fra andre gruppers perspektiver. Herved bidrager undertryktes adfærd til opretholdelsen af det normalitetsbegreb, der holder dem nede, og som sætter grænserne for, hvad der opfattes som hhv. afvigende og normalt (Goffman, 2009, s.24). Dette betyder, at selvom Helle og de andre unge uden uddannelse på samfundsplan defineres som en stigmatiseret gruppe, der afviger fra det normale, skal de alligevel opfylde normale forskrifter. Gennem deres deltagelse på Step Up tvinges de til at agere og forstå sig selv ud fra samfundets uddannelseskraav som værende det normale perspektiv, og derigennem bekræfter de den selvsamme normativitet, der i første omgang har kategoriseret dem.

Mona er den af de unge, der virker til at være mindst påvirket af stigmatiseringen. Hun er påvirket af sine mange uddannelsesfrafald, men nok allermest af det pres, hun mærker fra samfundets side. Da der spørges ind til, om hendes mange uddannelsesfrafald har påvirket hendes selvværd, svarer hun nemlig:

”M: Ja, det er det. Jeg har så på de tidspunkter, hvor jeg har været arbejdsløs, tænkt på noget andet. Jeg har blandt andet set sådan nogle youtube videoer om minimalisme, hvor jeg ligesom har gået og ryddet ud i alle tingene.

A: Hvordan det? Prøv at forklar noget mere om det.

M: Jamen det er, hvor du har... tøj! – smid ud i det, du ikke bruger, og også pynteting, eller gemmer det væk, fjerner det fra dit syn, sådan så det ikke larmer i hovedet.

A: Så det har noget at gøre med, at hvis man rydder op herude, så rydder man også op herinde? [i hovedet]

M: Ja, så rydder man op i hovedet” (Mona, s.6).

For at få en følelse af at have styr på tingene har Mona ryddet op i hendes fysiske omgivelser, hvilket med Brinkmann kan ses som et forsøg på at stå fast. Brinkmann taler om, hvordan der er opstået en alternativ løsning på alle vores problemer, der kan give os en følelse af retning og orientering efter lykke og succes (Brinkmann, 2014, s.17). Det kan tolkes sådan, at for at kunne begribe egen situation, anvender Mona minimalisme til at skabe orden i kaos og derved aflaste det pres, hun føler. Samtidig kan det tolkes som hendes måde at vise, hvordan hun ikke nødvendigvis underlægger sig samfundets eller andres definition af den rette adfærd. Hermed kan hendes reaktion ses som en passiv form for modstand, hvor hun ubevidst opponerer imod

samfundets stereotype forestillinger ved at gå i den modsatte retning af ”at komme videre” og i stedet forsøge at stå fast. Det ses også, hvordan hun afstår fra at planlægge sin tid, sit videre uddannelsesforløb samt sin fremtid, selvom det er noget, andre mennesker forventer af hende. Det fremgår blandt andet af følgende dialog:

”A: Hvor ser du dig selv om 10 år?”

M: Jamen jeg tænker ikke så meget på fremtiden, jeg kan bedre lide, det kommer, som det kommer.

A: Kan det så ikke være svært at sidde her med nogle folk, der gerne vil have dig til at tænke på fremtiden?”

M: Jo, det er det. Jeg synes også altid til jobsamtaler og sådan noget, ”hvad vil du gerne om tre år?” Hmm. Der kan ske meget på tre år. Jeg kan ikke lide at planlægge så lang tid foran, især ikke 10 år.

A: Nej, hvordan kan det være?”

M: Så føler jeg næsten mit liv er slut. Ja, fordi det er jo svært at sige. Hvad så hvis ikke det går, som man gerne vil have det?” (Mona, s.8).

Nok bærer Mona et stigma, men lader sig ikke mærke med det, og synes egentlig heller ikke at angre det eller at handle derefter. Hun har ikke lyst til at lægge planer for fremtiden, og stiller sig uforstående over for, hvorfor det bliver efterspurgt til fx. samtaler. Goffman taler om, at for nogle individer er det muligt at søge beskyttelse i egne identitetsforestillinger om, hvad der er normalt, hvorfor de forbliver uberørte af det pågældende stigma (Goffman, 2009, s.48). Dette perspektiv kunne forklare Monas reaktion. Hun synes heller ikke at dømme andre unge uden uddannelse, og derved bidrager hun heller ikke til at holde stigmaet i hævd. Dette bevidner følgende dialog om:

”A: Hvad tænker du selv om andre, der ikke har fået en uddannelse?”

M: Jeg tænker heller ikke noget om dem. Det gør jeg ikke.

A: Jamen hvis nu du fx. kigger dig omkring her på forløbet...det er ikke sådan, du tænker...”

M: Nej, for det er svært at vælge (Mona, s.8-9).

Omvendt så undskylder hun sig selv og dem med, at ”det er svært at vælge” og derved gøres det i hendes verden legitimt at være usikker og i tvivl om valg af uddannelse. Hermed lader Mona sig ikke presse og overtale til at forandre sig i overensstemmelse med samfundets forventninger, men vælger at holde fast ved egne forståelser og principper for, hvordan hun ønsker at leve sit liv.

5.7 Sammenfatning af analyse - del 3.

Analyse – del 3 viser, hvordan de unge i relationen til deres forældre, kæreste, venner og andre unge uden uddannelse, møder uddannelseskrauet i form af stereotype forestillinger om, hvad der opfattes som hhv. normalt og afvigende. De oplever, hvordan de står mål for potentielle stigmata i kraft af, at samfundets uddannelseskraue i form af fx. gode karakterpræstationer, evner til at præstere på et højt fagligt niveau og evner til ”at komme videre” gennem uddannelse, virker retningsvisende for, hvad der forventes, at samfundets unge skal kunne præstere. Det analyseres, hvordan unge kan blive udsat for stigmatisering, hvis ikke de lever op til de stereotype forestillinger, hvilket får bestemte konsekvenser for de unge. Dog er de ikke fuldkommen determineret af de stereotype forestillinger, idet de unge har mulighed for at håndtere stigmatiseringen på forskelligt vis. Empirien viser, hvordan de unge reagerer forskelligt på tildelingen af stigmaet.

Mikkel forsøger at rette op på sit stigma ved at leve op til de stereotype forestillinger om, at gode karakterpræstationer giver anseelse og har værdi.

Line forsøger ihærdigt på det samme, men kommer ikke så let til det pga. ordblindhed. Det virker til, hun i stedet forsøger at drage fordel af sit stigma, som en knag, hvorpå hun kan hænge sine øvrige svagheder og mangler.

Lisette synes at ligge under for et stigma, der kan sammenlignes med den karikerede ”Dovne Robert,” som et billede på hendes egen fortolkning af, hvad andre mener om hende og hendes situation, fordi hun hverken har uddannelse eller job. Hun ser sig selv som uduelig, og udviser flere tegn på et selvforhold, der ikke har det for godt. Stigmatiseringen skjuler øvrige egenskaber hos hende, som hun selv giver udtryk for at finde værdifuld, fx. det at være mor. I relationen til hendes svigerforældre forsøger hun at passere ved at tilbageholde information om hendes situation, fordi hun oplever at blive mødt med skepsis og uforståenhed.

Helle forsøger også at passere ved at skjule hendes stigma som ordblind samt det faktum, at hun er på uddannelseshjælp og i aktivering. Det er særligt i relationen til sine venner, at hun undgår at tale om sin situation, fordi den får hende til at føle sig mindreværdig. Man kan pege på, hvordan Helle er med til at opretholde det stigma, hun selv er tildelt, idet hun giver udtryk for egne fordomme om unge uden uddannelse ved at positionere sig selv som mere ”normal” end de andre unge uden uddannelse i kraft af, at hun til forskel fra dem, fremstår målrettet og med en plan for sit videre uddannelsesforløb. Dermed kan Helle ses som medvirkende til at opretholde de stereotype forestillinger, hun selv er underlagt.

Mona synes at udvise en passiv form for modstand imod stigmaet, idet hun holder fast i egne identitetsforestillinger om, hvad der er normalt, blandt andet ved at stå af ”ræset” og forsøge at finde mening i alternative metoder. Hun lader sig umiddelbart ikke presse og overtale til at forandre sig i overensstemmelse med samfundets forventninger, men vælger at holde fast ved egne forståelser og principper for, hvordan hun ønsker at leve sit liv.

Som nævnt anlægger Goffman et dobbeltblik på selvet, hvor han placerer selvet mellem en interaktionistisk forståelse af individet som styret af egne hensigter og en forståelse af individet som socialt determineret af de relativt stabile strukturer, der skabes og forandres i sociale interaktioner (Andersen, 2013, s.143). Med dette perspektiv er de unge uden uddannelse ikke fuldkommen determineret, fordi de er i stand til at lade deres handlinger afspejle en refleksion og forståelse af verden på forskellige måder, hvorfra de kan gøre tilvalg og fravalg. Det er i de unges relation til andre, hvor stigmatiseringsprocesserne udfolder sig, at de unges reaktioner på samfundets stereotype forestillinger internaliseres, holdes i hævd, afvises, forsøges skjult eller anvendt som fordel. Dermed er de unge til en vis grad både determineret af andres holdninger og meninger, der indvirker på de unges selvforhold, og tildelt et råderum af potentielle handlemuligheder på baggrund af egne forståelser og hensigter, som set her i analysens empiriske eksempler.

5.8 Diskussion: Den ideelle sociale praksis med unge uden uddannelse

I dette afsnit diskuteres udvalgte analyseresultater, forstået som det der ”er” holdt op imod et mere retfærdigt ”bør.” Det ”bør,” der anvendes som det normative ideal for det sociale arbejde med unge uden uddannelser, er præsenteret i afsnittet om den teoretiske ramme. Diskussion centrerer omkring udvalgte resultater, som er kommet frem under analysen, der omhandler den sociale praksis Step Up. Dette er en helt bevidst afgrænsning, eftersom specialet skrives på kandidatuddannelsen i Socialt Arbejde, og sigter imod at omsætte analysens fund til brug for kvalificering af det sociale arbejdes praksis (Aalborg Universitet, 2017). Derfor vil jeg i dette afsnit diskutere, hvordan Step Up som social praksis bør møde de unge uden uddannelse, så indsatsen bidrager til en vellykket personlig identitetsudvikling, og tilbyder de unge lige anerkendelsesmuligheder, hvad enten de udviser motivation for indsatsen eller ej.

Step Up er som social praksis indlejret i en institutionel ramme, som først og fremmest skabes af den lovgivning, den sociale praksis skal efterleve. Lovgivningen komplimenteres af samfundsmæssige forventninger og diskurser samt politiske forventninger, statslige såvel som lokalpolitiske. Rammerne sætter begrænsninger for den enkelte ansattes handlerum gennem

rutiner, regler, mønstre og tænkemåder for, hvorledes arbejdet med unge uden uddannelse kan tilrettelægges og gennemføres. Under disse institutionelle vilkår og rammer har medarbejderne i Step Up adgang til at kunne gøre brug af deres dømmekraft, hvilket bl.a. betyder, at der kan udøves skøn og træffes afgørelser ift. lovgivningen og den pågældende indsats (Højlund & Juul, 2015, s.59). Ifølge Højlund og Juul holder dømmekraftsbegrebet mulighederne åbne for, at medarbejdere kan forholde sig kritiske til etablerede tænkemåder i den institutionelle praksis. Dømmekraftsbegrebet er et hermeneutisk begreb, der på den ene side er forankret i historiske og kulturelle forhold, og på den anden side giver mulighed for, at medarbejderne kan forholde sig reflektivt til de institutionelle tænkemåder (Højlund & Juul, 2015, s.62). For medarbejderne på Step Up betyder det, at selvom arbejdet med unge uden uddannelse eksempelvis er forankret i konkurrencestatens idealer om uddannelse, så har medarbejderne på Step Up mulighed for at reflektere over og træffe afgørelser om, hvad der er bedst for de unge, om end disse ikke harmonerer med konkurrencestatens idealer. Ud fra dette perspektiv kan det diskuteres, hvordan medarbejderne på Step Up bør forandre de forhold, der hæmmer de unges vellykkede identitetsudvikling samt skaber ulighed i anerkendelseschancer.

For eksempel viser empirien, hvordan indholdet på Step Up virker kedsommeligt og umotiverende for de unge, der føler at have styr på det, der undervises i. Som tidligere nævnt er jeg af den opfattelse, at det sociale arbejde bør have ambitioner på de unges vegne, men på et niveau, hvor de unge føler sig støttet og tilpas udfordret, frem for presset. Med andre ord skal medarbejderne sætte barren tilpas højt for, hvad den enkelte ung formår at opfylde i den pågældende periode, de er på Step Up. Det betyder ligeledes, at barren heller ikke må sættes så lavt, at de unge nedværdiges eller keder sig, som set i eksemplerne i empirien. I min optik er det medarbejdernes opgave at bane vejen for, at de unge kan finde motivation til at komme i gang med deres videre uddannelses- og arbejdsliv. Og hvis indholdet på Step Up stemmer overens med de unges udtalelser, så burde medarbejderne udfylde det daglige program med andet indhold end hverdagsmestring og ansøgningsskrivning. Som medarbejderen udtaler i et tidligere uddrag af interviewet, ser han indholdet på Step Up som en styrke, der kan få de unge til at tage initiativ til ”at komme videre.” Derved fremstår deltagelsen på Step Up som et alternativ, der er værre end at tage en uddannelse eller at finde et arbejde. Men faktum er, at de unge, der ender på Step Up, er unge med problemer, der spænder vidt fra misbrugsproblemer til problemer af personlig, social og faglig karakter. Unge der af forskellige årsager er stigmatiserede, og som yderligere stigmatiseres af samfundets uddannelseskraav, der konstruerer forskrifter for normaladfærd og acceptable handlinger. Størstedelen af de unge uden uddannelse, der deltager på Step Up, passer ikke ind i de stereotype forestilling om unge

og uddannelse, men alligevel skal de opfylde samfundets uddannelseskraav på lige fod med ”normale” unge. Dette kan ses som en underkendelse af de unge som individer, der har brug for ekstra hjælp og støtte, og i det perspektiv lever det sociale arbejde i Step Up ikke op til det normative ideal om anerkendelse.

Et andet interessant perspektiv, som Højlund og Juul bringer på banen, er, hvordan et brud med normer kan være med til at skabe plads til forskellighed:

”At opgive normaliseringsbestræbelserne er et vigtigt skridt i den rigtige retning, for hvem siger, at alle mennesker har godt af at leve det statistisk set almindelige liv: at alle har bedst af at leve, bo og arbejde som ”de normale”?” (Højlund og Juul, 2005, s.137).

Hermed kan anerkendelse ses som en erkendelse af, at opskriften på livskvalitet ikke bør sættes ud fra en given norm, men snarere bør sættes ud fra individuelle værdier og ønsker om det gode liv. Jeg tvivler på, om Step Up i det hele taget vil eksistere, hvis dette perspektiv realiseres, idet den overordnede agenda om ”uddannelse til alle” sikkert ville blive udvasket. Slutteligt vil jeg pege på, hvordan det kan være nærliggende at sammenligne Step Up med en ventesal. En ventesal hvor unge uden uddannelse, der enten mangler elevplads, står imellem to uddannelser, er rådvilde omkring uddannelsesvalg eller noget helt fjerde, bliver pålagt at møde ind dagligt fra 9-14 for at kunne få deres uddannelseshjælp, og til gengæld får de hjælp til at mestre hverdagen, at skrive ansøgninger og CV samt at finde en arbejdsplads, hvor de kan komme i en erhvervspraktik. I stedet burde Step Up benytte sig af at være en anderledes form for social praksis, der med daglig råderet over de unge har mulighed for at udfylde dagen med kreativt indhold og tilbud om medbestemmelse.

Kapitel 6 – Afslutning

”Det er en tankestrøm, det er en revolution og et åbent brev fra en generation, der er fri for freaks og filantropi, pas på hvor du sætter din fod, det er godt for det, der er oppe i dit hoved” (Folkeklubben, 2014)

6.0 Konklusion

I dette afsnit besvares specialets problemformulering på baggrund af analysens resultater. Problemformuleringen lyder som følger:

Hvordan påvirkes unge uden uddannelse af samfundets uddannelseskraav?

Dertil er der anvendt tre arbejdsspørgsmål, der har afgrænset problemformuleringens brede emne, og samtidig valgt en teoretisk retning for undersøgelsen. Disse tre arbejdsspørgsmål er:

- 1. Hvordan oplever unge uden uddannelse samfundets uddannelseskraav?*
- 2. Hvilke identitets- og anerkendelsesmuligheder kan der udledes af de unges oplevelser?*
- 3. Hvorledes bliver samfundets uddannelseskraav determinerende for de unges selvforhold og handlinger?*

Med denne problemformulering har undersøgelsen en eksplorativ karakter, der sigter imod at identificere eventuelle problemer i relation til de oplevelser, unge uden uddannelse har med samfundets uddannelseskraav.

I analysens første del er der arbejdet ud fra en induktiv metode, hvor der er blevet udledt fire emner/forhold til brug for den videre analyse. Disse emner/forhold består af de unges oplevelser af karakterkraav og høj faglighed, de unges oplevelser af at være uuddannet i et samfund, hvor fremtiden efter sigende er faglært, de unges oplevelser af ”at komme videre,” samt de unges oplevelser af indholdet på Step Up.

I analysens anden del arbejdes inden for rammerne af disse emner/forhold i en undersøgelse af de unges identitets- og anerkendelsesmuligheder med anvendelsen af Honneths anerkendelsesteori. Her viser analysen, hvordan karakterpræstationer og evner til at kunne præstere på højt fagligt niveau spiller en betydelig rolle for de unges identitets- og anerkendelsesmuligheder. Gode karakterpræstationer kan medføre anerkendelse fra omverden, og dermed bidrage til et positivt selvforhold, hvorimod lave karakterpræstationer kan hæmme de unges muligheder for social værdsættelse samt videre uddannelsesforløb og adgang til arbejdsmarkedet. Analysen viser også, hvordan anerkendelsesmuligheder i form af kærlighed

fra de unges primærrelationer kan have betydning for de unges selvforhold og evne til at tackle nederlag i forbindelse med deres uddannelsessituation. To unge tillægger deres fædres forventninger om, at de tager en fin og flot uddannelse, stor betydning, og da det endnu ikke er blevet realiseret, er deres selvforhold påvirket negativt i kraft af, at de ikke kan leve op til det, de er blevet opdraget til. Desuden viser analysen, hvordan de unge veksler mellem at ville uddanne sig og tage ufaglært arbejde. For nogle unge er ufaglært arbejde en mulighed, hvorimod andre unge ikke kan acceptere det, og sigter imod en uddannelse. Når de unge konstant støder på information, der siger at fremtiden er faglært, og de opdrages af både samfundet og deres forældre til, at de skal tage en uddannelse, kan det være svært at acceptere et liv uden. Analysen viser også, hvordan udtrykket ”at komme videre” opfattes som den næste handling, unge uden uddannelse skal foretage sig. Den position, de unge befinder sig i, kan fra samfundets side betragtes som stilstand, og sætter derved de unges selv værdsættelse under pres i tilfælde af, at de ikke formår at flytte sig og komme videre i uddannelsessystemet eller i livet generelt. Slutteligt viser anden del af analysen, hvilke anerkendelses- og krænkelsererfaringer den sociale praksis, Step Up, giver anledning til. Med Honneth kan systemets kategorisering af unge uden uddannelse tolkes som havende en iboende krænkende effekt, der grundlæggende vanskeliggør en gensidig anerkendelsesrelation mellem de unge og medarbejderne i den sociale praksis, hvilket tre unge har erfaret. To unge har til gengæld oplevet anerkendelse fra medarbejderne på Step Up, og er blevet tilbudt den rette hjælp og støtte. Dermed er der rum for anerkendelse på Step Up, men det kan udledes af de unges anerkendelses- og krænkelsererfaringer, at medarbejderne på Step Up har lettere ved at etablere en gensidig anerkendelsesrelation til de unge, der virker åbne og motiverede for indholdet og hjælpen på Step Up end de unge, der virker lukkede og modsætter sig medarbejdernes indsats, udviser kedsomhed, bidrager med mindre og føler, at de allerede har lært det, der undervises i. Analysen tredje del, der fokuserer på, hvorledes de unges selvforhold og handlinger determineres af samfundets uddannelseskraft, viser hvordan de unge i relationen til deres forældre, kæreste, venner og andre unge uden uddannelse, møder uddannelseskraften i form af stereotype forestillinger om, hvad der opfattes som hhv. normalt og afvigende. De unge oplever, hvordan de står mål for potentielle stigmata som følge af samfundets uddannelseskraft. Herunder virker gode karakterpræstationer, evner til at præstere på et højt fagligt niveau og evner til ”at komme videre” gennem uddannelse retningsvisende for, hvad der forventes, at samfundets unge skal kunne præstere. Dette skaber stereotype forestillinger, der dog ikke determinerer de unge til fuldkommenhed, fordi de unge er i stand til at lade deres handlinger afspejle en refleksion og forståelse af verden på forskellige måder, hvorfra de kan gøre tilvalg

og fravalg. Dermed har de unge mulighed for at håndtere stigmatiseringen på forskelligt vis, hvilket empirien bekræfter. Den vidner om, hvordan stigmatiseringen medfører forskellige reaktioner og håndteringsstrategier hos de unge, der internaliserer stigmaet ved eksempelvis at holde det i hævd, afvise det, forsøge at skjule det eller anvende det som en fordel.

Dermed kan analysens resultater bekræfte min forforståelse om, at unge uden uddannelse stigmatiseres i lyset af samfundets uddannelseskraav.

6.1 Litteraturliste

- Andersen, M. L. (2013): Goffman i socialt arbejde. I Hansen, S. J. (red.): *Sociologi i socialrådgivning og socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010): Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I *Kvalitative metoder – en grundbog*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2014): *”Stå fast – et opgør med tiden udviklingstvang.”* København K: Gyldendal Business
- Caswell, D. & Dall, T. (2015): Forståelser af arbejdsløshed og arbejdsløse (s.259-274). I *Socialt arbejde i en foranderlig verden*. København: Akademisk Forlag.
- Egelund, T. (2011): Socialt arbejde. I Møller, I. H. & Larsen, J. E. (red.): *Socialpolitik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, E. (2009): *Stigma – om afvigerens sociale identitet*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Görlich, A. & Katznelson, N. (2015): Unge uden uddannelse (s.57-85). I *Brydninger i Ungdomslivet*. Aalborg Ø: Aalborg Universitetsforlag.
- Görlich, A. (2016a): *Afstand, modstand og mestring: poetiske analyser af unges subjektiveringsprocesser*. I Psyke & Logos, 2016, 37, 225-247.
- Görlich, A. (2016b): Ph.d.-afhandling: *Uden uddannelse og arbejde – unges tilblivelser i komplekse transitioner*. Ålborg Ø: Aalborg Universitetsforlag.
- Heidegren, C. G. (2010). *Anerkendelse – kort og godt*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Hermann, S. & Kristensen, J. E. (2004): *Kompetenceudvikling – psykologisk inderliggørelse på dåseform?* I: *Psyke & Logos nr. 2*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Honneth, A. (2006): *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hutchinson, G. S. & Oltedal S. (2006) Interaktionistiske modeller (s.89-138) *Modeller i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Højlund, P. & Juul, S. (2015): *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Illeris, K., Katznelson, N., Birgitte, S. og Ulriksen, L. (2002): *Ungdom, identitet og uddannelse*. Roskilde: Center for Ungdomsforskning.
- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J. C., Simonsen, B. og Ulriksen, L. (2009): *Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- 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 K: Socialforskningsinstituttet.

- Juul, S. (2012): Hermeneutik. I Juul, S. & Pedersen, K. B. (red.): *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori – en indføring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Juul, S. (2012): Nyere kritisk teori. I Juul, S. & Pedersen, K. B. (red.): *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori – en indføring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, S. (2012): Goffman og det sociale arbejde. I Nielsen, E. N et al. (red.): *Teori i socialfaglig praksis*. Aarhus C: VIA Systemtime.
- Katznelson, N. (2004): *Udsatte unge, aktivering og uddannelse – dømt til individualisering*. København NV: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Interview – introduktion til et håndværk*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, M. H. (2015): Det aktive menneskes triumf? - en analyse af de omfattende forandringer af kategoriseringen af kontanthjælpsmodtageren, Tidsskrift for Arbejdsliv 17(1), s. 44-60.
- Nielsen, M. L., Murning, S. & Katznelson, N. (2017): *Uddannelse der motiverer – forsøg på forandring på ungdomsuddannelserne*. Aalborg Ø: Aalborg Universitetsforlag.
- Olsen, H. (2002): *Kvalitative kvaler – kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelser kvalitet*. København: Akademisk Forlag.
- Olsen, L. (2007): Ulighed i uddannelse bunder i nye kulturelle barrierer. I *Ungdomsforskning - Unge, ulighed og uddannelse* Årg. 6, nr. 3 - september 2007. Center for Ungdomsforskning ved Learning Lab Denmark, DPU, Aarhus Universitet.
- Pedersen, O. K. (2011): Skolen og den opportunistiske person. Uddrag fra *Konkurrencestaten* (s. 169-203). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Pless, M. & Katznelson, N. (2007): Realistiske drømme om fremtiden. I *Ungdomsforskning - Unge, ulighed og uddannelse* Årg. 6, nr. 3 - september 2007. Center for Ungdomsforskning ved Learning Lab Denmark, DPU, Aarhus Universitet.
- Pless, M. (2009): *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Ph.d. afhandling. Aarhus Universitet: Forskerskolen DOCSOL.
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration* (s.17-32). København: Hans Reitzel Forlag
- Skytte, M. (2013): Socialt arbejde. I Skytte, M. & Guldager, J. (red.): *Socialt arbejde – teorier og perspektiver*. København: Akademisk Forlag
- Torfinng, J. (2004): *Det stille sporskifte i velfærdsstaten*. Århus N: Århus Universitetsforlag.
- Uggerhøj, L. (2008): Hvad er socialt arbejde? I Jacobsen, M. H. & Pringle, K. (red.): *At forstå det sociale*. København: Akademisk Forlag.

Willig, R. (2009): Indledning. (s. 7-23). I Honneth, A. *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Internetsider:

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) (2016a): *Unge på kanten - 186.000 unge er hverken i job eller i uddannelse*. Lokaliseret d. 29.06.2017:

https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_186000-unge-er-hverken-i-job-eller-i-uddannelse.pdf

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) (2016b): *Kortlægning af unges uddannelsesveje*. Lokaliseret d.03.08.2017:

https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_uu_di_unges-uddannelsesveje.pdf

Beskæftigelsesministeriet (2013): *Aftale om en reform af kontanthjælpssystemet – flere i uddannelse og job*. Lokaliseret 29.06.2017:

<http://bm.dk/da/Aktuelt/Politiske%20aftaler/Aftale%20om%20en%20reform%20af%20kontanthjaelpssystemet.aspx>

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA)(2016): *De unge i målgruppen for de forberedende tilbud*. Lokaliseret 17.08.2017:

<https://www.eva.dk/projekter/2016/bedre-veje-til-ungdomsuddannelse/hent-udgivelser/de-unge-i-malgruppen-for-forberedende-tilbud/view>

Ekspertgruppen om bedre veje til en ungdomsuddannelse (2017): *Bedre veje til en ungdomsuddannelse – anbefalinger til regeringen*. Lokaliseret 29.06.2017:

<https://www.regeringen.dk/media/3015/pixie-bedre-veje-til-en-ungdomsuddannelse-01.pdf>

Folkeklubben (2014): *Danmarksfilm*. Lokaliseret d.19.12.2017:

<https://www.youtube.com/watch?v=cwnTvr97AIY>

Regeringen (2007): *Lige muligheder – styrkede personlige ressourcer og social sammenhængskraft*. Albertslund: Schultz. Lokaliseret 29.07.2017:

http://www.stm.dk/multimedia/Regeringsudspil_om_Lige_muligheder.pdf

Regeringen (2017): *Tro på dig selv – det gør vi. Reform af de forberedende tilbud*. Lokaliseret 29.06.2017:

<https://www.uvm.dk/publikationer/folkeskolen/2017-tro-paa-dig-selv-det-goer-vi>

VK Regeringen II (2005): *Nye mål – Regeringsgrundlag*. Lokaliseret 29.06.2017:

http://www.stm.dk/publikationer/reggrund05/nye_%20maal_web.pdf

Uddannelsesguiden (UG)(2017): *Optagelse til de gymnasiale uddannelser*. Lokaliseret d. 28.11.2017:

<https://www.ug.dk/uddannelser/artikleromuddannelser/omgymnasialeuddannelser/optagelse-til-de-gymnasiale-uddannelser>

Undervisningsministeriet (UVM)(2017): *Adgangskrav*. Lokaliseret d.28.11.2017:

<https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/adgang-og-optagelse/adgangskrav>

Aalborg Universitet (2017): *Semesterbeskrivelse – modul 4*. Lokaliseret d.19.12.17:

http://www.socialkandidat.samf.aau.dk/digitalAssets/317/317188_e17_10.-semester.pdf

