

The background of the cover is an abstract composition of vibrant pink and blue ink splatters. The colors are fluid and organic, creating a sense of movement and depth. The pink splatters are more prominent in the lower half, while the blue ones are more concentrated in the upper half. The overall effect is a dynamic and artistic visual field.

Ung

**uden for uddannelse
og arbejde**

**Molly May Jensen
Nadia Mygind Sørensen**

Speciale i Kandidatuddannelsen i Socialt Arbejde, februar 2018
Institut for Sociologi og Socialt Arbejde ved Aalborg Universitet
Vejleder: Merete Monrad
Anslag: 215.022

Abstract

This thesis centers around the substantial number of young people who have not completed a youth education and are unemployed. We aim to analyze how young people, who are a part of a preparatory education, understand their own position in a social context where education is a requirement. We will strive to capture how these young people experience the increased societal focus on the individual skill set in terms of education. In order to answer our research question we take an offset in four questions. We wish to get insight into the young people's understanding of their situation in relation to; Firstly how they experience the requirements regarding education. Secondly how they experience other people's reactions to their situation. Thirdly how they strategically relate to these reactions. Finally what importance preparatory education has for the young people. The empirical data consists of 18 individual qualitative interviews with young people between the age of 16 and 24, from two preparatory educations in Copenhagen, Denmark. The thesis is inspired by a philosophical and critical hermeneutical approach. This allows us to view the young people as subjects that are created in a relational relationship between the individual and society, with an offset in their own perspectives. We utilize the concept of the institutional individualization by Ulrich Beck to illustrate how young people understand their own situation when education is a requirement. Additionally we apply the theory of Erving Goffman concerning Stigma to illustrate how young people experience being stigmatized and how they strategically relate to this stigmatization. Furthermore we utilize Axel Honneth's recognition theory to illustrate the particular importance of preparatory education. The thesis concludes that the young people are put in a vulnerable position by experiencing education as challenging, however at the same time as inevitable. Where as the majority of the research within the field highlights that the young people who are not partaking in an education nor are employed view themselves as the cause of their situation. Nonetheless, we have found that the participants in our empirical study have been able to create a positive story about themselves and are therefore less likely to view their situation as self inflicted.

Indhold

Kapitel 1. Hvad handler specialet om?	5
De unge i en samfundsmæssig kontekst	7
Reformer og andre politiske tiltag	7
Uddannelse som ret og krav	9
Specialets relevans.....	10
Specialets problemformulering.....	11
Begyndelsesafklaring	13
Uddannelsesparat og ikke-uddannelsesparat.....	13
Udsat ung eller ung i en udsat position.....	14
Kapitel 2. Hvad ved vi fra forskningen?	16
Forskning om unge uden for uddannelse og arbejde	17
Hvem er de unge?	17
De unges møde med uddannelse	20
Hvad virker?	24
Kapitel 3. Hvordan undersøger vi feltet?	26
Videnskabsteori og metode.....	27
Videnskabsteoretisk udgangspunkt	27
Metodiske overvejelser	29
Den konkrete interviewsituation.....	30
Kontakt til feltet.....	38
Hvad er en produktionsskole?	40
Hvilke unge har vi haft adgang til?.....	41
Præsentation af de unge	43
Psykiske lidelser, ordblindhed og problematiske forhold i hjemmet	43
Kapitel 4. Hvordan er analysen rammesat?	45
Bearbejdning af empirien, analysestrategi og teoretisk ramme.....	46
Bearbejdning af empirien	46
Analysestrategi	47
Teoretisk ramme	49
Kapitel 5. Analyse	54
Uddannelse som definerende krav - Den institutionelle individualisering	55
At føle sig presset af kravet om uddannelse	55
At internalisere kravet om uddannelse	59
At vælge eller ikke at vælge	62
Når uddannelse bliver et forventningspres, de unge ikke kan honorere	64
At være anderledes - Stigma og krænkelser	66
At blive bedømt negativt	66
At blive overset af lærere	69
Udfordringer med at have et positivt selvforhold	73
Forskellige reaktionsmønstre - Kampen for anerkendelse.....	74
Første form for modstand: at forholde sig kritisk og skabe et positivt modbillede	75
Anden form for modstand: at påvise, at samfundets positive værdier er tilstede	78
Distance til unge fra andre produktionsskoler	80
Brug af humor til at bekræfte, at man ikke er mindre værd.....	81
Behovet for et positivt modbillede.....	82

Produktionsskolen – Et rummeligt og anerkendende fællesskab	83
Fællesskab og sammenhold.....	83
Rummelighed.....	86
Betydningsfulde lærere.....	88
Et frirum, man kan udvikle sig personligt i.....	89
Kapitel 6. Diskussion	90
Diskussioner af uddannelsessystemets indretning.....	91
Produktionsskolen som uddannelsesforberedende tilbud	91
Produktionsskolen er en lappeløsning i et dysfunktionelt uddannelsessystem.....	92
En bredere normalitetsramme og kompetenceforståelse	93
De unge kræver diversitet i tilbud og tid og ro	95
UU-vejledningens rolle i forhold til det rette match.....	96
Kapitel 7. Konklusion	98
Hvordan unge uden for uddannelse og arbejde forstår deres situation.....	99
Hvordan de unge forstår kravet om uddannelse	99
Hvordan de unge oplever andres reaktioner på deres situation.....	100
Hvordan de unge forholder sig strategisk til andres reaktioner	101
Hvilken betydning produktionsskolen har for de unge	102
Vores bidrag til den eksisterende viden om unge uden for uddannelse og arbejde.....	103
Kapitel 8. Afsluttende refleksioner	105
Metodiske og teoretiske efterrefleksioner	106
Har vi fået vores forforståelser nok i spil?	106
Teoretiske fravalg.....	107
Kan vores resultater overføres?.....	107
Anvendt litteratur	109



Kapitel 1
Hvad handler specialet om?

Unge uden for ordinær uddannelse og arbejde

I Danmark indtager vi en nordisk førsteplads, når det angår uafsluttede ungdomsuddannelser (SFI 2016). 4 ud af 10 unge havde i slutningen af 2008 ikke afsluttet en ungdomsuddannelse, da de var fyldt 21 år (ibid.). Antallet af unge, der gennemfører en ungdomsuddannelse, stiger, jo ældre de unge bliver, men antallet der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse er stadig højt for de ældre unge. Omkring 70.000 unge mellem 15 og 29 år har hverken færdiggjort en ungdomsuddannelse, er i gang med fuldtidsuddannelse, er på SU, er i arbejde eller er på førtidspension, og dermed er 6 procent af alle danske unge i alderen 15-29 år uden for uddannelse og arbejde (Undervisningsministeriet 2017a).

Gruppen af unge uden for uddannelse og arbejde er unge med meget forskellige baggrunde. Det er unge, der befinder sig mellem grundskolen og det videre uddannelsesliv. Det er unge, der på den ene side vokser op i senmoderniteten med et væld af muligheder, frisatte af tidligere tiders sociale orden, men som på den anden side også er udfordret af den valgfrihed og de risici, det medfører, og de krav om nye personlige kompetencer, der nu stilles til den enkelte (Beck 1997, Illeris et al. 2002, Jørgensen 2013:267). Det er unge, der er fagligt udfordret, men det er også unge, der har klaret sig godt i skolen. Det er unge, der har sociale udfordringer og psykiske sårbarheder, men det er også socialt kompetente og robuste unge (Görlich 2016:13). Det er unge, der har svært ved at finde fodfæste i et samfund og et uddannelsessystem med krav om at tage stilling og tage ansvar (Görlich 2016:115-117, Pless 2009:31, Katznelson 2004:8, 211-214). Det er summen af dette, der gør, at disse unge er i en udsat position.

Vi ønsker i dette speciale at have fokus på unge, der hører ind under kategorien **unge uden for ordinær uddannelse og arbejde** som beskrevet ovenfor. De unge, vi har mødt, går alle på produktionsskole. Sammen med dem har vi prøvet at forstå,

hvordan det opleves at være ung, gå på produktionsskole og stå uden for uddannelse og arbejde. Vi ønsker at forstå de unges oplevelser i relation til de samfundsmæssige og uddannelsesmæssige kontekster, de er en del af, da vi har en interesse i at forstå, hvordan de unge påvirkes af disse. Hvordan oplever de for eksempel det ikke 'at gå den lige vej' og ikke at kunne leve op til idealet om uddannelse? Hvordan forstår de deres fremtidsmuligheder? Hvordan oplever og reagerer de på de modstande, de møder? Og hvilken betydning har produktionsskolen for de unge? Vi ønsker således at bidrage med en viden om, hvordan de unge i forskellige kontekster påvirkes, og hvilken betydning det har for, hvordan de forstår deres situation uden for uddannelse og arbejde.

De unge i en samfundsmæssig kontekst

Fordi vi ønsker at undersøge, hvordan de unge forstår deres situation i relation til den samfundsmæssige og uddannelsesmæssige kontekst, finder vi det nødvendigt at redegøre for, hvordan vi forstår den. Følgende afsnit har dermed til formål at beskrive, hvordan uddannelse har forankret sig som et gennemgribende krav, ved at redegøre for den politiske og institutionelle udvikling.

Reformer og andre politiske tiltag

På trods af en omfangsrig indsats ved hjælp af reformer af både uddannelses- og beskæftigelsessystemet er der en gruppe unge i Danmark, der af mange forskellige og komplekse årsager ikke har fundet fodfæste i uddannelseslivet og ultimativt arbejdslivet (Ekspertgruppen 2017:52). Gennem de sidste 17 år er der gennemført 25 reformer og tiltag, der alle har haft fokus på at forbedre unge i udsatte positioners muligheder for at få en ungdomsuddannelse (DEA 2017). Der har været massivt politisk fokus på dette område, men ingen af de tidligere tiltag har formået varigt at knække koden til, hvordan denne gruppe unge igen bliver en del af det ordinære uddannelsessystem og ikke frafalder ungdomsuddannelserne.

Gennem 1970'erne var uddannelsespolitikken kendetegnet ved at være lighedsorienteret, og det politiske mål med uddannelse var på daværende tidspunkt

at mindske social ulighed (Pless 2009:11). Dette opstod med udgangspunkt i en demokratiseringstanke, hvor omdrejningspunkterne var idealer om social retfærdighed, et ønske om samfundsøkonomisk vækst, og at man ønskede, at personer fra forskellige samfundsgrupperinger fik adgang til højere uddannelse (ibid.). Den uddannelsespolitiske scene har siden 70'erne udviklet sig fra at anse uddannelse som en demokratisk ret (Hansen 2003) til i dag, hvor uddannelse også er forankret som et gennemgribende krav til unge (Görlich 2016, Katznelson & Larsen 2016, Katznelson 2004, Nielsen 2015, Beskæftigelsesministeriet 2013, Pless 2009), både i den konkrete politik og i institutionernes forvaltning af disse, men også som en diskursiv forståelse af, at uddannelse er helt centralt for at opnå et godt liv. Strategier på EU-niveau, såsom 2020-strategien¹, herunder Unge på vej², og også Ungegarantien³, udgør de politiske beslutningsrammer, som blandt andet Danmark refererer tilbage til, når der bliver vedtaget nye initiativer på uddannelsesområdet (Görlich 2016:30). Som udgangspunkt for den uddannelsespolitik, der er kendetegnende for Danmark i et nutidigt perspektiv, hvor det forventes, at den enkelte uddanner sig, er Undervisningsministeriets handlingsplan **Uddannelse Til Alle** (UTA) (Undervisningsministeriet 1993) fra 1993. Målsætningen om, at 95 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse, blev i 2006 specificeret sådan, at man havde en målsætning om, at dette skulle være opnået i år 2015 (Ekspertgruppen 2017:47). Denne 95-procentsmålsætning har således rodfæstet sig i det politiske landskab og også i befolkningen. Senere i år 2006 lanceredes **globaliseringsstrategien** af den daværende VKO-regering, hvor 95-procentsmålsætningen blev yderligere konkretiseret, således at målet nu er, at 85 procent af en ungdomsårgang i 2010 og 95 procent af en ungdomsårgang i 2015 skulle gennemføre mindst én ungdomsuddannelse. De unge tager 95-procentsmålsætningen til sig, og i år 2015 er det endelige resultat, at 92 procent af

¹ Strategien skal medvirke til at styrke EU's langsigtede vækstpotentiale. Man vil forsøge at nedbringe skolefrafaldet fra 15 % til 10 %, og man vil øge andelen af universitetsuddannede fra 31 % til 40 % i 2020 - <http://um.dk/da/udenrigspolitik/eu/saadan-fungerer-eu/europa-2020-strategien/>.

² Formålet med dette initiativ er at hjælpe unge med manglende kompetencer og erfaring med at få den viden, de skal have for at få det første job. Programmet omfatter 28 nøgletiltag, der skal gøre almen uddannelse og erhvervsuddannelse mere relevant for udfordrede unge - http://europa.eu/rapid/press-release_IP-10-1124_da.htm.

³ Vedtagelse, der sikrer hjælp til unge ledige, senest fire måneder efter at de er blevet ledige - <https://www.information.dk/telegram/2013/07/eu-vedtager-ungegaranti-arbejdsloese>.

en ungdomsårgang gennemførte en ungdomsuddannelse, hvor niveauet i 2006, ved aftalens indgåelse, var på 86 procent (Ekspertgruppen 2017:48). Hele 98 procent går i gang med en ungdomsuddannelse inden for 7 år efter grundskolens afslutning (Epinion 2015). Men: ***“ser man på gruppen af unge omtrent syv år efter undervisningspligtens ophør, rummer den godt og vel 20 pct. af en årgang uden job eller gennemført ungdomsuddannelse. Et tal, der dækker over en kolossal variation.”*** (Ekspertgruppen 2017). På trods af vedvarende politisk bevågenhed og gode sociale indsatser er der altså en stor gruppe i det danske samfund, der ikke formår at få fodfæste på uddannelses- og arbejdsmarkedet i løbet af deres ungdom. Seneste tiltag for at få flere unge, der ikke følger den lige vej efter grundskolen, i uddannelse er vedtagelsen af den nye Forberedende Grunduddannelse (FGU), der reformerer området for de forberedende uddannelser. Dette vil man gøre ved at erstatte en lang række af de nuværende forberedende tilbud med de tre spor: Almen grunduddannelse, Produktionsgrunduddannelse og Erhvervsgrunduddannelse (Undervisningsministeriet 2017b). Hvorvidt den nye uddannelse vil forbedre de unges muligheder for at gennemføre en uddannelse, er endnu ikke til at sige, men uddannelsen er endnu et bidrag til at understøtte de unge videre i uddannelseslivet.

Uddannelse som ret og krav

Ved globaliseringsaftalen bliver det tydeligt, hvorledes det politiske fokus har skiftet retning, og at uddannelse og viden ikke længere anses som en demokratisk udvikling, men som at være nøglen til at fremtidssikre Danmark i en global sammenhæng (Regeringen 2006). Uddannelsesvalg kobles i denne sammenhæng til forestillinger om Danmarks fremtidige konkurrenceevne på det globale marked, og man lægger dermed et stort ansvar på de unges skuldre (Juul 2013). Globaliseringen påvirker den konkrete uddannelses- og beskæftigelsespolitik, hvor man anlægger et tydeligt arbejdsmarkedsperspektiv på den enkelte borgers 'frie' uddannelsesvalg: ***“Regeringen sætter borgerens frie valg højt. Der skal være frihed i valg af uddannelsesinstitution (...). Friheden til valg af uddannelse forudsætter naturligvis, at man har de nødvendige forudsætninger, og at fremtidsudsigterne for faget synes gode.”*** (Regeringen 2002). Valg af uddannelse må altså foretages ud fra en kalkule om, hvorvidt den uddannelse i sidste ende vil føre til beskæftigelse. Uddannelse er ikke

længere som udgangspunkt blot et demokratisk tilbud, hvormed man kan få opfyldt egne behov, men også en pligt, som vejen til selvforsørgelse i en tid, hvor uddannelse er en forudsætning for langt den meste beskæftigelse (Juul 2013). I forlængelse af skiftet fra velfærdsstatslige til konkurrencestatslige værdier ser man således også et skifte i beskæftigelsespolitikken, som i højere og højere grad flyder sammen med uddannelsespolitikken (Pedersen 2011). Dette kulminerer i dag, hvor uddannelse og uddannelsesmål er en central del af beskæftigelsespolitikken, hvor beskæftigelse tidligere blev anset som mål for ledige unge, til i dag hvor uddannelse et mål i sig selv (Görlich 2016). Uddannelse fungerer dermed i dag som et middel til mobilisering af en kompetent arbejdsstyrke, der kan bidrage positivt til Danmarks deltagelse i den globale konkurrence (Petersen 2016:57). Konkret kommer det til udtryk i uddannelsessystemet på de forskellige uddannelsesinstitutioner, ved at man har stort fokus på kvantitative resultatmål, som skal vurdere den enkeltes faglige formåen, hvilket blandt andet kommer til udtryk gennem antallet af nationale tests, brugen af karakterer, og ved at skolerne bliver vurderet på elevernes resultater (Pedersen 2014). Det omfattende fokus på at vurdere elevers og studerendes kvantitativt målbare resultater gør, at man frem for at have fokus på læring og trivsel sigter mod at klargøre dem til arbejdsmarkedet (Petersen 2016:57). Unge bliver således i dag betragtet som værende parate og ressourcestærke, hvor den aktive beskæftigelses- og uddannelsespolitik retfærdigvis må møde den enkelte med krav og en forventning om, at de skal kunne præstere (Nielsen 2015).

Specialets relevans

Vi har i ovenstående skitseret, hvordan unge i dag bliver mødt af et forventningspres i forhold til at gennemføre en uddannelse. Det bliver derfor relevant at undersøge, hvordan unge uden for uddannelse og arbejde forstår deres situation, når dette er konteksten. Vi bevæger os mellem de unges forståelse af deres situation og den samfundsmæssige og uddannelsesmæssige kontekst. Grunden til, at vi gør dette, skal ses i relation til, at vi finder det vigtigt at sætte spot på, hvordan udsathed ikke kun skal ses i forhold til den unge selv, men også i samspil med de kontekster, som de er en del af. Det vedvarende politiske fokus på

denne gruppe har taget og tager fortsat udgangspunkt i individuelle indsats rettet mod den enkelte unge. Selvom der har været stor politisk opmærksomhed på at hjælpe de unge, er der som nævnt stadig en væsentlig andel af hver årgang, der ikke finder fodfæste i uddannelsessystemet eller på arbejdsmarkedet. Af den grund finder vi det relevant at anskue problematikken fra en anden vinkel end den individorienterede ved at undersøge, hvordan de unges udsathed ikke kan ses uafhængigt af de sammenhænge, de indgår i.

Vi finder det relevant at tage udgangspunkt i de unges subjektive perspektiver for at opnå et indblik i, hvordan de unge vælger at fremstille sig selv, og dermed opnå viden om, hvordan de forstår deres situation. Vi finder det vigtigt at tage afsæt i netop deres oplevelser, da det er dem, der står i situationen uden for uddannelse og arbejde, og dermed dem, der bedst ved, hvordan det opleves: Hvilke former for modstand møder man, og hvordan reagerer man på og forholder sig til dette? Specialets relevans for socialt arbejde er således at komme nærmere en forståelse af, hvordan man bedst muligt kan understøtte de unge i deres videre færd i livet.

Specialets problemformulering

Specialet tager udgangspunkt i at analysere, hvordan unge i et forberedende uddannelsesstilbud forstår deres situation uden for ordinær uddannelse og arbejde i en samfundsmæssig kontekst, hvor uddannelse er et krav til den enkelte. Vi vil indfange, hvordan disse unge reagerer på strukturelle forhold, der har øget fokus på den enkeltes formåen i forhold til uddannelse. Dette har ført til følgende problemformulering:

Hvordan forstår unge, der hverken har eller er i gang med en ordinær ungdomsuddannelse og heller ikke er i arbejde, deres situation?

Vi vil besvare vores problemformulering med udgangspunkt i følgende underspørgsmål:

1. Hvordan forstår de unge kravet om uddannelse?
2. Hvordan oplever de unge andres reaktioner på deres situation?
3. Hvordan forholder de sig strategisk til andres reaktioner?
4. Hvilken betydning har produktionsskolen for de unge?

Vores speciale er funderet i et kvalitativt undersøgelsesdesign baseret på enkeltinterviews med 18 unge mellem 16 og 24 år fra to københavnske produktionsskoler. Vi er inspireret af en filosofisk og kritisk hermeneutisk tilgang, da dette giver os mulighed for, med udgangspunkt i de unges fortællinger, at anlægge et blik på de unge som subjekter, der bliver til i relationelle forhold mellem individ og samfund. Vi ønsker således at indfange individuelle reaktioner på strukturelle forhold. Udgangspunktet for specialet er at undersøge, hvordan de unge forstår deres situation uden for uddannelse og arbejde, når der er et gennemgribende krav om uddannelse. Vi har således ikke fokus på, hvordan de unges situation kan forstås ud fra et psykodynamisk perspektiv, og ej heller er den sociale baggrund og herunder familiære forhold fokuspunkter i dette speciale. Denne undersøgelse vil dermed ikke omhandle, hvem gruppen af unge uden for uddannelse og arbejde er, men hvilken betydning kravet om uddannelse har for de unge, der har udfordringer med at tage en uddannelse på ordinære vilkår. Hvordan oplever de unge ikke at formå at leve op til de krav, der bliver stillet til dem i forhold til at tage en uddannelse, gøre det hurtigt og gøre det godt? Og hvilken betydning har det for, hvordan de handler og tænker? Kan det begrænse dem i at opnå et godt liv? Og i så fald, hvordan kan vi tilrettelægge muligheder for at understøtte dem bedre? Og hvordan skal mulighederne se ud? Det, der af de unge bliver fremhævet som væsentlige aspekter i forhold til forståelsen af deres situation, er at de bliver set negativt på, fordi de står uden for uddannelse og arbejde, grundet frafald fra tidligere uddannelse og tilknytning til produktionsskolen. Derudover fremhæver de unge, hvordan de i tidligere skolesammenhænge ligeledes blev set negativt på grundet faglig og/eller social usikkerhed. Tilknytningen til produktionsskolen, som særlig betydningsfuld for de unges identitetsarbejde, bliver af de unge også fremhævet som vigtig. Vi ønsker således, ud over at have fokus på kravet om

uddannelse også at udfolde, hvordan de unge forstår deres situation i relation til negative reaktioner fra andre og betydningen af det rummelige og anerkendende fællesskab på produktionsskolen. Vi anskuer dermed subjektet i relation til de samfundsproducerede og relationelle betingelser, det bliver til under, og på den måde tager vores ontologiske udgangspunkt afsæt i en kritisk teoretisk forståelse, og vi kan dermed ikke forstå de unge uden at forstå den samfundsmæssige kontekst, de indgår i.

Begrebsafklaring

De unge, der er udgangspunktet for specialet, bliver karakteriseret i forhold til nogle overordnede kategorier: **ikke-uddannelsesparate** og som **udsatte unge**. Vi vil i dette afsnit afklare, hvad der ligger i disse begreber, og hvordan vi forstår de unges position.

Uddannelsesparat og ikke-uddannelsesparat

De unge i vores undersøgelse er alle vurderet ikke-uddannelsesparate i forhold til at påbegynde en ordinær ungdomsuddannelse. Vi finder det dermed relevant at redegøre for, i hvilken kontekst denne vurdering bliver til. Hvorvidt en ung er uddannelsesparat eller ej, bliver i første omgang vurderet i grundskolen, på 8. og 9. klasses trin. Uddannelsesvurderingen sker også i jobcenterregi, hvor unge uden for uddannelse og beskæftigelse under 30 år bliver vurderet, hvorvidt de er uddannelses- eller aktivitetsparate. De unge mødes af et system med mange tilbud, krav og forventninger, der alle retter sig mod, at den unge skal blive forberedt til at påbegynde uddannelse (Beskæftigelsesministeriet U.Å.).

Flertallet af de unge, der medvirker i dette speciale, har ikke været i kontakt med jobcenteret i forbindelse med ledighed, men har primært været i kontakt med UU-vejledere.⁴ UU-vejledere yder særligt vejledning til de unge, der ikke bliver erklæret

⁴ UU-vejledere er en del af Ungdommens Uddannelsesvejledning, som er kommunale vejledningscentre, der giver vejledning om uddannelse og erhvervsrettede tilbud til unge i og uden for grundskolen -

uddannelsesparate ved 8. og 9. klassetrin, og kan i den forbindelse godkende et forløb på en produktionsskole, hvilket er tilfældet for de unge, der medvirker i dette speciale. Grundskolens vurdering af uddannelsesparathed sker ud fra en samlet vurdering af elevernes faglige, personlige og sociale forudsætninger for videre uddannelse (Undervisningsministeriet 2017c).

Udsat ung eller ung i en udsat position

Udsatte unge er med sandsynlighed en betegnelse, der for de fleste vil vække genklang i forhold til beskrivelsen af de unge, der er omdrejningspunktet i dette speciale. Denne betegnelse er rammende, i forhold til at den inkluderer alle unge, der på den ene eller anden måde befinder sig i en udsat position, eksempelvis ved at være ledig, misbruger, psykisk syg, hjemløs, kriminel, fattig eller uden uddannelse og arbejde. Karakteristikaene spænder bredt, og man kan dermed inkludere unge fra mange forskellige kontekster og lag i samfundet ved denne betegnelse. Det problematiske ved denne betegnelse, mener vi, ligger i, at der opstår en determinisme i det at være en udsat ung. Men som Katznelson (2004:9) pointerer, afhænger betydningen af det at være udsat af den samfundsmæssige foranderlige kontekst; betydningen og konsekvenserne af det at have en uddannelse kontra det ikke at have en uddannelse, de krav, der bliver stillet til de unge i uddannelsessystemet, de generelle konjunkturer, ledigheden og den politiske rammesætning og så videre. Disse faktorer har alle betydning for, hvorvidt man kan betegnes som værende i en udsat position. Vi læner os op ad Katznelsons forståelse, og vi har derfor valgt at bruge betegnelsen 'ung i en udsat position', da vi mener, at det er en mere rammende beskrivelse af gruppen. Vores forståelse af udsathed skal dermed ikke kun ses i relation til den enkelte ung, men må også ses i sammenhæng med de strukturelle, institutionelle, normative og diskursive kontekster, som de er en del af. De unge er dermed ikke i sig selv udsatte, men den position, de befinder sig i, er udsat. Vi mener, at unge, der ikke har en ungdomsuddannelse, som ikke er i gang med en, og som heller ikke er i arbejde, er i en udsat position i forhold til deres samfundsmæssige integration, da de unge er

marginaliserede eller i fare for at blive det i en uddannelses- og beskæftigelseskontekst (SFI 2016). Derudover har denne gruppe unge ofte andre problematikker inde på livet, der gør, at de er i en udsat position. De kan eksempelvis have et misbrug, en psykisk lidelse eller andre udfordringer, der yderligere gør, at deres udsatte position understreges (Ekspertgruppen 2017:32-46). Disse problematikker kan være til stede i den unges liv i perioder og kan dermed ikke betegnes som statiske. Men de unge er også blot unge som alle andre unge, der ikke er i en udsat position, som indgår i mange forskellige sociale kontekster, hvor de også er veninder, venner, kærester, sønner, døtre, elever og så videre, og undervejs i specialet vil vi derfor hovedsageligt bruge betegnelsen 'de unge'.



Kapitel 2
Hvad ved vi fra forskningen?

Forskning om unge uden for uddannelse og arbejde

Hensigten med specialet er som beskrevet at undersøge, hvordan unge uden for uddannelse og arbejde forstår deres situation. Men hvad ved vi egentlig om denne gruppe? Hvem er de? Og hvordan kan man forstå deres placering uden for uddannelse gennem forskningen på feltet? I det følgende vil vi forsøge at skabe et overblik over et meget bredt og vidtrækkende forskningsfelt og tilmed redegøre for, hvordan vi skriver os ind i denne forskningstradition. Kapitlet vil både beskrive kvantitativ og kvalitativ forskning. Vi vil særligt fremhæve ph.d.-afhandlinger af Noemi Katznelson (2004), Mette Pless (2009) og Anne Görlich (2016), da de har en særlig betydning for vores forståelse af feltet.

Der findes en lang række kvantitativ forskning, der på baggrund af statistiske målinger har til formål at give indsigt i, hvad der kendetegner unge uden for uddannelse og arbejde (Andreasen et al. 1997, Holm 2012, Pihl 2017). Der findes også kvalitativ forskning, der omhandler de unges møde med uddannelse, og hvordan udsathed produceres i dette møde (Katznelson 2004, Pless 2009, Görlich 2016). Ifølge Görlich (2016:39,46) har der i de senere år været en stigende tendens til at undersøge, hvad der virker i indsatsen over for de unge uden en ungdomsuddannelse. For at skabe overskuelighed vil vi inddele dette kapitel i tre fokusområder. Vi vil først fremhæve forskning om, hvem de unge er, dernæst belyse forskningsbidrag vedrørende de unges møde med uddannelse, og sidst beskrive forskning om, hvad der virker i forhold til at støtte unge i relation til uddannelse.

Hvem er de unge?

Et gennemgående træk for mange undersøgelser er, at de søger at afdække, hvordan unges færden i uddannelsessystemet kan ses i relation til begrebet social arv. I den omfattende rapport *Unge uden uddannelse* (Andreasen et al. 1997), som er

en del af forskningsprogrammet **Uddannelse til alle**, fremhæves der en række kendetegn ved unge uden en ungdomsuddannelse. Rapporten (Andreasen et al. 1997:10) fremhæver, at unge, der har sværest ved at påbegynde en ungdomsuddannelse, er fra familier med lav indkomst, har dårlige boglige færdigheder og har taget få afgangsprøver i 9. klasse. Forældres indkomst og uddannelse hænger ofte sammen, og rapporten fremhæver derudover, at hvis en ung har en far, der ikke har en erhvervskompetencegivende uddannelse, øges risikoen for, at den unge ikke påbegynder en ungdomsuddannelse. Rapporten (Andreasen et al. 1997:10) peger dog på, at forældres indkomst har selvstændig betydning for unges videre færd i uddannelseslivet. Samstemmende peger andre forskningsbidrag på, at forældres indkomst og uddannelsesniveau har markant betydning for unges uddannelseschancer (Mehlbye et al. 2000, Andersen 2005, Glavind 2005, Holm 2012, Pihl 2013a, 2017). Unge, der kommer fra familier med lav indkomst og ingen eller lidt uddannelse, vil være i større risiko for at havne i den uddannelsesmæssige restgruppe end unge, der kommer fra familier med en høj socioøkonomisk placering og lange videregående uddannelser (ibid.). Det bliver blandt andet fremhævet i rapporten **Lighed gennem uddannelse - hvordan er det gået?** (Glavind 2005:13), at risikoen for at havne i restgruppen for 25-årige i 2001 var 15 procent for unge, der kom fra akademikerhjem, hvorimod risikoen for at tilhøre restgruppen for unge, der kom fra hjem, hvor ingen af forældrene har en erhvervsuddannelse, var 41 procent.

Der har samtidig været stor interesse for at afdække forskellige risikofaktorer, som har betydning for de unge, der ikke får en ungdomsuddannelse. En kvantitativ undersøgelse fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (Pihl 2013b) peger på, at der er flere risikofaktorer i spil, når man ser på de baggrundsforhold, der påvirker, hvorvidt man havner i restgruppen. I undersøgelsen (Pihl 2013b:2-5) bliver det konkluderet, at forældres indkomstniveau, børnesager, kriminalitet, at have klaret sig dårligt i afgangsprøver i dansk og matematik i 9. klasse, ikke at have været til afgangsprøver i dansk og matematik i 9. klasse, at bo i alment boligbyggeri og at være vokset op med en enlig forsørger er risikofaktorer, der alle spiller en væsentlig rolle i forhold til unges uddannelseschancer. Risikofaktorerne er kendetegnet ved,

at de opstår i en social kontekst, hvor ens familiemæssige forhold og sociale baggrund har markant betydning for unges uddannelseschancer, men hvordan de unges sociale baggrund mere konkret kommer i spil i deres møde med uddannelse, er i mindre grad belyst. En central forskningsundersøgelse fra SFI (Jensen & Jensen 2005), som er en del af et forskningsprogram om social arv, peger dog på, at adfærd og kommunikation i familier har stor betydning for unges uddannelseschancer:

“Unge, der kommer fra en familie med en forholdsmæssig stor kulturel kapital – til forskel fra familiens økonomiske kapital – vil alt andet lige klare sig bedre i skolen og i

uddannelsessystemet.” (Jensen & Jensen 2005:123). Det fremhæves således, at unge, der kommer fra familier med værdier, der er forenelige med de faglige og sociale praksisser, der foregår i uddannelsesstilbud, har langt bedre forudsætninger for at klare sig godt i uddannelsessystemet. I forhold til undersøgelser, der har til formål at undersøge, hvem de unge uden en ungdomsuddannelse er, ses der således en tendens til, at børn og unges sociale baggrund fortsat har stor betydning og i relation hertil kan man tale om chanceulighed i uddannelsessystemet (Pless 2009:24).

Undersøgelsen **4 år efter grundskolen - 19-årige om valg og veje i ungdomslivet**

(Andersen 2005:7-8) bygger på data fra de unge, der deltog i PISA-undersøgelsen i 2000, og data fra 2004, hvor de unge igen er forsøgt geninterviewet. I undersøgelsen (ibid.:41-42) bliver det konkluderet, at de unge, der ikke er i gang med eller har en ungdomsuddannelse, gennemsnitligt har lavere selvværd og lavere faglig selvvurdering end andre unge. Det fremgår samtidig i undersøgelsen (ibid.:36-38), at de unge, der er fagligt stærke, også har en selvforståelse af, at de er dygtige, hvilket bidrager positivt til, hvorvidt de unge klarer sig godt i uddannelsessystemet. Skoletrivsel bliver ligeledes fremhævet som værende central for unges videre færd i uddannelseslivet, da det konkluderes, at unge, der kedede sig i folkeskolen, havde dårlige relationer til lærere og/eller befandt sig i klasser med uro, har større risiko for ikke at få en ungdomsuddannelse (ibid.:41-42). En anden undersøgelse, om unges overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse (Mehlbye et al. 2000:90-93), fremhæver tilsvarende, at de unge, der ikke trives eller føler sig godt tilpas i skolen, er i større risiko for at afbryde en ungdomsuddannelse. Rapporten **Unge uden**

uddannelse (Andreasen et al. 1997:133,143-144) viser samstemmende, at det sociale miljø og unges trivsel har stor betydning for unges videre vej ind på en ungdomsuddannelse.

Det kan således konkluderes, at det, der kendetegner de unge og som præger deres uddannelsesliv, er flere forskellige og komplekse forhold. Ovenstående forskningsbidrag muliggør at få indsigt i, hvad der kendetegner unge uden en ungdomsuddannelse, eller som er i risiko for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse. Men de har dog en tendens til at fokusere på individuelle årsager frem for samfundsmæssige. Erik Jørgen Hansen (2003:150-151) påpeger, at det er problematisk, at der er en tendens til at glemme og overse, at de unges udsathed og risiko for at havne i den uddannelsesmæssige restgruppe også i høj grad skyldes samfundets indretning:

“At erstatte betegnelsen „restgruppe” med betegnelsen „de svage” kan imidlertid vise sig at være et tilbageskridt. Når betegnelsen „restgruppe” anvendes, står det nemlig åbent, hvorvidt dens eksistens fortrinsvis skyldes samfundets indretning, eller årsagen tværtimod skal findes i „mangler” hos individerne selv.” (Hansen 2003:150)

Hansen (ibid.) påpeger yderligere, at det er vigtigt at anlægge perspektiver, der ikke kun fremhæver de unges udsathed som noget, de tager med sig ind på uddannelsesinstitutionerne, men som også har fokus på, hvordan de unges møde med uddannelsesinstitutioner og andre samfundsmæssige institutioner producerer udsathed.

De unges møde med uddannelse

De følgende kvalitative forskningsbidrag er ph.d.-afhandlinger, der går tættere på de unge og tager udgangspunkt i deres perspektiver og møde med uddannelse. Vi ønsker, som nævnt, at opnå viden om, hvordan de unge forstår deres situation i relation til samfundets forventninger til dem. Afhandlingerne har fokus på, hvordan unge uden for uddannelse og arbejde internaliserer de institutionelle og samfundsmæssige krav, der bliver stillet til dem. Da vi har et ønske om at udforske

dette felt, har vi ladet os inspirere af afhandlingerne, og vi vil derfor udfolde deres perspektiver mere dybdegående.

Noemi Katznelson (2004:33-34) bygger sin afhandling op omkring empiri fra en tidligere undersøgelse, som hun har foretaget fra 1999 til 2000 i forbindelse med et internationalt forskningsprojekt finansieret af EU. Katznelson (2004:35-37) følger en gruppe unge fra forskellige aktiveringsprojekter i udkanten af København fra januar 1999 til efteråret 2000, hvor hun i den periode foretager deltagerobservationer, individuelle interviews og fokusgruppeinterviews med både de unge og de ansatte på aktiveringsprojekterne. I sin afhandling har Katznelson (2004:13-15) et perspektiv på de unges udsathed som værende noget, der ikke kun skal knyttes til de individuelle unge, men i højere grad som noget, der produceres i mødet mellem de unge og de samfundsmæssige institutioner. Et centralt tema for afhandlingen er den stigende tendens til individualisering på individ- og samfundsniveau:

“Den gennemgående udvikling i aktiverings- og uddannelses tilbuddene til de udsatte unge har således været det individuelle aspekt. Initiativerne har været præget af, hvad man kunne kalde en tendens til institutionel individualisering. Det vil sige en individualisering der udspringer af et institutionelt fokus på den enkelte. Den institutionelle individualisering optræder på den politiske og institutionelle scene ikklædt formuleringer som ‘frit valg’, ‘den enkelte bruger i centrum’ ‘individuel tilgang’ osv.” (Katznelson 2004:10)

Katznelson (2004:212-213) belyser, hvordan den stigende tendens til **institutionel individualisering** sætter sig igennem på individniveau og afføder en række reaktioner hos de unge. Der er altså tale om en form for dobbelt individualisering, hvor de unge stilles til ansvar for deres egen situation og vej frem, samtidig med at de unge har internaliseret årsagen til deres udsathed og dermed opfatter problemer som individuelle frem for strukturelt betinget (Katznelson 2004:211-214).

Derudover fremgår det af afhandlingen (ibid.:208-230), at gruppen af unge uden uddannelse og arbejde udgør en mangfoldig gruppe individer, der er påvirket af de senmoderne forandringer på forskellige måder, og som på hver deres måde søger at

navigere inden for de valgmuligheder, de har, samtidig med at de skal leve op til kravet om at forholde sig refleksivt til deres egen situation og liv på et mere overordnet plan. Katznelson (2004:230-231) peger i den forbindelse på, at man i de eksisterende tilbud og på uddannelserne må tænke udsathed på en ny måde, da udsathed ikke alene er noget, de unge har med sig, men i høj grad også skabes af konjunkturer og politiske beslutninger.

Samstemmende fremhæver Mette Pless (2009) i sin afhandling, hvordan den stigende individualiseringstendens i samfundet sætter sig igennem hos de unge, ved at de opfatter vanskeligheder og udsathed som individuelle problemer. Blandt andet bliver uddannelsesbrud og frafald italesat af de unge som deres eget ansvar (ibid.:108). De unge fremhæver tilmed dem selv som havende ansvar for konflikter med lærere eller at blive mobbet af andre skoleelever. De peger på deres anderledeshed som årsag til skoleproblemerne (ibid.:64-67). I afhandlingen følger Pless (2009:38) ni unge fra 9. klasse, der befinder sig i en uddannelsesmæssig udsat position, i 3-4 år, frem til de er omkring 19-20 år. Pless (2009:74-76) peger på, at unge, der har negative skoleerfaringer fra grundskolen, er præget af en bekymring om, at de oplever uddannelse som den eneste mulighed. De unge italesætter uddannelse som nøglen til det gode liv, mens det ikke at få en uddannelse bliver sat lig med nederlag og nedgang. På samme tid italesætter de unge uddannelse som noget, de har svært ved, og noget, de har modstand til. I afhandlingen (Pless 2009:182-183) fremgår det, at idealet om uddannelse som den rigtige vej hurtigst muligt er problematisk, da det vil medvirke til, at de unge, der ikke kan leve op til forestillingen om, at uddannelse er en nødvendighed, vil opfatte sig som taberagtige (ibid.:183). Det ikke at kunne leve op til den forestilling, fremhæver Pless (ibid.), kan medvirke til yderligere marginalisering. Pless (ibid.:150) fremhæver, hvordan sociale anerkendende læringsmiljøer kan medvirke til en oplevelse af inklusion og involvering hos de unge, og at de ***“dermed skaber mulighed for, at de kan overskride de marginale (uddannelses)positioner, der i vid udstrækning har kendetegnet deres uddannelsesforløb indtil videre”*** (ibid.).

Anne Görlich (2016) anlægger tilsvarende et perspektiv på de unges udsathed som noget, der ikke kan undersøges isoleret fra de samfundsmæssige og institutionelle

kontekster, som de unge er en del af. Afhandlingen (Görlich 2016:15-17) bygger på et omfattende empirisk grundlag fra to store forskningsprojekter. Görlich (ibid.:18) undersøger, hvordan unge uden uddannelse og arbejde bliver til subjekter i et samfund, hvor uddannelse er et stigende og gennemgribende krav. Herigennem belyses det, hvordan det politiske og strukturelle fokus på de unges individuelle kompetencer, kvalifikationer og parathed spiller ind i de unges tilblivelse af subjekter, og hvordan de befinder sig i et individualiseringsparadoks, hvor de oplever, at det er deres fejl at være mislykket, men samtidig oplever, at det er deres ansvar at lykkes (ibid.:113). Det fremgår af afhandlingen (ibid.:115-117), at de unge periodevis oplever flere sammenbrud, som hele tiden manifesterer sig i de unges subjektiveringsprocesser. Mange af de unge oplever et øget pres for at kunne præstere i flere kontekster, hvilket forårsager stress og for nogle af de unge psykiske sammenbrud (ibid.:116). Derudover fremgår det, at de unge stagnerer i deres forvirring over valg, fravalg og orientering af uddannelse (ibid.:115). Görlich (ibid.:114-117) fremhæver, hvordan de unge forsøger at mestre de forskellige sammenbrud og kæmper for at passe ind. Det bliver i afhandlingen (ibid.:113) belyst, hvordan denne kamp fremstår som paradoksal, da **“de unge har produceret en forståelse af dem selv som samtidig bremseklods og motor”** (ibid.). Det bliver i sammenhæng hertil fremhævet, at der er fare for, at den individualiserede hjælp til de unge producerer stilstand frem for progression, og at der er behov for tid og hjælp til at løsne op for de rodfæstede forståelser (Görlich 2016:121). Tilmed fremhæver Görlich (ibid.), at det kan være problematisk at løse strukturelle udfordringer med individuelle tilrettede tiltag, hvis formålet er at løsne op for forankrede forståelser og bryde en række forskellige sammenbrud. Görlich (ibid.) peger på, at de unge gennem sociale og tillidsfulde læringsmiljøer har mulighed for at opnå nye forståelser af sig selv og dermed bevæge sig fremad.

Vi læner os som sagt op ad ovenstående forskning fra Katznelson, Pless og Görlich, der forstår de unge som præget af komplekse forhold og samtidig peger på, at deres placering uden for uddannelse og arbejde ikke kan undersøges isoleret fra de samfundsmæssige og institutionelle kontekster, som de unge er en del af. Vi finder inspiration i afhandlingernes perspektiver på individualiseringen, det relationelle

og de unges udsathed. Konkret vil vi tage udgangspunkt i unge, der går på produktionsskole, og undersøge, hvordan de forstår deres situation. Vi indtager en hermeneutisk position og går dermed til feltet med fordomme, vi søger at nuancere, bekræfte og afkræfte. Vi er opmærksomme på, at feltet er forskningsmæssigt meget belyst, og klar over, at de afhandlinger, vi læner os op ad, strækker sig over en længere periode og har et meget mere omfattende empirisk materiale end vores. Vi er dermed bevidste om vores empiriske funds begrænsninger i forhold til disse afhandlinger. Alligevel finder vi det relevant at bidrage med et perspektiv, der har fokus på, hvordan de samfundsmæssige og uddannelsesmæssige kontekster, som de unge er en del af, påvirker dem på forskellige måder. Vi bidrager med et perspektiv, der har fokus på, hvordan unge, der går på produktionsskole, forstår kravet om uddannelse og oplever andres reaktioner på deres situation, og hvordan produktionsskolerne, med sin anerkendende tilgang, fungerer som et modbillede til deres tidligere erfaringer med uddannelse. Således bygger vi videre på den eksisterende viden ved netop at have fokus på, hvordan de unge forstår og forholder sig til andres reaktioner på dem, og hvilken positiv betydning det at gå på produktionsskole har for de unge.

Hvad virker?

Som tidligere pointeret har der siden 2010 været et stigende fokus på, hvad der virker i forhold til at støtte unge i at få en uddannelse. Blandt andet har et forskningsprojekt fra 2011 (Bredgaard et al.) fokus på, hvad der virker i aktiveringsindsatsen. Forskningsprojektet (Bredgaard et al. 2011) har undersøgt fem nordjyske aktiveringsprojekter og deraf fundet frem til syv mekanismer, som har betydning for at hjælpe med at afklare og fastholde unge i valg af uddannelse og beskæftigelse. De syv mekanismer er relationsdannelse, det at sikre den rette hjælp, selvrefleksion, succesoplevelser, motivation, rette match og fastholdelse (Bredgaard et al. 2011:6-7). Forskningsprojektet har således fokus på, at det, der virker i forhold til at understøtte unges videre vej i uddannelse, er individuelle tilrettede tiltag. Det bliver påpeget af Görlich (2016:47), at der generelt er en tendens til, at undersøgelser, der omhandler, hvad der virker, har fokus på individuelle tilrettede tiltag, hvor der ofte peges på selvudvikling, motivation og kompetencer.

Rapporten ***Bedre veje til en ungdomsuddannelse – opsummering af anbefalingsområder til regeringen*** (Ekspertgruppen 2017) sætter fokus på, hvordan man kan få færre unge til at falde fra en ungdomsuddannelse, og hvordan de unges veje gennem uddannelse kan målrettes, så man bedst muligt kan hjælpe de unge videre i uddannelse (2017:9,18). Ekspertgruppen (2017:7-8) peger på, at unge, der står uden uddannelse og beskæftigelse, møder et alt for komplekst system. Der er en manglende sammenhæng mellem de forberedende tilbud, og ekspertgruppen (ibid.) har i den forbindelse blandt andet set på, hvordan de forberedende tilbud kan indrettes bedre. Her fremhæves det, at rækken af enkeltstående tilbud med et forskelligt lovgivningsmæssigt og institutionelt setup ikke bidrager til helhedstænkning i indsatsen over for de unge og at der dermed skal tænkes mere i forenkling og overskuelighed (Ekspertgruppen 2017:17) .

Ovenstående eksempler er kun et lille udpluk af den forskning, der findes om, hvad der virker, men da formålet med specialet ikke er at opnå viden om, hvad der virker i indsatsen over for de unge, men at opnå en forståelse af, hvordan de unge forstår deres situation, vil vi ikke gå mere i dybden med disse forskningsbidrag. Selvom vores fokus ikke er på, hvad der virker, vil vi dog komme med praksisrettede anbefalinger til, hvordan man fremadrettet kan understøtte unge videre i livet, ud fra det vi finder frem til i analysen.



Kapitel 3
Hvordan undersøger vi feltet?

Videnskabsteori og metode

Følgende kapitel har til formål at udfolde, hvordan vi bevæger os i og undersøger feltet. Første del af kapitlet vil have fokus på metodiske refleksioner over specialets hermeneutiske position og brug af interview. Derudover vil kapitlet indeholde en beskrivelse af vores kontakt til feltet og en præsentation af de unge samt redegøre for, hvordan vi har bearbejdet det empiriske materiale.

Videnskabsteoretisk udgangspunkt

Vi indtager en videnskabsteoretisk position inspireret af Gadammers filosofiske og Habermas' kritiske hermeneutik. Dette afsnit har til formål at anskueliggøre og reflektere over, hvilken viden denne undersøgelse skaber ved at være rodfæstet i den ontologiske og epistemologiske tænkning, der gør sig gældende inden for hermeneutikken, og ved at tage afsæt i de unges perspektiver og oplevelser.

I filosofisk og kritisk hermeneutik vil man ikke betragte den sociale verden udefra, men derimod være en del af den. Det er derfor ikke muligt at gå forudsætningsløst til værks, da man altid søger at forstå verden i relation til sin egen kontekst og situation (Juul 2012:122). Man vil som fortolker medbringe fordomme i forståelsesprocessen, hvilket ikke skal ses som et problem, der forhindrer erkendelse, men tværtimod som noget, der muliggør at kunne stille relevante spørgsmål og erfare noget nyt (Juul 2017:11). For at opnå erkendelse kan man bruge sine fordomme som ledetråde, men det er vigtigt ikke blot at godtage dem, men sætte dem på spil og være åben for at lære af nye erfaringer for ikke blot at komme til at bekræfte dem i mødet med feltet. Formålet med hermeneutiske undersøgelser er netop at nuancere, specificere og om nødvendigt overskride sine fordomme (Juul ibid.:11). De fordomme og forforståelser, vi gik til feltet med, har vi vedlagt en beskrivelse af i Bilag 1.

For at indfange vores blik på de strukturelle betingelser, der udgør baggrunden for de unges udsathed, finder vi elementer fra den kritiske hermeneutik anvendelig. Habermas kritiserer Gadamer for at mangle et kritisk perspektiv og peger i relation hertil på, at Gadamer overser ideologiens, magtens og oplysningens betydning for, hvordan mennesker danner sine forståelser og meninger (Juul 2012:139). Ifølge Habermas fører Gadammers urokkelige tiltro til traditionens og historiens autoritet til, at Gadamer overser uenigheder og forskellige interesser og påvirkninger (ibid.). Målet med den kritiske hermeneutik er i et Habermas-perspektiv at kritisere og synliggøre ulighed og magtstrukturer i samfundet, som på grund af ideologiske interesser forsøges skjult eller fordrejet (ibid.). Det er gennem en forståelsesorienteret samtale, at det bliver muligt at tydeliggøre og kritisere magtforhold (Juul 2017:13), og samtalen ses således som én mulighed for at frigøre sig fra magtstrukturer og undertrykkende mekanismer (Juul 2012:139-140). Det er dog væsentligt at nævne, at man i forhold til undertrykkende magtstrukturer også kan være nødt til at gribe ind via lovgivningsmæssige tiltag ved eksempelvis at skabe flere lærepladser og alternativer til ordinær uddannelse, der er formelt kompetencegivende.

Fordi vi har et kritisk blik på, hvilken betydning de samfundsmæssige og uddannelsesmæssige kontekster, som de unge er en del af, har for de unge, opnår vi en subjektiv viden, der er forankret i normative anskuelser. Vi kan dermed ikke udpege en objektiv sandhed (Juul 2017:11), men gennem vores fortolkning give et perspektiv på, hvordan disse systemer kan påvirke de unge på forskellige måder og have betydning for oplevelsen af at stå uden for uddannelse og arbejde. Man kan her henvise til Svend Brinkmann og Steinar Kvale (2009:234), som fremhæver, at forskellige fortolkere vil finde forskellige meningsindhold i det samme interview, og at der derfor kan eksistere en mangfoldighed af fortolkninger. Denne undersøgelse er betinget af de forudsætninger og spørgsmål, som vi bringer med ind i meningsproduktionen, og det er dermed vores fortolkning af de unges livsytringer samt en kritisk analyse af, hvad der ligger bag disse ytringer. Om vi i tilstrækkelig grad har sat vores forforståelser i spil og åbnet op for, om kravet om uddannelse

også kan have positive konsekvenser for de unge, vil vi reflektere over i kapitel 7 *Kritiske refleksioner*.

Metodiske overvejelser

Specialet er funderet i et kvalitativt undersøgelsesdesign, hvoraf empirien udgøres af 18 individuelle interviews med 10 unge fra en produktionsskole i indre København og 8 unge fra en produktionsskole i udkanten af København. Interviewenes varighed er mellem 30 og 60 minutter. Vi har valgt at have et kvalitativt og ikke et kvantitativt udgangspunkt, da vi ved at anvende en kvalitativ metode har bedre mulighed for at gå tættere på de unge og tage udgangspunkt i deres personlige oplevelse med uddannelse. Formålet med den kvantitative metode er først og fremmest at afdække sammenhænge og hyppigheder, hvor vi med den kvalitative metode i stedet vil søge at forstå og forklare (Kvale 2005:41). Hvorfor vi finder interviewet den mest adækvate metode, skal ses i relation til Brinkmann og Kvaless (2009:19) forståelse af det kvalitative interview: ***(...) et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener.*** Derudover beskriver Brinkmann og Kvale (2009:72), at interviewbaseret viden er produceret, relationel og samtalebaseret. Det kvalitative interview muliggør dermed både at tage afsæt i de unges oplevelser og udfordre vores normative forståelse, da den viden, vi skaber i interviewsituationen, opnås i en samtalebaseret erkendelsesproces. Da undersøgelsens formål er at forstå, hvordan unge, der ikke har eller er i gang med en ungdomsuddannelse, forstår deres situation, finder vi det metodisk mest hensigtsmæssigt at anvende individuelle interviews. Igennem denne interviewform kan vi i et fortroligt rum uden afbrydelser opnå dybere indsigt i den enkelte unges virkelighed. Da vi ønsker indsigt i de unges oplevelse af deres situation samt deres forståelse af deres uddannelsesforløb, er vi ud over deres 'her og nu'-oplevelser interesserede i deres retrospektive fortællinger. Vi anser derfor ikke observation som anvendelig. Desuden vil vi gerne have indsigt i de unges egne refleksioner over og beskrivelser af deres negative, såvel som positive, erfaringer med uddannelse samt deres udfordrende, svære, sårbare og gode oplevelser med uddannelse, da det herigennem bliver muligt at forstå, hvordan det gennemgribende krav om

uddannelse sætter sig igennem hos de unge. Vi er opmærksomme på, at der kan være nogle mekanismer, som har betydning for de unges situation, som de unge ikke selv er opmærksomme på, og som vi dermed ikke får adgang til at vide noget om. Vi kunne derfor blandt andet have nuanceret vores empiriske materiale ved at observere og følge de unge i deres dagligdag over et længere tidsperspektiv, da det ville have givet adgang til en viden, som er svær at opnå gennem brug af interview alene, da man gennem observation kan få indblik i tavs viden og selvfølgheder, som oftest ikke vil komme til udtryk i en samtale (Hastrup 2005:26). Vi havde oprindeligt et ønske om at få indblik i, hvilke narrativer de unge ud over dem, der blev dannet i de enkelte interviews, ville danne i fællesskab, hvilket vi ønskede at opnå viden om via et fokusgruppeinterview. Dette kunne dog ikke lade sig gøre, da der fra produktionsskolernes side blev givet udtryk for, at de unge havde meget at se til i den periode, vi havde at indsamle empiri i. Det var derfor kun muligt at besøge produktionsskolerne den ene dag, hvor vi foretog de individuelle interviews.

Med udgangspunkt i vores videnskabsteoretiske position anerkender vi, at vi aldrig vil kunne forstå og indfange de unges perspektiver fuldstændig neutralt, da vi ved at inddrage os selv og medbringe vores fordomme i forståelsesprocessen bliver medskabere af de unges narrativer om dem selv. Vi får således indblik i et særligt aspekt af de unges liv med det strukturelle fokus som rammesættende for narrativet. De unges fortællinger vil dermed være et fortolket udsnit af deres levede liv og ikke bidrage med det fuldstændige billede. Vores fokus i interviewsituationen centrerer sig om den viden, der produceres i interviewsituationen mellem vores og de unges synspunkter. Som nævnt er vi dog bevidste om, at den viden, der skabes i fællesskab mellem os og de unge, er påvirket af samspillet mellem os.

Den konkrete interviewsituation

Vi har i det foregående beskrevet, hvorfor vi finder det centralt at indgå i dialog med de unge, og at vi ser os selv som medskabere af den viden, der skabes undervejs i interviewet. Hvordan det mere konkret kommer til udtryk, vil vi i dette kapitel redegøre for og reflektere over.

Et semistruktureret interview

Vores empiri er skabt på baggrund af semistrukturerede individuelle interviews. Den semistrukturerede form viser sig, ved at vi havde et konkret åbningsspørgsmål, der opfordrede de unge til at beskrive deres uddannelsesforløb, som det havde udformet sig fra deres tid i folkeskolen til deres nuværende situation som elever på en produktionsskole.

Åbningsspørgsmålet lød: ***“Hvad har du lavet, før du startede her på produktionsskolen, og siden du gik ud af folkeskolen? Både i forhold til hvad du har beskæftiget dig med i forhold til uddannelse, eventuelt arbejde, og hvis der har været perioder, hvor du hverken har været i uddannelse eller arbejde.”*** Vi har på den måde ladet os inspirere af en narrativ tilgang, hvor vi med udgangspunkt i de unges perspektiver foretager et biografisk interview med en semistruktureret form (Brinkmann & Kvale 2009:173-176). Beskrivelsen af deres uddannelsesforløb skulle indeholde de unges forskellige valg, hvilke uddannelser de havde været meldt ind på og eventuelt frafaldet, om de havde været i beskæftigelse, og om de havde haft ledige perioder eksempelvis grundet sygdom. Opridsset dannede baggrund for det efterfølgende interviewforløb, hvor vi spurgte uddybende ind til de forskellige aspekter, den unge havde frembragt ved fortællingen af sin uddannelseshistorik. Vi fandt den narrative tilgang relevant for at få en forståelse af de unges personlige perspektiver og særligt få adgang til, hvad de fandt væsentligt at fremhæve, hvordan de italesætter og dermed forstår deres situation, uden at vi på forhånd, med mere lukkede spørgsmål, drejede interviewet i en retning, der ikke i samme grad fordrede de unges umiddelbare fortællinger. Det er altså ud fra deres særlige måde, de forstår deres forløb på, og hvad der har været medvirkende faktorer i forhold til den uddannelsesmæssige situation, de er i, at vi ønsker at få et indblik i det. Hvordan kommer det gennemgribende krav om uddannelse til udtryk, når de frit skal beskrive deres uddannelseshistorik? Den konkrete interviewguide (Bilag 2) var således udformet af ét specifikt åbningsspørgsmål, der skulle medvirke til at afklare den unges uddannelses- og beskæftigelsesforløb og erfaringer. Ud over det uddannelsesorienterede oprids dannede nogle på forhånd formulerede temaer udgangspunkt for det efterfølgende interviewforløb. Temaerne virkede som

opmærksomhedspunkter og blev formuleret med udgangspunkt i vores forforståelser om, hvad der er på spil for unge i forhold til det at være uden for uddannelse og arbejde, set i relation til hvordan de samfundsmæssige og uddannelsesmæssige arenaer, de er en del af, indvirker på dem. Temaerne er **Skolegang her og nu, Skoleerfaringer (tidligere og nuværende – positive og negative), Overvejelser om fremtiden, Kontakten til lærere og andre fagpersoner, Frafald, Oplevelser med uddannelse (svært, problematisk, trygt, rart), Oplevelse af selvværd** (Bilag 2). Vi brugte disse temaer som rettesnor i forhold til de uddybende spørgsmål, og vi var opmærksomme på, hvorvidt de unge havde berørt alle de emner, vi var interesserede i at få de unges forståelse af. På grund af interviewets narrative tilgang var der en åbenhed i forhold til ændringer af den rækkefølge og form, hvormed temaerne blev bragt ind i interviewet. Vores forhåbning var eksempelvis med temaet Overvejelser om fremtiden at opnå indsigt i, hvordan de unge forholder sig til deres fremtidsperspektiver; hvilke overvejelser de gjorde sig omkring deres fremtidige uddannelsesforløb, hvilke overvejelser de gjorde sig i forhold til andre aspekter i forhold deres fremtid, eksempelvis det at flytte hjemmefra, stifte familie og så videre. Nedenstående er et eksempel på et spørgsmål til en informant, der tidligere i interviewet har nævnt, at hun muligvis ikke vil tage en gymnasial uddannelse. Vi spørger:

“Har du en følelse af, at du skal vide, hvad du gerne vil?”

Katrine: “Det bliver man jo hele tiden spurgt om jo. Jeg er da i hvert fald blevet spurgt rigtig mange gange og også: “spilder du ikke bare din tid her” og “du skal jo videre” og “hvad vil du gerne?” og “hvad vil du næste år?” og det ene og det andet. Øhm, så der er da et pres, men jeg tror, at det handler om, om man ligger under for det pres, eller om man prøver at ignorere det lidt.”

Når vi spørger ind til forhold som disse, er det for at få vores fordomme i spil. I dette specifikke tilfælde er det med udgangspunkt i vores forestilling om, at de unge føler sig pressede over at skulle kunne reflektere og tage stilling til, hvad de gerne vil med deres liv (jf. Kapitel 1 og Bilag 1).

Ved at benytte en åben form og narrativ tilgang opnåede vi et subjektivt indblik i nogle unges fortællinger, hvor igennem vi efterfølgende kan tage kritisk stilling til vores normativitet og på den måde sætte den på spil. Vores ønske er således, at de unges perspektiv skal træde tydeligt frem, og derfor har vi fokus på, at det skal være op til dem at fremhæve, hvad de oplever som væsentligt for vores viden. Som en efterrefleksion kunne vi have ønsket også at have stillet nogle lukkede spørgsmål, der kunne have udfordret vores normativitet på en mere direkte måde. Fordi vi ikke har gjort det, er vi i højere grad nødt til at tage kritisk stilling og få vores normative forståelse i spil efter selve interviewsituationen. Dette vil vi uddybe i kapitel 7 *Kritiske refleksioner*.

Vores position

Kvaliteten af den producerede videnskabelige viden afhænger af forskerens integritet (Brinkmann & Kvale 2009:93), og vi er derfor nødt til at forholde os til vores position som interviewere, og hvordan den har virket på vores informanter og på interviewenes resultater i det hele taget. I forlængelse af hermeneutikken bruger vi os selv aktivt for at opnå en dybere forståelse af vores genstandsfelt. Den viden, vi producerer, er opnået i en særlig kontekst og med os selv som medskabere af de subjektive forståelser, der træder frem under interviewet. Vi finder det i forlængelse heraf væsentligt for specialets gennemsigtigheds skyld at redegøre for vores måder at indgå i interaktion med de unge på og dermed beskrive det grundlag, hvorudfra vi drager vores fortolkninger og konklusioner.

Som udgangspunkt er interviewsituationen udtryk for et asymmetrisk magtforhold (Brinkmann & Kvale 2009:51), hvilket ligeledes er et opmærksomhedspunkt i de konkrete interviewsituationer. Omdrejningspunktet for vores speciale er en gruppe unge, der har haft svært ved at finde sig til rette i uddannelsessystemet, og vi fandt det derfor væsentligt at være opmærksomme på vores egen status som studerende ved en kandidatuddannelse. En af informanterne, Eskild, fortalte i forbindelse med at blive spurgt om, hvad han har af tanker om fremtiden: “(...) **Men altså, det du læser så’n kandidat og sådan noget. DET synes jeg godt nok overhovedet ikke er mig! Med at sidde og læse og skrive. Jeg skal ud, ud og lave ting. Ikke sidde og studere det.**” Dette

eksempel skal eksemplificere, hvordan en ung er opmærksom på vores uddannelsesbaggrund. Ud over dette udsagn kan vi ikke sige, hvorvidt vores position som kandidatstuderende har haft en betydning, i forhold til hvad og hvordan de unge fortæller. Vores uddannelsesbaggrund kan have understreget det asymmetriske magtforhold yderligere og påvirket de unges besvarelser, i forhold til hvad de, mere eller mindre bevidst, forestillede sig, at vi gerne ville høre (Brinkmann & Kvale 2009:52).

For at få det mest dybdegående interview valgte vi, at de unge kun skulle forholde sig til den ene af os under interviewet således, at formen kunne være mere tillidsfuld og tryk. Vi mødte de unge med et åbent, nysgerrigt og anerkendende udgangspunkt for at imødekomme det asymmetriske magtforhold bedst muligt, og ved ankomsten spurgte vi ind til de unge ved en uformel snak om dem og skolen. Vi fortalte, at vi var rigtig glade for, at de havde lyst til at deltage, og vi fortalte ligeledes mere specifikt om formen på interviewet; at interviewet i højere grad ville minde om en samtale frem for et interview med på forhånd fastlagte spørgsmål, at det var helt op til den unge, hvor meget eller hvor lidt han/hun havde lyst til at fortælle, at vi var interesseret i deres personlige erfaringer og meninger, og at vi ville spørge mere specifikt ind til emner undervejs, hvis vi havde brug for, at de uddybede eller afklarede i forhold til vores forståelse af det, de svarede. Det var, som tidligere pointeret, væsentligt for os at understrege vigtigheden i, at interviewet tog udgangspunkt i deres oplevelser, og hvad de syntes var væsentligt at få fortalt, for på den måde at imødekomme de unges mulige forestillinger om, at der var noget, der var mere rigtigt at svare end andet.

Vi forsøgte ligeledes at spørge ind til meningen bag de unges svar og beskrivelser undervejs i interviewet. Vi kunne eksempelvis spørge uddybende: **“Forstår jeg det rigtigt, hvis jeg forstår, at dine tidligere skoleerfaringer har været negative?”** eller **“Jeg fornemmer, at karakterkravet stressede dig. Er det rigtigt forstået?”**. Når vi på denne måde spørger uddybende ind til de unges svar, giver vi mulighed for, at den unge kan nuancere, bekræfte og om nødvendigt overskride og afkræfte vores forståelse. I et forsøg på at opnå en dybere mening tager vi dermed både udgangspunkt i, hvad den unge konkret siger, men også vores egne fornemmelser af, hvad der kunne

være på spil. At spørge ind på en afsøgende måde giver ligeledes mulighed for, at de unge sammen med os kan reflektere videre over deres oplevelser og erfaringer. Det kan dog også medvirke til at trække en særlig forståelse ned over de unges svar, så de kommer til at svare, på baggrund af hvad de opfatter, vi gerne vil have dem til at svare. Til slut i interviewet spurgte vi ligeledes, om der var noget, de ville tilføje, og om der var aspekter, vi ikke havde spurgt ind til, som de syntes var væsentlige at få fortalt.

Etiske overvejelser

Da vi interesserer os for, og understreger over for de unge, at interviewet skal tage udgangspunkt i deres personlige oplevelser og dermed potentielle sårbare emner, har vi en etisk forpligtigelse til at være opmærksomme på, hvorvidt de unge kan komme til at føle sig krænket under og efter interviewet (Brinkmann & Kvale 2009:92).

I interviewsituationen beskriver flere af de unge sårbare situationer og følelser retropektivt; **“Så det har været frustrerende, men efter jeg er blevet ældre, har jeg også bare sådan lært at leve med det og se de gode ting ved det.”**, **“Jeg har røget rigtig meget hash, men det gør jeg ikke sådan, altså lige så meget mere. Jeg har haft det rigtig svært, men det er blevet lettere.”** og **“I 9. der var det lidt mere seriøst, eller der var det lidt mere altså, shit, okay jeg er faktisk ikke uddannelsesparat ik’ os”**. Foregående citater er eksempler på, hvorledes vores informanternes fremstilling og forståelser af sig selv og deres situation bliver fremsat i datid, og de unge formår på den måde at acceptere fortiden og distancere sig fra sårbare oplevelser og følelser og fremstille sig selv på en særlig måde i nutiden. Den viden, man får gennem et interview, er således en særlig form for viden, fordi de unge eksempelvis har en interesse i at fremstå på en særlig (positiv) måde over for os som interviewere. Interviewet, hvor vi som interviewere er ‘fremmede’ udefrakommende, skaber et behov for, at man som informant kan retfærdiggøre nogle forhold ved at forstå dem som hørende fortiden til – ‘jeg **var** sådan her engang, sådan **er** jeg ikke længere’. Da de unge ikke kender os, kan de være mere tilbageholdende i forhold til deres personlige beskrivelser og lægge mere vægt på at fremstille sig selv på en særlig måde, der måske er mere

kontrolleret, i forhold til hvem de er, og hvilke forståelser de bringer frem, når de er i selskab med venner, kæreste eller familie. Fordi de ikke kender os i forvejen, kan der dermed være større usikkerhed omkring, hvad der er godt og skidt, hvilket kan betyde, at de unge er mere på vagt. På den anden side kan interviewsituationen have medført, at de unge kunne tale mere ærligt og frit, da der ikke er noget personligt på spil i relationen til os. Det har vi dog ikke haft mulighed for at be- eller afkræfte.

Den måde at forholde sig til sine oplevelser udgør en særlig fortælling om de unge, der kommer til udtryk under et interview, og som medvirker til at danne et bestemt selvbillede hos dem selv og en særlig forståelse af dem hos os. Undervejs i interviewet forholder vi os ikke til, hvorvidt disse forståelser er det 'sande' billede, da vi netop er interesserede i at forstå de unges subjektive forståelser af dem selv og deres position. Vi finder det dermed, af forskningsetiske årsager, ikke frugtbart for interviewet eller for informanten at sætte spørgsmålstejn ved deres fortællinger om dem selv. Opretholdelsen af et bestemt selvbillede gør sig ligeledes gældende, når de unge forklarer, hvorfor de går på produktionsskole og ikke på eksempelvis gymnasiet, som mange af dem italesætter som det objektive 'rigtige'. Flere af de unge forklarer, at de anser den undervisning, der foregår i folkeskolen og på gymnasiet, som ikke brugbar/lige gyldig viden. De forstår sig selv som nogle, der lærer ved at udfolde sig kreativt og udarbejde et produkt og ikke 'blot' sidde og lytte til information, de ikke oplever at kunne bruge til noget. Undervejs i interviewene bliver det dog tydeligt, at faglige udfordringer er kendetegnende for de unges udfordrende skolegang. Når vi som interviewere bliver opmærksomme på disse forhold, sætter vi ikke spørgsmålstejn ved dem, da vi ikke ønsker at udfordre de unges fortællinger om dem selv i interviewsituationen. Vi går tværtimod til interviewet med en nysgerrig og anerkendende tilgang, hvor vi vil give plads til de unges personlige perspektiver på deres situation, der altså også inkluderer særlige årsagsforklaringer og distancering, og vi bruger dermed deres fortællinger til at forstå, hvordan de forstår deres udsatte situation i den særlige samfundskontekst, de befinder sig i.

Krænkelser

Brinkmann og Kvale (2009:92) understreger, at en åben tilgang i interviewet kan virke forførende på interviewpersonen og muligvis få ham eller hende til at tale om emner eller forhold, de senere vil fortryde. Da emner som uddannelse med udgangspunkt i de unges personlige historier potentielt kan være meget følsomme områder, satte vi de unge i en sårbar situation ved at interviewe dem om netop disse emner.

Udfordringerne ved at interviewe de unge var at finde ud af, hvor grænsen gik for, i hvor høj grad vi kunne spørge ind til følsomme emner. Velvidende at vi kun skulle tilbringe kort tid sammen med dem, fandt vi det vigtigt hele tiden at afveje vores spørgemåder og specifikke spørgsmål, så de ikke oplevede, at deres personlige grænser blev overskredet. Vores udgangspunkt for at skabe en tryk interviewsituation var at bruge vores situationsfornemmelse som pejlemærke for, hvor grænsen gik for, hvad vi kunne spørge om, samt hvor dybdegående vi kunne spørge. Vi var opmærksomme på de unges kropssprog, toneleje og måde at besvare vores spørgsmål på, så vi kunne undgå at spørge yderligere ind til emner, de unge tydeligt ikke havde lyst til at berøre. Hvis de unge eksempelvis tøvede længe, gentagne gange talte uden om et bestemt emne eller virkede berørte, italesatte vi igen, at det var helt okay, hvis de ikke havde lyst til at svare. Det bliver af Brinkmann og Kvale (2009:92) fremhævet, hvordan den opmærksomt lyttende interviewer kan medføre en kvasiterapeutisk relation til interviewpersonen, som man som interviewer ikke er gearret til at gå ind i. Dette understreger kravet til os som interviewere om at være fintfølende, i forhold til hvor grænsen går for interviewpersonen, da vi ikke ønsker at bringe dem i en situation, hvor de føler sig krænket. Vi fandt det til tider udfordrende at finde grænsen for, hvornår vi kunne spørge uddybende ind, og hvornår vi ikke kunne. Det skabte særligt i to tilfælde nogle følsomme øjeblikke, hvor vi var nervøse for, hvorvidt vi havde overskredet den unges grænse eller ej. I begge tilfælde refererede interviewpersonerne flere gange til en sårbar oplevelse – dog uden at forklare, hvad den indebar – som de forstod som katalysator for deres nuværende uddannelsesmæssige situation. I disse situationer spurgte vi: "***Jeg fornemmer, at du bliver ved med at referere til en sårbar***

oplevelse, og at denne oplevelse har været betydningsfuld i forhold til din situation. Har du lyst til at tale mere om det?” og “Når du nævner, at du af personlige årsager ikke følte dig i stand til at starte på gymnasiet, hvad mener du så? Har du lyst til at tale mere om det?”. Dette kan have medført, at interviewpersonerne følte sig presset til at gå ind i et sårbart emne, som de i virkeligheden ikke havde lyst til. Vi overvejede i noget tid, hvorvidt det var relevant for vores viden at udspørge dem om dette tilsyneladende sårbare område, men fandt det væsentligt, i forhold til at de havde denne oplevelse som årsagsforklaring til deres situation uden for uddannelse og arbejde. De tøvede lidt, og vi understregede endnu engang, at det var helt okay, hvis de ikke havde lyst til at gå i detaljer med oplevelsen. Begge indvilgede i at fortælle om oplevelsen, og den ene unge forklarede tilmed, at hun gerne ville fortælle om situationen, da hun på den måde kunne bidrage med viden til andre, der havde oplevet noget lignende. Da de begyndte at fortælle om oplevelserne, blev det hurtigt klart, at der var tale om nogle meget sårbare oplevelser. Vi lyttede til, hvad de sagde, og anerkendte efterfølgende, at det var svære oplevelser. Vi rettede derefter opmærksomhed mod et andet emne, da vi fandt det for sårbart og noget, vi hverken var i stand til eller nødvendigvis skulle åbne yderligere op for, da det ikke ville bidrage med relevant viden i forhold til analysen. Dette gjorde vi, da vi ikke ønskede at gå ind i en terapeutisk rolle, idet vores formål ikke er at hjælpe de unge med at bearbejde og takle deres udfordringer, men derimod at de unge sammen med os reflekterer over, hvordan de forstår deres situation. Vi var særligt opmærksomme på at få fortalt, at hvis de to unge fortrød deres svar, kunne de altid henvende sig til os, og så ville vi, på deres opfordring, udelade deres beskrivelser i specialet.

Kontakt til feltet

Det følgende afsnit vil indeholde en beskrivelse af, hvordan vi er kommet i kontakt med de unge, hvordan vores informanter er blevet udvalgt, samt hvordan vi forholder os til etiske overvejelser som informeret samtykke og fortrolighed.

I ønsket om at få kontakt til unge under 30 år, der ikke er i gang med eller har en ungdomsuddannelse og derfor er pålagt et krav om at tage en uddannelse (jf. kapitel 1), henvendte vi os til UU København, da de opsøger og vejleder unge under 25 år,

der ikke har eller er i gang med en ungdomsuddannelse (UU København U.Å.). Det var dog ikke muligt at få hjælp af UU København, da de oplyste, at de har tavshedspligt og derfor ikke kan skabe kontakt til unge. Dernæst kontaktede vi produktionsskoler i indre København og i udkanten af København. Vores valg af produktionsskoler skal ses i relation til, at det er det forberedende tilbud, som har det højeste antal indmeldte elever under 30 år sammenlignet med andre forberedende tilbud (Ekspertgruppen 2017:25). Der ville dermed være mulighed for mangfoldighed i elevsammensætningen. Dette er også begrundet i, at produktionsskoler ikke er forberedende i forhold til en bestemt form for faglige kvalifikationer og dermed fungerer som et tilbud, hvor man har mulighed for at undersøge sine interesseområder yderligere, hvor andre tilbud retter sig mod eksempelvis ordblindhed eller forberedelse i forhold til at kunne gennemføre en erhvervsuddannelse.

Der var to produktionsskoler, som fandt vores henvendelse interessant, og vi fik derigennem etableret kontakt til nogle unge. Ved at overdrage udvælgelsen af informanter til produktionsskolerne er der risiko for bias. Dette kan forekomme, ved at informanterne kan være udvalgt med et ønske om at fremstille et bestemt billede af produktionsskolerne. På den ene produktionsskole gav en lærer os adgang til elever fra et værksted, hvor de alle af læreren forinden var blevet spurgt, om de havde lyst til at deltage. Læreren gav fra start udtryk for, at eleverne fra dette værksted var robuste, når det kommer til at reflektere, italesætte og diskutere. Man kan dermed sætte spørgsmålstegn ved, om de informanter, vi fik stillet til rådighed, er repræsentative i forhold til skolens elevsammensætning, og om læreren ved at stille netop disse elever til rådighed ønsker at fremstille et særligt billede af skolen. På den anden produktionsskole blev udvælgelsen af informanter håndteret på en anden måde. Når eleverne på denne skole møder ind om morgenen, bliver de mødt af en medarbejder, som tager imod dem og 'checker dem ind'. Viceforstanderen spurgte her alle elever, om de havde lyst til at deltage i vores undersøgelse. Vi fik på denne skole adgang til otte unge fra tre forskellige linjer. Det er dermed en lærer og en viceforstander, som i første omgang har informeret de unge om det overordnede formål med specialet. Vi havde altså ikke kontakt med de unge før den dag, vi skulle

foretage interviewene. På den ene produktionsskole mødte vi de unge på deres værksted, hvor den lærer, vi havde haft kontakt med, også var til stede. På den anden produktionsskole mødte vi de unge i et af skolens fælleslokaler. Gældende for begge møder med de unge var, at vi præsenterede os selv og formålet med undersøgelsen, fortalte, hvem der vil få adgang til undersøgelsen, spurgte, om de havde yderligere spørgsmål, samt informerede dem om, at vi ville optage interviewene. Vi sikrede os, at de stadig havde lyst til at deltage, og nævnte i interviewsituationen, at de til enhver tid kunne lade være med at svare på spørgsmål, hvis de ikke ønskede det. De unge er anonymiserede og har fået pseudonymer, ligesom at geografiske steder og navne på uddannelsesinstitutioner også er ændret.

Hvad er en produktionsskole?

En produktionsskole er et forberedende tilbud til unge under 25 år, der ikke har en ungdomsuddannelse, og som af UU-vejledningen vurderes til ikke at kunne gennemføre en. Et produktionsskoleforløb tilbydes til unge, der har behov for et forberedende tilbud, der forbedrer forudsætningerne for at kunne gennemføre en ordinær uddannelse. Det er UU-vejledningen, der godkender et ophold til en ung på en produktionsskole (Undervisningsministeriet U.Å.). For at gå på produktionsskole skal man have opfyldt undervisningspligten, det vil sige, at man skal have gået i skole i mindst 9 år (Produktionsskolerne i Danmark U.Å.). Produktionsskoler er et praktisk uddannelsesstilbud, som har fokus på praktisk arbejde og undervisning i værksteder. Det kan for eksempel være værksteder inden for musik, drama, kunst, metal, træ og køkken. Produktionsskoler har forskellige profiler, da de har frihed til at indrette undervisningen efter deres behov og ønsker (ibid.). Et produktionsskoleforløb er individuelt tilrettelagt og varierer dermed både i indhold og varighed (Undervisningsministeriet 2018). Man kan blive optaget løbende, og der er ikke krav om, hvor længe man skal gå på skolen, men opholdet må dog ikke overstige et år. Under forløbet vil man modtage skoleydelse, som for unge under 18 år og hjemmeboende udgør 350 kr. om ugen, mens det for unge over 18 og udeboende udgør 1.250 kr. om ugen (Undervisningsministeriet U.Å.). De unge kan på forløbet blive sanktioneret økonomisk ved udeblivelse fra undervisningen uden

afbud og ved at møde for sent til undervisningen (ecopro U.Å.). Vi har en oplevelse af, at der på de to produktionsskoler, som vi har haft kontakt til, ikke i særlig høj grad blev gjort brug af sanktionsmulighederne. Gældende for de to produktionsskoler er, at de har en kreativ profil frem for en mere håndværksorienteret profil. De unge er således tilknyttet værksteder, der tager udgangspunkt i kreative fag, såsom film, foto og drama. Da vores ønske er at undersøge, hvordan unge uden for uddannelse og arbejde forstår deres situation, vil vi ikke gå mere ind i, hvordan de to produktionsskoler er indrettet forskelligt. Grunden til at vi ikke finder det relevant er, at de unge fra de to skoler fremhæver de samme betydningsfulde forhold ved produktionsskolerne. Det skal dog nævnes, at den ene produktionsskole har en særlig profil, der adskiller sig fra den 'almindelige' produktionsskole, men dette vil vi ikke komme nærmere ind på af hensyn til de unges anonymitet.

Hvilke unge har vi haft adgang til?

Som vi kommer til at vise i analysen, har de unge en meget positiv oplevelse af at gå på produktionsskole. I den kontekst finder vi det relevant at redegøre for, i hvilken kontekst dette kommer til udtryk, ved at reflektere over, hvilke unge vi har fået adgang til. At det har været produktionsskolerne, der har udvalgt de unge, kan have haft betydning for, at vi har fået adgang til nogle unge, der trives særligt godt i denne kontekst. Da vi har fået kontakt til de unge på den måde, har vi ikke haft adgang til eksempelvis elever, der aldrig møder op, eller elever, som i mindre grad finder det positivt at gå på produktionsskole. Hvis vi havde fået adgang til nogle af disse unge, kunne den meget positive fortælling om produktionsskolen måske være blevet mere nuanceret. Den kontekst, den meget positive fortælling om produktionsskolen opstår i, skal altså ses i relation til de specifikke unge, vi har fået kontakt til. I interviewsituationen fortalte en væsentlig andel af de unge, at de ikke kunne have deltaget i et interview, før de startede på produktionsskole, grundet social usikkerhed og angst. Denne udvikling tydeliggør, at de unge, vi har fået adgang til, har haft gavn af produktionsskolens læringsrum og trives særligt godt i denne kontekst. Der er ikke eksempler i empirien, hvor de unge taler imod den positive fortælling, hvilket kan ses i relation til, at de unge har et ønske om at

forsvare både deres produktionsskole og livssituation, og at den positive fortælling er et reelt billede af deres oplevelse af produktionsskolen. Fordi produktionsskolen netop sætter parentes om de forventninger og krav, de ellers møder i uddannelsessystemet og fra andre, er det naturligt, at produktionsskolen fremstår meget positiv. Den kontekst, den positive fortælling om produktionsskolen opstår i, skal således ses i forhold til det spændingsfelt, hvor de unge virkelig oplever at blive set og hørt, men samtidig oplever, at andre har negative fordomme om det at være produktionsskoleelev.

På en af produktionsskolerne fik vi gennem en samtale med viceforstanderen indblik i, at produktionsskolerne får en økonomisk bonus, hvis deres elever overgår til uddannelse inden for et år efter produktionsskoleforløbet afslutning. Han fremhævede desuden, at man ved at have fokus på håndværksprægede fag, som en automekanikerlinje, ville kunne tiltrække de mere krævende og mindre ressourcestærke unge, men at de fleste produktionsskoler i København på trods af dette har en kreativ profil. Set i lyset af den økonomiske bonus mener viceforstanderen, at man på produktionsskolerne skaber en kreativ profil, fordi man prioriterer de mest ressourcestærke unge, da der er størst mulighed for, at de kommer videre i ordinær uddannelse. Dette kan ses i relation til Michael Lipskys (1980:107) begreb **creaming**, som handler om, at man som frontarbejder ligger under for lovgivningsmæssige krav og derfor vil reagere med en række afværgemekanismer, heriblandt creaming, hvor man vil prioritere de 'klienter', der har størst mulighed for at opnå positiv effekt. Samtalen med viceforstanderen gav os et indblik i, at han mener, at produktionsskolerne netop forsøger at målrette deres profil til de unge, der har den bedste forudsætning for at komme i ordinær uddannelse, da det er disse unge, man nemmest kan rykke, og dermed kan man leve op til præstationsmålene. På den måde laver produktionsskolerne selv en selektion af elever, hvor nogle opprioriteres, og andre nedprioriteres. Det er en interessant diskussion om, hvordan der kommer problematiske effekter af præstationsmålene, da det kan betyde, at mulighederne for de svageste unge begrænses. For hvis det ikke lykkes at få de unge videre i ordinær uddannelse, kommer det til at se dårligt ud i resultatmålingerne. Det er en hel diskussion i sig selv, som vi ikke vil udfolde

yderligere i dette speciale, men vi finder det væsentligt at nævne for at give et indblik i, hvad det er for nogle unge, som vi har fået adgang til.

Præsentation af de unge

I dette afsnit vil vi kort præsentere de 18 unge, der medvirker som informanter i specialet. Afsnittet vil indeholde en redegørelse for alder, kønsfordeling, etnicitet, uddannelsesbaggrund og arbejds erfaringer. De unge har forskellige problematikker inde på livet, der inkluderer ordblindhed, misbrug, stress, angst og andre sociale, psykiske og/eller faglige udfordringer, der også i et mere generelt perspektiv kendetegner unge uden for uddannelse og arbejde. Fælles for de unge er, at de alle er elever på en produktionsskole og dermed ikke tidligere har gennemført en ungdomsuddannelse.

Alder, køn og etnicitet

De unges alder er fra 16 til 24 år, hvor én er 16 år og én er 24 år. Derudover er aldersfordelingen spredt ligeligt ud mellem de 17 til 23 år. Størstedelen af vores informanter er piger. Vi interviewede 14 piger og 4 drenge. Langt størstedelen af vores informanter har etnisk dansk baggrund. Kun 4 ud af de 18 har en anden etnisk baggrund end dansk, hvoraf den ene er en dreng.

Psykiske lidelser, ordblindhed og problematiske forhold i hjemmet

10 af de unge beskriver problematiske forhold, der enten omhandler psykiske lidelser, problematiske forhold i hjemmet eller ordblindhed. De problematiske forhold i hjemmet indbefatter konfliktfyldte skilsmisser, misbrug, vold og generel uro, såsom voldsomme skænderier, mange hjemmeboende småbørn og støj. Vi har ikke spurgt den enkelte unge specifikt om problematiske forhold, så den viden, vi har, er blevet tilgængelig for os, når de unge selv har bragt det frem i interviewet. Vi kan derfor ikke vide, om disse forhold også gør sig gældende for de resterende 8 unge.

Frafald

11 ud af de 18 unge har været indmeldt, men er frafaldet en ungdomsuddannelse én eller flere gange. Særligt gymnasiet og HF har været et populært valg hos de unge, men også PAU, EUD og EGU er uddannelser, nogle af de unge har været meldt ind på, men ikke gennemført.



Kapitel 4
Hvordan er analysen rammesat?

Bearbejdning af empirien, analysestrategi og teoretisk ramme

Dette kapitel har til formål at udfolde forarbejdet til analysen. Det vil sige, hvordan vi har bearbejdet det empiriske materiale og fundet frem til de temaer, som vil være udgangspunkt for analysen, og som tilsammen vil besvare vores problemformulering. Vi vil samtidig give en indføring i de teoretiske perspektiver, som vi ønsker at illustrere vores empiriske fund med.

Bearbejdning af empirien

Vi har i bearbejdningen af det empiriske materiale gjort brug af metoden hermeneutisk meningsfortolkning. Kendetegnende for denne fortolkningstilgang er det hermeneutiske princip om den kontinuerlige frem- og tilbagegående proces mellem dele og helhed (Brinkmann og Kvale 2009:233). Vi har med udgangspunkt i en intuitiv og umiddelbar forståelse af det empiriske materiale (helhed) fortolket de unges udsagn (dele), og ud fra disse fortolkninger sat de unges udsagn i relation til det empiriske materiale på en ny måde og så videre (ibid.). Vi har derfor tilstræbt, i vores fortolkninger af de unges forskellige udsagn at overveje fortolkningernes beskaffenhed i sammenhæng til interviewets helhed. Samtidig har delene bidraget til en større forståelse af helheden. Det er dermed blevet muligt gennem den cirkulære bevægelse at opnå en dybere forståelse af meningen og deraf finde frem til tendenser og mønstre på tværs af interviewene. Konkret har vi transskriberet interviewene ordret, således at pauser, grin, mumlen og gentagelser er skrevet med. Det har vi valgt at gøre, da vi på den måde bevarer flest mulige detaljer fra interviewsituation, og derved ikke i transskriberingen fravælger noget, som kan have relevans for vores fortolkning og analyse. Vi har gennemlæst interviewene af flere omgange, hvor vi har skrevet konkrete udsagn og stikord ned på post-its og hængt dem op på en væg. Vi har søgt at gruppere de mange forskellige stikord og udsagn efter, hvilke der er sammenlignelige og/eller siger noget om samme indhold. Hvilke temaer vi har fundet frem til og hvilke vi vil have fokus på i vores analyse,

vil vi redegøre for i kommende afsnit. Samspillet mellem empiri og teori skal ses i relation til, at vi har taget udgangspunkt i de unges perspektiver og deraf fundet frem til mønstre og tendenser på tværs af interviewene. Dernæst har vi anvendt teori, der har hjulpet med at illustrere vores fortolkninger. Empirien har dermed været det styrende element, da vi har brugt teori til at forklare vores empiriske fund.

Analysestrategi

Vores problemformulering tager som nævnt udgangspunkt i at undersøge, hvordan de unge forstår deres situation uden for uddannelse og arbejde. Vi er opmærksomme på, at det er en meget bred problemformulering, og for at gøre den mere konkret og skabe en rød tråd gennem analysen har vi derfor valgt at undersøge, hvordan de unge forstår deres situation, ved at svare på:

1. Hvordan forstår de unge kravet om uddannelse?
2. Hvordan oplever de unge andres reaktioner på deres situation?
3. Hvordan forholder de sig strategisk til andres reaktioner?
4. Hvilken betydning har produktionsskolen for de unge?

Den viden, vi opnår, om, hvordan de unge forstår deres situation, skal dermed ses i relation til ovenstående underspørgsmål. Underspørgsmålene er blevet til på baggrund af en gennemgang af empirien og nedenstående temaer.

Analysen vil være inddelt i udvalgte temaer, der er udsprunget af de unges beskrivelser. I bearbejdningen af vores empiri fandt vi, at fjorten temaer gjorde sig gældende i de unges fortællinger:

1. De unges oplevelse af uddannelse som en nødvendighed
2. Refleksivitet (hvordan de unge forholder sig til deres valg, omvalg og tanker om fremtiden)
3. Internaliseret individualisering
4. Er uddannelse for alle?
5. Oplevelsen af at blive stigmatiseret

6. Hvordan de unge forsøger at skabe et positivt billede af sig som en reaktion på andres stigmatisering
7. Hvordan de unge distancerer sig fra det ordinære uddannelsessystem
8. Det dårlige læringsmiljø
9. At blive set og hørt
10. Læring i praksisfællesskaber
11. Problematiske familieforhold
12. Misbrug
13. Diagnoser og psykiske lidelser
14. Relationer

Vi ønsker at beskæftige os yderligere med de temaer, der træder tydeligst frem for os ved en gennemgang af empirien. Derfor har vi valgt at fokusere på fire temaer, som flere af de ovenstående temaer hører ind under. Vores analyse er opdelt i temaerne:

1. Uddannelse som definerende krav – Den institutionelle individualisering
2. At være anderledes – Stigma og krænkelser
3. Forskellige reaktionsmønstre – Kampen for anerkendelse
4. Produktionsskolen – Et rummeligt og anerkendende fællesskab.

Disse fire temaer svarer til vores fire underspørgsmål, som er beskrevet i starten af afsnittet. Den første analyse, **Uddannelse som definerende krav – Den institutionelle individualisering**, omhandler, hvordan de unge oplever uddannelse både som et pres og en nødvendighed, hvordan de forholder sig til uddannelsesplanlægning, og hvordan de har internaliseret kravet om uddannelse. Vi vil ud fra denne analyse diskutere temaet om, om uddannelse er for alle, i en efterfølgende diskussion. Analysen **At være anderledes – Stigma og krænkelser** har fokus på, hvordan de unge oplever at blive stigmatiseret, krænket og udfordret på deres selvforståelse. I analysen **Forskellige reaktionsmønstre – Kampen for anerkendelse** har vi fokus på, hvordan de unge gennem forskellige former for modstand forsøger at skabe et positivt modbillede til den forståelse, andre tildeler dem. Den sidste analyse, **Produktionsskolen – Et rummeligt og anerkendende fællesskab**, omhandler, hvilken

betydning produktionsskolen har for de unge. Her vil vi komme ind på de unges oplevelse af at blive set og hørt kontra det modsatte i tidligere erfaringer med uddannelse. Vi har således afgrænset os fra at beskæftige os dybdegående med følgende temaer:

1. Læring i praksisfællesskaber
2. Det dårlige læringsmiljø
3. Problematiske familieforhold
4. Misbrug
5. Diagnoser og psykiske lidelser
6. Relationer.

Fravalget af ovenstående temaer skal ses i relation til vores analytiske fokus, hvor vi ikke ønsker at gå ind i hele de unges livssituation, men se deres forståelse i forhold til deres status som unge uden for uddannelse og arbejde, når den samfundsmæssige kontekst ser ud, som den gør. Vores fravalg af temaet **Læring i praksisfællesskaber** skal imidlertid ikke ses i relation til vores analytiske fokus, men derimod som et fravalg på baggrund af et pragmatisk forhold. Læringen på produktionsskolerne tager netop udgangspunkt i praksisfællesskaber, og det ville derfor have været relevant at undersøge, men grundet tidsmangel har vi været nødsaget til at fravælge dette tema.

Teoretisk ramme

Dette kapitel har til formål at give en indføring i specialets teoretiske perspektiver, som vi anvender til at forklare, illustrere og nuancere vores empiriske fund.

I analysen **Uddannelse som definerende krav – Den institutionelle individualisering** anvender vi Ulrich Becks (1997, Beck & Beck-Gernsheim 2002a, 2002b) teori vedrørende individualisering og den påvirkning, institutionerne i dag har på individets udfoldelsesmuligheder, herunder særligt ved kravet om uddannelse. Ved at inddrage denne teori kan vi anskue empirien ud fra forhold på

makroniveau og dermed konkludere, hvordan de strukturelle betingelser har betydning for de unge og deres forståelse af deres situation. Vi finder denne teori relevant, da vi fra starten har haft en interesse i at undersøge, hvordan strukturelle forhold sætter sig igennem på individniveau. Det vil sige i denne undersøgelseskontekst, hvordan kravet om uddannelse sætter sig igennem hos de unge. Da Becks (1997, Beck & Beck-Gernsheim 2002a, 2002b) teori beskriver strukturelle mekanismer, finder vi det nødvendigt at forklare, hvordan vi konkret anvender teorien til at forstå de unges fortællinger og erfaringer på mikroniveau i denne analyse. Vi omsætter i denne forbindelse begrebet den institutionelle individualisering til det gennemgående krav om uddannelse og vil altså forstå kravet om uddannelse som ét udtryk for den institutionelle individualisering. Den første analyse vil således tage udgangspunkt i at forstå, hvordan de unge oplever og forholder sig til kravet om uddannelse.

I analyserne ***At være anderledes – Stigma og krænkelser*** og ***Forskellige reaktionsmønstre – Kampen for anerkendelse*** vil vi inddrage Erving Goffmans (2014) teori om stigma til at belyse, hvordan de unge oplever at blive stigmatiseret, samt hvordan de strategisk forholder sig til stigmatiseringen. Fordi oplevelsen af at blive stigmatiseret og mødt med fordomme går som en rød tråd gennem de unges fortællinger, finder vi det relevant at inddrage Goffman (2014), da han med sin stigmatteori har fokus på, hvordan det at afvige fra det normale kan føre til stigmatisering, og hvordan man som afviger strategisk kan forholde sig til denne stigmatisering. På den måde kan vi undersøge, hvilke konsekvenser det kan have for de unge ikke at gå den normale og direkte vej gennem uddannelse.

I analysen ***At være anderledes – Stigma og krænkelser*** inddrager vi samtidig Axel Honneths (2006) anerkendelsesteori for at illustrere, hvordan de unge oplever at være blevet krænket i forbindelse med uddannelse. Vi vil samtidig anvende Honneths anerkendelsesteori i analysen ***Produktionsskolen – Et rummeligt og anerkendende fællesskab***, men hvor vi i den anden analyse havde øje for at synliggøre krænkelser, vil vi i denne analyse anvende den positive tilgang til anerkendelse, da vi belyser, hvilken positiv betydning produktionsskolen har for

de unge. Vi finder Honneth relevant, da vi med hans perspektiver på anerkendelse kan belyse, hvad der sker i det konkrete møde mellem de unge og deres tidligere uddannelsesinstitutioner samt i det konkrete møde mellem de unge og produktionsskolen. Ved at anvende Honneths anerkendelsesteori har vi mulighed for at se, hvordan der i mødet mellem de unge og de forskellige uddannelseskontekster opstår forskellige oplevelser, som har betydning for de unges forudsætninger for at skabe et positivt selvforhold.

I de tre analyser, hvor vi anvender Goffman og Honneth, vil vi hovedsageligt befinde os på mikroniveau, men vi vil bevæge os op på makroniveau i diskussionerne af analyserne, hvor vi vil forholde os til de strukturelle mekanismer, der har betydning for mødet mellem de unge og uddannelse. Her ser vi en forbindelse til Becks (Beck & Beck-Gernsheim 2002a:24) begreb institutionel individualisering, som omhandler, hvordan institutioner sætter rammerne for, hvordan det enkelte individ kan tænke, handle og danne sig. Vi finder en analyse af, hvordan dette kommer til udtryk i de unges fortællinger, vigtig for at opnå forståelse for, hvordan strukturelle forhold kan sætte sig igennem på individniveau og føre til stigmatisering og krænkelseserfaringer hos de unge. Både Honneth og Goffman har fokus på den sociale interaktion, da begge tager udgangspunkt i, hvordan andre mennesker har betydning for individets identitet. Men hvor Honneth opstiller en normativ teori, der drejer sig om, at anerkendelse er en grundlæggende betingelse for at opnå et godt liv, har Goffman i stedet fokus på, hvordan individet, i sit forsøg på at opnå anerkendelse og bekræftelse, gør brug af forskellige strategier. Goffman opstiller på den måde ikke et normativt ideal om det gode og retfærdige liv, som Honneth gør.

Nedenfor har vi valgt at redegøre for Ulrich Becks individualiseringstese, da hans teori kræver en længere forklaring og rammesætning, for at vi kan bruge den i analysen. Goffmans teori om stigma og Honneths anerkendelsesteori er nemmere at integrere løbende i analysen, og det nedenstående afsnit vil derfor kun have fokus på at udfolde Becks teori.

Ulrick Beck – Institutionel individualisering

For at fastholde fokus på de strukturelle betingelser, de unges fortællinger bliver til under, anvender vi teori vedrørende moderniteten og det dertilhørende individualiseringsbegreb, der præger den nutidige moderne tidsalder. Blandt individualiseringssociologiens foregangsmænd kan nævnes Thomas Ziehe (1947), Anthony Giddens (1938), Zygmunt Bauman (1925-2017) og Ulrich Beck (1944), der alle forstår individualisering som karakteriseret ved frisættelse af tidligere tiders traditionsbundne sociale livsformer såsom socialklasse, kønsroller og familie og deraf individets øgede muligheder i relation til social mobilitet, velstand og uddannelse (Rasborg 2013:9, Katznelson 2004:27). Med inspiration fra Katznelsons (2004:60-61) brug af begrebet **institutionel individualisering** finder vi Ulrich Becks teori særligt interessant og relevant i forhold til besvarelsen af vores problemformulering. Ved at anvende Beck kan vi forstå de unges fortællinger i lyset af den individualisering, der præger deres samtid. Hvordan kan man forstå den institutionelle individualisering gennem de unges fortællinger? Kommer den overhovedet til udtryk? Hvis den gør, på hvilken måde gør den det?

Ulrich Beck (1997) omtaler industrisamfundet som den første modernitet, hvor vi nu har bevæget os over i den nuværende **refleksive** og **anden modernitet** betegnet som risikosamfundet (Rasborg 2013:15). Et helt centralt karakteristikum for den anden modernitet er individualisering, der af Beck (Beck & Beck-Gernsheim 2002b:xxii) forstås som **“the social structure of second modern society itself”**.

Individualiseringen resulterer i en ændring af individets biografi, der nu bliver en art gør-det-selv-biografi (Beck 1997:216, Beck & Beck-Gernsheim 2002b:15, 24). På trods af individualiseringens frisættende karakter opstår der, ifølge Beck (1997:211), nye afhængighedsforhold, nemlig en samfundsmæssiggørelse, der erstatter tidligere traditionelle bindinger og sociale sammenhænge, og som resulterer i en institutionel afhængighed, hvilket indebærer standardisering og kontrol af individet, og **“som præger individets livsforløb, og som - i modsætning til ideologien om den individuelle autonomi - gør det til kastebold for trends, omstændigheder, konjunkturer og markeder”** (ibid.). På trods af at individet i dag har mange muligheder for at forme tilværelsen på en mere åben og fri måde i forhold til tidligere tiders

mere forudbestemte livsforløb, skaber den institutionelle individualisering altså ifølge Beck (Beck & Beck-Gernsheim 2002b:24) nogle særlige rammer for individets udfoldelse. Dette kommer konkret til udtryk, ved at individet opfordres til at føre en selvstændig livsførelse, hvor valg på alle niveauer er overladt til den enkelte. Dette er dog forudsat af de retningslinjer, som eksempelvis staten, arbejdsmarkedet og uddannelsessystemet fastlægger (ibid.:26), hvilket kommer til udtryk ved blandt andet at sætte rammer for uddannelsers længde og adgangskrav, den daglige arbejdstid og pensionsalder (Beck 1997:212).

Som forsøgt vist i indledningen er individet i dag underlagt denne institutionelle individualisering, som kommer til udtryk både i form af kravet om, at den enkelte skal uddanne sig, kunne planlægge sin uddannelse og gennemføre den inden for en bestemt tidsramme, og også i form af mulige økonomiske sanktioner, hvis man ikke opfylder dette krav. Det massive fokus på uddannelse er ifølge Beck en væsentlig faktor for den øgede individualisering, der havde sin begyndelse i 1960'ernes **“educational euphoria and reforms”** (Beck & Beck-Gernsheim 2002b:60), hvor uddannelse udviklede sig fra at være forbeholdt de få til at være tilgængeligt for alle, på papiret i hvert fald. Vi argumenterer ligeledes i indledningen for, at uddannelse i dag er en central forudsætning for beskæftigelse i en samtid, hvor ufaglærte jobs bliver færre og færre. Uddannelse virker i dag som vejen til en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet og bliver dermed i sig selv et incitament hos den enkelte (Beck & Beck-Gernsheim 2002b:32). I de unges tilfælde, i en kontekst, hvor uddannelse er et gennemgribende krav til den enkelte, er de på den ene side frie fra tidligere tiders snævre identitetsmuligheder, men på den anden side er de ansvarlige for at handle aktivt hen imod uddannelse, selvom dette synes som en stor, til tider uoverkommelig, udfordring, hvilket vi vil fremhæve i nedenstående analyse.



Kapitel 5
Analyse

Uddannelse som definerende krav – Den institutionelle individualisering

Vi ønsker med denne analyse at svare på, hvilken betydning nutidens krav om uddannelse har for de unges forståelser af dem selv og deres situation. Det vil vi gøre ved først at beskrive, hvordan de unge føler sig presset af kravet om uddannelse, og herefter, hvordan de internaliserer kravet. Denne internalisering vil blive forstået ud fra, at uddannelse i høj grad danner referenceramme i forhold til de unges fremtidsperspektiver, men på trods af dette forbliver de unge ude af stand til at træffe et valg om, hvilken uddannelse de kunne tænke sig.

At føle sig presset af kravet om uddannelse

Gennemgående for vores informanter er den måde, hvorpå de oplever sig presset af kravet om, at de skal uddanne sig. De oplever, at de skal have en plan og vide, hvad de vil, og vide det tidligt i livet. Sofie på 16 år beskriver det på denne måde:

“Jeg føler sådan, at man skal have styr på det meget tidligt. Fordi jeg havde jo ingen ide om, hvad jeg ville i slutningen af 9. klasse, og det var meget svært så'n, fordi jeg har altid haft svært ved det med lektierne og så noget (...) Øhm men jo, jeg synes tit, at man bliver spurgt om det, og det er jo tit, at man ikke sådan helt ved det. Man føler bare, at man skal vide det og sådan.”

Interviewer: *“Hvordan har du det med det?”*

Sofie: *“Man føler lidt sådan, at det virker bare som om, at man virker lidt mærkelig. De er sådan “ej ved du ikke engang, hvad du skal?” Ja, det virker lidt mærkeligt på en eller anden måde, fordi man skal jo ligesom have styr på det, selvom man ikke altid lige har det. Det er jo lidt svært at finde ud af, hvad man altid lige vil så'n med det samme.”*

Sofie forbinder det ikke at vide, hvad man vil, med at være mærkelig, da andre reagerer undrende. Det bliver dermed forstået som en normalitet at vide, hvad man vil, og derfor skal man have styr på det. Silja på 18 år forklarer, at hun ligeledes meget ofte bliver spurgt til, hvad hun vil i fremtiden, hvilket hun oplever som stressende, fordi *“jeg burde have styr på det, men det har jeg ikke.”*

Silja bliver efterfølgende spurgt til, hvordan det opleves ikke at kunne svare på, hvad man vil:

Interviewer: *“Så du føler, at du skal kunne give et svar, og hvis du ikke kan det, så er det fordi, du ikke helt har styr på dit liv? Er det rigtigt?”*

Silja: *“Ja.”*

Fremtidsplaner vedrørende uddannelse bliver dermed definerende for de unges evner til at have styr på livet, ifølge Silja. De to pigers udsagn eksemplificerer, hvordan de oplever et pres om, at de skal vide, hvad de vil, da man ellers virker mærkelig, og som om man ikke har styr på sit liv. Gennemgående for de unge er, at de finder det vigtigt at have en **plan** for deres fremtid, og den plan indbefatter i høj grad ordinær uddannelse, grundet især vejlederes og læreres forventninger og forestillinger om, at det er det ‘rigtige’ at gøre. I Daquans, på 19 år, og Sofies fortællinger er der eksempler på, hvordan dette kommer til udtryk:

Interviewer: *“Er det vigtigt for dig at vide, hvad du vil?”*

Daquan: *“Ja, det tror jeg. Det er også måske derfor, at jeg søgte noget, da jeg gik ud af 9. (...) studievejlederen har sagt, at det her og det her er godt for mig, min lærer synes også, at det er en god ide. Fair nok, jeg gør det, og så lyder det, som om at jeg har en plan. Det har jeg måske ikke, men det tror de andre, og det er også fint.”*

Interviewer: *“Følte du, at du skulle have en plan, som du kunne sige til andre?”*

Daquan: *“Helt klart. Fordi det er også de der samtaler med studievejledere. Jeg hader studievejledere. Øh, men de har været røvsyge, altså det har været meget sådan “Du skal noget. Du kan ikke lave ingenting.””*

Det bliver for Daquan nødvendigt at have en plan, fordi andre forventer det af ham. Daquan fortæller senere:

Interviewer: *“Så når du siger, at da du gik ud af 9. klasse, at du udadtil lå på en 10’er, men indeni på en 4’er. Hvordan kan det være, at du placerer dig selv meget lavere i forhold til, hvordan du havde det indeni?”*

Daquan: *“Alle de forventninger og det, at jeg ikke vidste, hvad jeg ville jo. Det får bare en ned ikke at vide, hvad man vil. Så det fik mig ned (...).”*

Daquan forklarer i første omgang, at han oplever et pres fra sine omgivelser om, at han skal have en plan og vide, hvad han vil, og det påvirker ham negativt og får ham til at hade studievejlederne. De har nogle forventninger til ham, som han ikke formår at indfri, hvilket får ham ‘ned’.

Sofie forklarer ligeledes, hvordan hun oplever, at hendes vejleder har en særlig mening om, hvad hun skal, men det lader ikke til, at Sofie på samme måde lader sig påvirke af vejlederens holdning:

Sofie: *“(…) Øhm, altså jeg snakkede med min vejleder, og han sagde, at han syntes, at det var dumt af mig at starte på produktionsskole, og han syntes, at jeg skulle gå direkte over på gymnasiet. Øhm, han sagde meget med, at det var, fordi at man var dårlig i skolen, at man begyndte på en produktionsskole, og snakkede ikke sådan så godt om det. Men af dem, jeg havde hørt, der havde gået der, var rigtig glade for det og så noget, og jeg kunne bare mærke, at jeg kunne ikke starte på gymnasiet. Det var jeg slet ikke parat til, så jeg synes selv, at det var en god beslutning for mig, så jeg holdt meget fast i det, og det er jeg ret glad for, at jeg har gjort.”*

Så på trods af at Sofies vejleder har en klar holdning til, hvad der er det rigtige at gøre, formår Sofie at stå fast på sin beslutning og endda tænke positivt om den, hvilket på den måde bliver et eksempel på, hvordan de unge i nogle tilfælde er i stand til at forvalte presset om, at de skal tage en uddannelse, ved at deres gør-det-selv-biografier i nogle eksempler ikke refererer til gymnasiet som det eneste rigtige. Denne måde at forsvare sin situation på bidrager også til de unges biografier, ved at

de trods alt har en plan. Dermed bliver andres forventninger til dem lettere at håndtere, fordi man ikke skal fortælle, at man ikke ved, hvad man vil.

Agnete på 17 år fortæller, hvordan hun oplever et samfundsmæssigt pres om at komme 'i gang':

Interviewer: *"Tænker du over din fremtid?"*

Agnete: *"Ja, det synes jeg, men jeg tænker mere over så'n, at jeg ikke har lyst til at lave noget lige nu, bagefter det her vil jeg faktisk i virkeligheden gerne komme ud og arbejde (griner). (...) hvor jeg også godt kan mærke det der pres, der hele tiden kommer med, "så melder du dig ud af systemet. Du er 17 år. Prøv lige altså. Du skal jo i gang", hvor man tænker "Nej, jeg er jo lige præcis 17 år. Jeg behøver ikke komme i gang." (...) jeg behøver da ikke allerede finde ud af, hvad jeg skal være nu. Sådan tænker jeg, men sådan tænker samfundet bare ikke."*

Ovenstående udsagn eksemplificerer, i hvor høj grad der eksisterer en uoverensstemmelse mellem det, 'samfundet' gerne vil have Agnete til, og det, hun selv gerne vil. Hun forklarer senere i interviewet, at hun *"(...) allerede nu skal kigge på, hvad skal jeg næste år, hvor jeg så'n tænker "jeg vil jo bare gerne lige slappe af"."*

Agnete mærker og italesætter tydeligt det forventningspres, der ligger i forventningen om, at hun skal uddanne sig, hvor hun 'bare gerne vil slappe af' og ikke finder det nødvendigt allerede nu at vide, hvad hun vil. Det er sigende for de unge, at de ikke oplever at kunne honorere forventningspresset. Det forventningspres, Agnete og de andre unge oplever, kan forstås i relation til Anders Petersens (2016) karakteristik af **Præstationssamfundet**. Petersen (2016:20, 51-60) forklarer, hvordan man kan forstå depressionslidelse som **seismograf** for og som et resultat af nutidens konkurrenceprægede samfund. Kravet om, at den enkelte skal præstere og være god til noget, resulterer i et forventningspres, der kan presse nogle ud i en depression. I relation til at anvende Ulrich Becks abstrakte teori og vores operationalisering af begrebet institutionel individualisering kan man forstå kravet om uddannelse som et element i præstationssamfundet. Det forventningspres, der ligger i kravet om uddannelse, er noget af det, der, som vist i

ovenstående analyse, er særligt svært for de unge at leve op til, på trods af at de i høj grad er opmærksomme på vigtigheden af det. De unge beskriver ligeledes, hvordan forventningspresset avler depressionslignende tilstande; Daquan beskriver, hvordan forventningspresset får ham 'ned', Silja beskriver det som stressende ikke at vide, hvad hun vil, og mange af de andre unge beskriver samstemmende, at de oplever at føle sig stressede.

Hvordan de unge oplever sig presset af kravet om uddannelse, kommer således til udtryk, ved at de oplever, at der er nogle forventninger om, at de skal vide, hvad de vil, og have en uddannelsesplan. Hvis man ikke har dette, er man mærkelig og har ikke styr på livet. Dette pres kommer konkret til udtryk gennem vejlederes og læreres råd og vejledning, men de unge oplever det også som en gennemgående tendens i samfundet. På trods af at de unge finder forventningspresset vanskeligt at leve op til, danner ordinær uddannelse rammen for deres forestillinger om fremtiden. Hvordan dette er et udtryk for en internalisering af kravet om uddannelse, vil vi forklare i nedenstående analyseafsnit.

At internalisere kravet om uddannelse

Internaliseringen af kravet vil blive forstået ud fra, at ordinær uddannelse bliver referenceramme i forhold til de unges fremtidsperspektiver, og i forlængelse heraf, hvorfor deres gør-det-selv-biografier således kommer til at fremstå noget usikre.

Det generelle billede hos disse unge viser os, at de ordinære uddannelser danner rammen for de individuelle uddannelsesplaner og for deres gør-det-selv-biografier. 11 af de unge har været indmeldt på en ungdomsuddannelse, primært gymnasiet, men er droppet ud igen. Ud af de 11 har 5 af de unge været indmeldt på en ungdomsuddannelse flere gange (op til tre gange), men er af forskellige årsager frafaldet hver gang. Både de unges fortællinger, og også konkret antallet af unge, der er påbegyndt en ungdomsuddannelse, viser, at de unge gerne vil og forsøger at leve op til forventningen om, at de skal tage en uddannelse. De unge refererer til uddannelse som en fremtidssikring i forhold til deres fremtidige livsforhold, der, hvis man ikke gennemfører en uddannelse, bliver meget usikre. Når der i dag

eksisterer et krav til den enkelte unge om, at han eller hun skal uddanne sig, bliver det svært, særligt for de unge, der finder det ordinære skolesystem udfordrende. Marie på 21 år fortæller, hvordan hun, på baggrund af tidligere erfaringer, forbinder det at tage en boglig uddannelse med at være i en 'zombie'-lignende tilstand og som noget, der skal overstås. Senere i interviewet fortæller Marie, hvilke forestillinger hun gør sig vedrørende sin fremtid og det, at den kan indebære uddannelse:

Marie: *“Ja altså, umiddelbart er det min store drøm at tage noget nødhjælpsarbejde eller et eller andet i den stil, og så kan det godt være, at det ikke er noget, jeg tænker “juhu” omkring, men så tænker jeg, så er det vel lige det værd at ‘dø’ i to år.”*

Marie beskriver, hvordan hun aldrig har været god til boglige fag og sammenligner i citatet det at tage en uddannelse med at dø, hvilket virker ekstremt men eksemplificerer, hvordan de unge, der medvirker i dette speciale, på den ene side finder uddannelse livsnødvendigt, men på den anden side også meget udfordrende. Agnete fortæller ligeledes, at hun ikke har særlig meget lyst til at tage en uddannelse, og da hun bliver spurgt om, hvad hun tænker om det ikke at tage en uddannelse på længere sigt, fortæller hun:

Agnete: *“(…) Jeg tror, det bliver en stor udfordring så. Øhm, og jeg kan da godt tage en HF om fire år. Det er ikke det. Men altså, hvis jeg vælger ingenting at tage og bare vælger at arbejde fra nu af, så er det sådan held, hvis det går godt (…). Det tror jeg så’n, at det er lige det, hvis du kommer til at arbejde et godt sted, hvor du kommer til at arbejde i mega mange år og det bare kører, altså så er det jo mega fedt, men man er bare ikke sikker. Det er bare det. Du er ikke sikker på, at du ikke kommer til at sidde så’n og ikke kan få nogle jobs for eksempel, hvis du ikke tager en uddannelse.”*

Ovenstående udsagn er sigende for, i hvor høj grad de unge orienterer sig mod ordinær uddannelse i forhold til deres individuelle livsplanlægning. Hvis man ikke tager en uddannelse, er det held, der afgør, hvorvidt man kommer i beskæftigelse eller ej. Signe på 22 år fortæller ligeledes, hvordan uddannelse, eller manglen på samme, i hendes perspektiv er potentielt skæbnesvangert.

Interviewer: *“Hvordan var det at skulle tage den beslutning om, at gymnasiet ikke var noget for dig?”*

Signe: *“Det var hårdt. Det var hårdt, fordi jeg tænkte “hvad skal jeg så?” Kommer jeg så til at blive sådan en eller anden øh gemen bums, der bare sidder og drikker bajere. Det var virkelig min tanke, men så tænkte jeg “arg lad os lige komme ind på det rette spor.””*

Signe beskriver, hvordan det ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse vil kunne føre til, at hun ender som alkoholiker. Signe formår dog at nedtone de potentielle konsekvenser ved at tænke, at hun må komme ind på rette spor. Citatet understreger, i hvor høj grad Signe har taget den politiske og samfundsmæssige normative fortælling om, at uddannelse er en afgørende nødvendighed for det videre, gode livsforløb, til sig, og i hvor høj grad adgangen til uddannelse afhænger af den enkeltes evne til ‘at komme ind på rette spor’.

De unge har gennemgående internaliseret kravet om uddannelse. Dette sker på baggrund af vejlederes og læreres rådgivning, hvor de opfordres til at starte på en ordinær ungdomsuddannelse, især en gymnasial uddannelse. De unge oplever, at de bliver presset til at gennemføre en ordinær ungdomsuddannelse eller som minimum til at have en plan for fremtiden, der helst skal indeholde en uddannelse, da det opleves af de unge, at det potentielt kan have store konsekvenser for dem, hvis de ikke gennemfører en sådan. En fremtid uden uddannelse skaber dermed en usikker fremtid i de unges perspektiv. Alternativet til ordinær uddannelse synes at være ikke eksisterende i de unges fortællinger. Skønt de mange identitetsmuligheder der er tilgængelig i dag, er det i disse unges tilfælde tydeligt, hvordan uddannelse danner rammen for deres forestillinger om deres fremtid. Netop for disse unge er denne individualiserede tidsalder et paradoks, da den umiddelbart giver den enkelte et væld af muligheder for at vælge til og fra i gør-det-selv-biografien. Disse unge formår dog ikke leve op til det forventningspres, der er om, at de skal gennemføre en ordinær uddannelse, selvom de oplever det som et nødvendigt onde, hvis alternativer ikke synes holdbare. Mette Pless (2009) refererer til Paul Willis’ studie fra 1977, hvor arbejderklassedrenge distancerer sig

fra den herskende uddannelsesideologi. Dette er således muligt, da denne form for modkultur var mulig i den daværende samtid, hvor ufaglært arbejde i langt højere grad end i dag var en reel beskæftigelsesmulighed. De unge i dette speciale fremhæver ikke ufaglært arbejde som en mulighed. Uddannelse bliver tværtimod fremhævet som en tilnærmelsesvis uundgåelig forudsætning for beskæftigelse, og man kan hermed forstå, hvordan og i hvor høj grad de unge internaliserer kravet om uddannelse, der er typisk i forhold til den samtid, de lever i. Det bemærkelsesværdige ved deres fortællinger er, at de har meget svært ved at tage et valg om en specifik uddannelse, og deres fremtidsplaner og gør-det-selv-biografier kommer på den måde til at fremstå usikre. Hvordan dette kommer til udtryk, vil vi beskrive i nedenstående analyseafsnit.

At vælge eller ikke at vælge

De unge har alle bud på, hvordan de ønsker sig, at deres fremtid skal udforme sig, nogle i mere detaljeret og overvejet grad end andre. Fælles for de unge er, som nævnt, at det er ordinær uddannelse, der danner rammen for deres forestillinger om deres fremtidige liv. På trods af dette er de unges individuelle gør-det-selv-biografier præget af en høj grad af usikkerhed. Cassandra på 21 år fortæller, da hun bliver spurgt til sine fremtidsplaner:

Kassandra: "Øøh jamen, jeg synes altså... Jeg kan rigtig godt li' det her kampagneorganisationsarbejde, som jeg tror måske, er det, jeg gerne vil. Øhm, samtidig med jeg har tusind andre ideer - så vil jeg gerne forske inden for biologi, og så vil jeg gerne være radiovært, så vil jeg gerne være designer og det ene og det andet. Men øøh, sådan noget kampagnearbejde synes jeg bare er fedt, for det forener så mange ting (...) ja. Og så er der noget rejse ind over, som jeg elsker rigtig højt, og det forener også bare... og så er der noget administrativt inde over, som jeg også synes er fedt. Jeg elsker matematik."

Senere spørges Cassandra om, hvorvidt der er en specifik uddannelse, hun gerne vil tage. Hun svarer:

Kassandra: *“Nej, for det synes jeg nemlig er svært. Hvad for en uddannelse, man skal tage. Og der kan man jo også ta’ mange, altså... Du kan både læse kommunikation, du kan læse sociologi, antropologi. Jeg ved det ikke helt. Men jeg tænker, der er mange, man ligesom kan falde ind under, men det ved jeg SLET ikke endnu. Nogle gange har jeg faktisk også tænkt på at læse jura... Jeg tror overhovedet ikke, det er mig.”*

Kassandra har en fornemmelse for, hvad hun gerne vil arbejde med, men hendes fremtidsplaner virker meget usikre, og som om de kan skifte retning hvert øjeblik. Hun orienterer sig efter, hvad hun umiddelbart synes er interessant, men har tilsyneladende meget svært ved at lægge sig fast på én bestemt retning. I Becks karakterisering af gør-det-selv-biografier er den konstante aktive stillingtagen karakteriseret ved risici. Dermed forstås valg også som fravalg og potentielle individuelle fiaskoer (Beck & Beck-Gernsheim, 2002b:24). Kassandras fortælling kan ses, i lyset af at hun lige nu befinder sig et usikkert sted i livet, hvor hun i høj grad konfronteres med valgsituationer, herunder valg af uddannelse. Hun forholder sig til, hvad hun som individ foretrækker, hvem hun gerne vil være, og hvordan hun bliver netop dét. I andet citat er det tydeligt, hvordan hun finder det svært at navigere i de mange muligheder, der byder sig i uddannelsessystemet, hvilket ligeledes bidrager til, at hun har svært ved at forholde sig til, hvilken specifik uddannelse der kunne være noget for hende. Sådan er det nok generelt for unge i dag, men det bemærkelsesværdige ved Kassandras fortælling er, at hun nævner mulige jobtitler og uddannelser, der ligger langt fra hinanden, og hun formår ikke at træffe ét valg. Hun nævner biolog, journalist, designer og studieretninger som matematik, antropologi og jura. I relation til dette kan man forstå, i hvor høj grad hun forholder sig åbent til de mange muligheder, hun oplever, der er, og hvor svært det bliver for hende at træffe et valg og gå målrettet efter dette. En anden ung, der har svært ved lægge konkrete planer for sin fremtid, er Eskild på 22 år. Eskild bliver spurgt til, hvad han gør sig af tanker om sin fremtid vedrørende uddannelse og beskæftigelse, og han svarer:

“Jeg har tænkt rigtig meget over det. Det plejer at komme en, to måneder før sommerferien. Hvor jeg tænker “fuck, noget lort”. Hvert år tænker jeg “okay, skal jeg tage pædagog-vejen?”, og så prøver jeg lidt “skal jeg blive klipper, lave nogle film?” Så

det er meget det, jeg bruger det her år til. Man skal jo bare have et arbejde (...). Så jeg prøver at finde en vej, hvor jeg tænker "Dét passer, det kunne lige være mig."

Ovenstående citat viser, hvordan Eskild særligt op til sommerferien føler sig presset til at tage et valg. Det lader til, at det kommer lidt bag på ham, at det nu igen er ved at være tid til at tage stilling. I sidste del af citatet fortæller Eskild, hvordan man jo bare skal have et arbejde, og nedtoner dermed vigtigheden af, præcis hvilken uddannelse man vælger, så længe den fører til beskæftigelse. På trods af dette har Eskild endnu ikke formået at tage et valg om en konkret uddannelse og at følge den plan.

Både Kassandras og Eskilds forestillinger om uddannelse eksemplificerer, hvordan uddannelse presser sig på som i en valgarena, hvor man er nødsaget til at tage aktivt stilling og vælge. Men her kommer de unge til kort, da de i bund og grund har svært ved at se sig selv i det ordinære uddannelsessystem, som de alle på én og samme tid taler sig ind i og taler sig op imod. De unge formår dermed ikke at tage et mere eller mindre velovervejet, konkret valg om en specifik uddannelse og at forfølge den retning, som de fleste andre unge formår i dag. Den usikkerhed, de unge i interviewene udtrykker i forhold til valg af uddannelse, er udtryk for en normal situation, langt de fleste unge befinder sig i, men det, der gør disse unges fortællinger afvigende, er, at de forbliver fastlåste i deres position som unge uden for uddannelse og arbejde og ude af stand til at tage et valg om én retning og forfølge den.

Når uddannelse bliver et forventningspres, de unge ikke kan honorere
Vi har i ovenstående analyseafsnit vist, hvordan de unge forstår kravet om uddannelse. Vi kan konkludere, at de unge oplever et pres om, at de skal uddanne sig og helst gøre det gennem boglig uddannelse. De unge forstår dermed kravet om uddannelse som et forventningspres om, at der er én rigtig vej at tage. De unge tegner således nogle dystre og usikre perspektiver, hvis de ikke gennemfører en uddannelse. De kan blive alkoholikere eller 'dø' i den tid, hvor uddannelsesforløbet står på. Det bliver ligeledes tydeligt, hvordan disse unge af forskellige årsager finder det svært at gennemføre en ordinær uddannelse, hvilket tilsammen medfører en

paradoksal situation, hvor de unge på den ene side forstår uddannelse som vejen til et godt liv, men på den anden side også finder det svært at indgå i og formår ikke at lægge specifikke planer for deres fremtidige uddannelsesforløb og at tage et mere eller mindre velovervejet valg om uddannelse, som andre unge. Set i lyset af de unges gør-det-selv-biografier er de i høj grad inspireret af deres mange og varierende interesser, der gør deres fremtidsperspektiver noget usikre. De er i en konstant afsøgende proces og kan ikke lægge sig fast på én retning.

At være anderledes – Stigma og krænkelser

Følgende analyse har til formål at belyse, hvordan de unge oplever, at andre stigmatiserer og krænker dem. I den første del af denne analyse vil vi fokusere på, hvordan de unge oplever andres reaktioner på deres situation; at være uden for uddannelse og arbejde, at være droppet ud af en uddannelse og at gå på produktionsskole. I den anden del af analysen vil vi fokusere på, hvordan de unge i deres tidligere uddannelseserfaringer har oplevet at blive overset og nedvurderet.

At blive bedømt negativt

Gennemgående for de unge er, at de på baggrund af deres identitet som ung uden for uddannelse og arbejde, som værende frafaldet en ungdomsuddannelse og som værende produktionsskoleelev bliver stigmatiseret. Hos Goffman (2014) er stigma en dybt nedvurderet egenskab, der ofte får al opmærksomheden, og som tilslører andre egenskaber. Stigmatiseringen kan af den grund medføre forskellige former for diskrimination, der kan begrænse individets udfoldelsesmuligheder. De unge der medvirker i dette speciale oplever stigmatiseringen i form af tab af status og nedvurdering, og ikke i form af diskrimination.

Hvordan de unge oplever, at andre tillægger det at gå på produktionsskole negativ værdi, bliver blandt andet beskrevet af Agnete:

“Jeg synes bare meget, at det bliver gjort til sådan et øv-sted. Og når jeg fortæller mine venner, at jeg går på produktionsskole, altså venner, jeg ikke snakker så godt med, så bliver de også så’n lidt “Nå! Så du går på produktionsskole!?””

Interviewer: *“Hvordan er det? At de spørger på en sådan undrende måde?”*

Agnete: *“Det synes jeg er mega nederen. Især fordi folk, når man skal forklare, hvad det er, så kan man også nemt få det til at... så’n “vi laver nogle projekter og så’n”. Det*

er også bare lidt svært at forklare, hvad det er, synes jeg, fordi folk har et så forskruet billede af det. Så jeg synes, at folk helt klart skulle vide MEGET mere om produktionsskolen. Altså 100 %"

Agnetes udsagn viser, at hendes oplevelse af at gå på produktionsskole ikke stemmer overens med de synspunkter, hun møder fra andre, da hun bliver mødt af fordomme, undren og skepsis, når hun nævner, at hun går på produktionsskole. Der sker dermed en diskrepans mellem Agnetes tilsyneladende sociale identitet og faktiske sociale identitet, da Agnetes normale identitet i interaktionen med de andre udfordres. Ifølge Goffman (2014:44) vil der opstå et stigma, når der er en uoverensstemmelse mellem den **tilsyneladende sociale identitet** og **faktiske sociale identitet**; det vil sige en uoverensstemmelse mellem vore normative forventninger om den, vi står over for, og den 'virkelige' identitet, som personen har (ibid.). Uoverensstemmelsen mellem Agnete og de andre handler om, at de andre ifølge hende har et forkert og negativt billede af, hvordan det er at gå på produktionsskole. Dette resulterer i en nedvurdering af hende som produktionsskoleelev. For at tydeliggøre de andres nedvurdering af Agnete skal det nævnes, at når hun fortalte om, hvordan andre reagerede på, at hun går på produktionsskole, gengav hun deres svar med en nedladende tone, som ikke kommer til sin ret i det transskriberede interview. Vi finder det relevant at gøre opmærksom på dette, da hendes måde at gengive de andres reaktioner på forstærker Agnetes oplevelse af at blive tillagt negative egenskaber. Fordi Agnete oplever, at andre har et negativt billede af at gå på produktionsskole, oplever hun af den grund ikke at blive set og hørt og dermed ikke at få mulighed for at få sin forståelse af produktionsskolen frem i mødet. Hun har således en mindre ønskværdig egenskab, nemlig at være produktionsskoleelev, hvilket skiller hende ud blandt de andre. Hun oplever af den grund at blive reduceret som menneske, da de negative reaktioner medfører, at det at gå på produktionsskole skal forsvares.

Ifølge Goffman (2014) er stigmatisering en relationel proces, og om en egenskab bliver opfattet som et stigma eller ej, afhænger dermed af den kontekst, det indgår i. For eksempel bliver det at gå på produktionsskole bedømt negativt af Agnetes perifere venner, mens det ikke bedømmes negativt at være produktionsskoleelev på

produktionsskolen. Det er således i Agnetes omgang med andre uden for produktionsskolen, at hun oplever at skulle forsvare sin situation og dermed vedvarende skulle bruge energi på identitetsarbejde.

Også Eskild og Katrine på 17 år fortæller om situationer, hvor de oplever at blive stigmatiseret:

Eskild: *“Jeg synes, at det er rigtig fedt at gå på produktionsskole, men det er mere den der, måske fra ens forældre og omverdenen, “Eskild, du spilder dit liv.” Så den måde, jeg finder min egen vej at gå på, er ikke særlig velset fra andre øjne, når man møder folk i byen.”*

Katrine: *“(…) man blev da også kigget lidt skævt på “Nå du droppede ud?”. Jeg tror altid, at folk har den der, når man dropper ud “Ej kan du ikke lige tage dig lidt sammen. Det gør vi jo også.” Men jeg kunne bare mærke, at det skulle jeg ikke og så “Nå, så skal du på prutten hva’?” “Ja det skal jeg, men dét er det, som jeg har brug for”. For folk har et rigtig negativt syn på, hvad en produktionsskole er, tror jeg. Fordi folk ikke ved, hvad det er.”*

Interviewer: *“Hvordan havde du det med, at de tænkte sådan om dig?”*

Katrine: *“Det er ubehageligt. Det er det helt sikkert, og samtidig prøvede jeg bare at sige “Hey du ved, at du gør det rigtige”, men det er svært at sige, når der er så mange folk, der kommer hen og siger “Nå prutten!””*

I Eskilds tilfælde er der tale om, at han oplever at blive stigmatiseret i relation til det at gå på produktionsskole, hvor stigmatiseringen i Katrines tilfælde henviser både til det at være droppet ud og tilknytningen til produktionsskolen. Både Eskild og Katrine bliver udfordret på deres selvforståelse, fordi de oplever at skulle forsvare deres identitet. Det kommer særligt til udtryk i Katrines fortælling, ved at hun fortæller, at hun kan mærke, at hun ikke skal gå i gymnasiet og har brug for at gå på produktionsskole, men alligevel oplever at skulle forsvare sig mod andres negative bedømmelser. Samtidig kan man se, hvordan de negative bedømmelser internaliseres, da hun bliver i tvivl om sine valg. Det, der bliver udfordringen for

Katrine, er at have et positivt selvforhold, da hun hele tiden bliver nødt til at kunne forklare, både over for sig selv og over for andre, hvorfor hun er, som hun er, og hvorfor de valg, hun træffer, er gode nok.

Det er blevet belyst, hvordan det at droppe ud af en ungdomsuddannelse og gå på produktionsskole opfattes som afvigende. Fordi de unge bliver sat i bås som tabere, som nogle, der spilder deres liv, og som nogle, der ikke kan finde ud af noget, opnår de ikke den almindelige respekt, som mennesker, der ikke afviger fra normen, naturligt får. Det er således, når alle disse forhold knyttes sammen med det at være ung uden for uddannelse og arbejde, at det bliver forstået som afvigende og derfor stigmatiseret.

Om en person afviger fra normaliteten eller ej, bestemmes i en ansigt-til-ansigt-interaktion med andre, men kan ifølge Goffman (2014:167) ikke forstås isoleret fra den historiske baggrund og politiske forhold. Møder mellem mennesker vil dermed altid tage udgangspunkt i forskellige normative forventninger, hvilket gør, at man kan placere hinanden i passende kategorier (ibid.:43-44). I stigmatiseringsprocessen vil fordomme spille en vigtig rolle, da modviljen fra andre dermed ofte ikke bygger på et dybdegående kendskab, men på en intuitiv forestilling (Jacobsen & Kristiansen i Goffman 2014:22). Fordi der i dag, når man taler om uddannelse, er fokus på at gøre det godt og gøre det hurtigt (Petersen 2016), afviger de unge fra de normative forventninger, der er til dem. Ovenstående eksempler viser, hvordan andres negative bedømmelser bygger på intuitive opfattelser, der skal ses i relation til den forståelse, at det bliver betragtet som afvigende 'ikke at gå den lige vej'. Det, at de unges identitet nedvurderes, bevirker og bevarer en adskillelse mellem et **os** og et **dem**, hvilket gør, at de unge oplever tab af status (Jacobsen & Kristiansen i Goffman 2014:32).

At blive overset af lærere

Én ting er, at de unge bliver stigmatiseret i deres nuværende situation, men de har også tidligere oplevet, at faglig usikkerhed har givet anledning til at blive overset, eksempelvis i folkeskolen og på gymnasiet. Til at forklare dette vil vi hovedsageligt

anvende Honneths (2006) perspektiver på anerkendelse. Ifølge Honneth (2006:183) er anerkendelse en forudsætning for at udvikle et positivt selvforhold. For at kunne fungere som et vellykket individ er det nødvendigt at blive anerkendt inden for tre forskellige sfærer: 1) anerkendelse, der angår familien og sættes i forbindelse med kærlighed (ibid.:130-131), 2) anerkendelse, der angår rettigheder og det at blive behandlet som et ligeværdigt retmæssigt individ (ibid.:147) og 3) anerkendelse, der tager udgangspunkt i at blive værdsat som et unikt individ, der bidrager til og har værdi for fællesskabet (ibid.:173). For at opnå et positivt selvforhold er man altså afhængig af andres anerkendelse. Vi har i vores møde med de unge ikke fokuseret på deres relation til familien, og ej heller er vi dykket ned i særlige retlige krav. Derfor vil vi kun have fokus på betingelserne for social værdsættelse og anerkendelse inden for denne sfære. Til de tre anerkendelsesformer følger forskellige krænkelserformer. Krænkelserformerne i den solidariske sfære omhandler social status. Hvis man oplever ikke at blive anerkendt, vil det dermed føre til identitetstab, mindreværd og tab af personlig selvverdsfølelse (ibid.:183).

Fravær af anerkendelse kommer blandt andet til udtryk, da Katrine fortæller om, hvordan hun oplever at blive overset af lærerne på gymnasiet:

Katrine: "(...) lærerne lagde ikke rigtig mærke til, om man var der eller ej, og man blev ikke rigtig set som et individuelt menneske."

Interviewer: "I forhold til at du nævnte, at du gerne vil blive bedre til at fremlægge. Følte du, at du kunne sige det til lærerne på gymnasiet?"

Katrine: "De gjorde i hvert fald ikke noget ved det! Altså jeg kunne sagtens sige, at jeg havde rigtig svært ved det, men så var det sådan "Bare gør det alligevel." Så der var ikke rigtig noget hjælp at hente. Og så gjorde jeg det jo bare, men jeg synes, at det var frygteligt. (...) Jeg havde ikke lyst til at række hånden op, for man er altid sådan der "Du kan fejle, du kan fejle", eller hvad hvis det nu er forkert, og jeg synes ikke, at der var lov til at fejle overhovedet."

Katrines krænkelsererfaringer skyldes i den her forbindelse, at lærerne ikke ser hendes behov. Hun åbner op for en sårbar situation ved at række ud efter hjælp,

men bliver mødt af en nedladende tone og ikke taget alvorligt. Det er her væsentligt at understrege, at det er Katrines subjektive oplevelser og dermed ikke en beskrivelse af, hvad der faktisk skete i møderne mellem hende og de pågældende lærere. Katrines oplevelse af mangel på omsorg er imidlertid alvorlig i sig selv. Hvis Katrine i sin appel om anerkendelse var blevet mødt af nogle lærere, der havde taget hånd om hende, havde hun måske ikke oplevet situationen som frygtelig. Men i stedet føler Katrine sig krænket og har mistet lysten til at deltage aktivt i undervisningen.

Nedenfor er et andet eksempel på, hvordan en af de unge oplever ikke blive set. Isabella på 18 år svarer her på et spørgsmål om, hvordan hun oplevede det at gå i folkeskole:

“(...) hvis du var en person, der fik 12-taller hele tiden, så var det dig, der blev hjulpet. Hvorimod dem, der ikke kunne så meget, de blev ikke hjulpet, eller jo, men først til sidst, for de ville hellere hjælpe dem, der var gode først. (...) så jeg har måske siddet en hel time med fingeren i vejret for at få hjælp. Hvor hvis en eller anden pige, der fik 12 hele tiden, havde brug for hjælp, så gik læreren over til hende først, og så videre til den næste og så tilbage til hende, før at læreren begyndte at hjælpe os, der virkelig, virkelig havde brug for hjælp. Det kunne jeg ikke helt, så det endte med, at jeg pjækkede meget. Jeg var heller ikke i skole op til eksamen i 9. klasse, andet end når vi skulle lave eksamen.”

Isabella oplever at blive overset af lærerne alene af den grund, at hun ikke er en af de dygtige i klassen. Hendes krænkelsererfaringer skal dermed ses i relation til lærernes forskelsbehandling, hvor hun oplever ikke at blive set og hørt, fordi hun ikke besidder samme egenskaber som de elever, der får 12-taller. Isabellas subjektive oplevelse af at blive usynliggjort er årsag til, at hun mister troen på, at lærerne vil hjælpe hende og vil hende det godt, og hun ender derfor med at pjække. Isabella fortæller om flere episoder, hvor hun føler sig overruled af lærere. Blandt andet nævner hun, at en lærer fra en af de folkeskoler, hun har gået på, taler nedladende til hende, da hun fortæller læreren, at hun gerne vil tage resten af sin 9. klasse i en specialklasse for elever med faglige og/eller sociale udfordringer:

Isabella: "(...) min lærer nægtede det, fordi hun synes, at det (specialklassen) er for dumme mennesker. (...) men rigtigt er det jo faktisk bare for dem, der ikke kan fungere i den normale hverdag i en folkeskole."

Interviewer: "Hvordan havde du det med, at hun sagde det?"

Isabella: "Jeg synes ikke, at det var så rart, for jeg ville jo gerne derhen, men jeg gider heller ikke derhen, hvis folk synes, det er for dumme derhenne. Altså jeg ved jo, at det ikke er for dumme derhenne. Altså en af mine venner går jo nu på gymnasiet efter at have gået i (specialklasserne). Hun går på gymnasiet nu, og den anden er på HF, så jeg tror virkelig, at det har hjulpet dem, at du ikke får lektier derhjemme, men at du laver lektierne i skoletiden, og der er lidt flere pauser. Ligesom der her (produktionsskolen) også er lidt flere pauser. Det kan jeg godt lide, for jeg kan ikke lide at sidde stille i så lang tid."

Det, at Isabella bliver nægtet adgang til specialklassen og samtidig får at vide, at specialklassen er for 'dumme' mennesker, giver et billede af en lærer, der i ringe grad skaber rum for nærvær, omsorg og anerkendelse. Man kan her henvise til Goffmans (2014) begreb stigma, da det at få særlig hjælp bliver tillagt negative egenskaber. Hvis Isabella i stedet var blevet mødt af en lærer, der havde prøvet at forstå, hvorfor Isabella ønskede at gå i specialklassen, og dermed havde set og hørt hende, ville det have været en anden oplevelse for hende.

Cirkeline på 17 år peger også på en oplevelse af ikke at blive set og hørt. Hun startede efter 9. klasse på en ungdomsuddannelse. Nedenfor forklarer Cirkeline, hvorfor hun mistede motivationen og droppede ud på grund af en lærer:

"For det første, så var det den der kontakt, altså at kommunikere. Den var der ikke rigtig. Det var ikke sådan "Godmorgen. Har du haft en god morgen?", "har du det godt?" og "hvis der er noget, så bare kom". Det var mere bare sådan "Ja godmorgen. Sæt dig ned på din stol og lav det, som du er i gang med!". Jeg synes, det er enormt vigtigt at kommunikere med hinanden og vide, at nogen, man er sammen med hver dag, har det godt. Det synes jeg, at vi er fælles om. Så sagde hun også nogle gange ting som "Nå I skal passe på, at det ikke kun er tre af jer, der bliver til noget, hvis I er heldige". Sådan nogle ligegyldige ting, sagde hun, hvilket også gjorde, at jeg fik et

dårligt forhold til hende. Jeg havde heller ikke lyst til at tage i skole, fordi hun var så irriterende.”

Sådan som Cirkeline refererer til kontakten mellem hende og læreren, forekommer læreren travl, uopmærksom og ikke særlig sensitiv. Det lyser ud af citatet, at Cirkeline efterspørger en lærer, der ser hende, er medfølelse over for hende og spørger ind til hende. Cirkelines udsagn er et godt eksempel på, hvordan det kan opleves, når omsorg og nærvær ikke er til stede. Fordi Cirkeline oplever, at læreren er nedladende over for hende, føler hun sig krænket og får et dårligt forhold til læreren. Hun mister således lysten til at gå i skole og ender med at droppe ud.

Udfordringer med at have et positivt selvforhold

På baggrund af ovenstående analyse kan vi konkludere, at de unge oplever andres reaktioner på deres situation som stigmatiserende. Det gør de på baggrund af at være uden for uddannelse og arbejde, at droppe ud, at gå på produktionsskole og ved tidligere skoleerfaringer, da disse forhold medfører, at de unge ikke bliver tildelt samme værdi som andre. Stigmatiseringen medfører, at unge bliver udfordret på deres selvforståelse, hvilket giver anledning til, at de skal bruge energi på identitetsarbejde, da de hele tiden skal være beredt på at kunne fremstille sig selv positivt og forsvare deres identitet.

Forskellige reaktionsmønstre – Kampen for anerkendelse

Vi har nu belyst, hvordan de unge oplever at blive presset af kravet om uddannelse, stigmatiseret og krænket. I den følgende analyse vil vi fremhæve, hvordan de forvalter dette pres, hvordan de håndterer sig selv og deres stigma, samt hvordan disse håndteringer er med til at påvirke de unges oplevelse af sig selv. Det gør vi som nævnt ved at anvende Goffmans stigmatologi. Der findes tre former for stigma: 1) kropslige tegn i form af misdannelser, 2) karaktermæssige fejl, der er usynlige tegn, som for eksempel arbejdsløshed og 3) stigma omkring race, nation og religion (Goffman 2014:46). De unge hører under den anden form for stigma, da man ikke åbenlyst kan se deres afvigende særtræk. Når man er bærer af et usynligt stigma, kan man enten vælge at være åben omkring sit stigma eller at skjule det (ibid.:83). Hvis man er åben omkring sit stigma, skal det ses i relation til en form for modstand, hvor man forsøger at ændre opfattelsen af, hvad der er normalt, og/eller bruger stigmaet til sin egen fordel (ibid.:65-68). Hvis man derimod forsøger at skjule sit stigma, hvilket Goffman (ibid.:113-132) kalder *passing*, gør man dette for at undgå at stille sig selv i en afvigende og sårbar position.

Hvordan de unge forsøger at skabe en anderledes forståelse af deres situation, fylder meget i deres fortællinger. De forsøger at gøre dette på to måder, enten ved at forsøge at skabe et positivt modbillede til den forståelse, andre tildeler dem, eller ved at forsøge at bevise, at de positive værdier i samfundet også gør sig gældende i den sammenhæng, de indgår i. Således anvender de unge to former for modstand. Hvor den ene er kritisk over for samfundet og kæmper for en anden forståelse, anerkender den anden samfundets værdier og søger at påvise, at disse også gør sig gældende i de unges liv. Der er altså tale om identitetsbearbejdning, hvor de unge forsøger, som reaktion på samfundets stigmatisering, at fremstille et positivt billede af sig selv.

Første form for modstand: at forholde sig kritisk og skabe et positivt modbillede. Mens de unge stigmatiseres, som tabere, nogle, der spilder deres liv, og nogle, der ikke kan tage sig sammen, forsøger de på forskellige måder at gøre, hvad de kan, for at blive bekræftet og anerkendt og for at retfærdiggøre deres situation. Det forsøger de for eksempel ved at kritisere den måde, undervisningen er indrettet på, samt ved at redefinere samfundets negative forståelser som værdifulde.

Agnete: "jeg lærer ikke specielt godt af at sidde og læse så'n her og så analysere. Altså jeg kan godt finde ud af det. Jeg får fine karakterer. Det er ikke, fordi at jeg er dårlig i skolen. Det er måske lidt hårdt at sige. Men jeg kan godt finde ud af skolen. Jeg får fine karakterer, men jeg kan bare ikke den måde at lære på. Jeg synes ikke, at jeg lærer nok. Jeg lærer meget mere af at ha' det i mine hænder. (...) Jeg kan huske, vi havde om rap for eksempel, hvor vi så skulle udføre musikvideoer og sådan noget. Det var meget federe. Altså så kunne jeg sagtens, og jeg elskede det, og jeg brugte al min tid på det."

Nafina på 18 år forholder sig ligeledes kritisk til den måde, som hun oplever, undervisningen på ungdomsuddannelser er indrettet på:

Nafina: "Jeg har ikke lyst til at tage en faglig uddannelse, for det ender med, at jeg kan sidde oppe på et kontor og bare sidde ved en computer, hvilket jeg ikke ville kunne holde ud. Jeg vil gerne arbejde med TV og film på et eller andet plan, hvor man er mere kreativ i sin hjerne, hvor man udtrykker sig kreativt, og hvor man kan lave så'n sindssyge ideer og få levet dem ud. Jeg ville ikke kunne sidde på en skolebænk og bare sidde der. Det gør mig bare deprimeret, at man ikke kan komme ud og bevæge sig og bruge sin hjerne kreativt. Faglige uddannelser er ikke for alle i hvert fald."

Både Agnete og Nafina placerer sig selv uden for det ordinære uddannelsessystem og definerer sig selv som værende anderledes ud fra ovenstående udtalelser. Ved at kritisere det ordinære uddannelsessystem og læringen, der foregår heri, skaber de en positiv selvpræsentation. På den måde retfærdiggør de samtidig, at de ikke har eller er i gang med en ungdomsuddannelse, men i stedet har taget en mere broget vej. Dét at skabe et positivt selv billede drejer sig på den måde om at distancere sig fra det 'normale' ved at fremstille andre værdier og egenskaber som mere

værdifulde. I dette tilfælde bliver dét at være kreativ og at arbejde med hænderne det, der er værdifuldt.

Måden, hvorpå de unge tilskriver sig værdi, kan forklares ved Pierre Bourdieus (1984) begreb **distinktion**. Med dette begreb indfanger Bourdieu, hvordan individer tilskrives værdi relationelt inden for et felts doxa (værdier). Dette kan man enten gøre ved at kæmpe for anerkendelse inden for feltets doxa, eller man kan forsøge at ændre feltets doxa, sådan at doxa stemmer overens med de egenskaber, man selv besidder (Bourdieu 1984:466-470). Man ændrer herved de eksisterende normer ved at distancere sig fra de gældende, og dermed retfærdiggør man sin egen position (Järvinen 2007:350). Dette gør de unge ved at distancere sig fra det ordinære uddannelsessystem ved at kritisere det og retfærdiggøre deres egen position ved at tilskrive dét at være kreativ en mere værdifuld egenskab i forhold til eksempelvis det at kunne sidde stille og lære bogligt.

Det er imidlertid interessant, at Agnete fremhæver, at hun får fine karakterer og ikke er dårlig i skolen, men bare ikke kan den måde at lære på. Nafina fremstiller sin kritik af læringsmiljøet på samme måde ved at sige, at hun ikke kan holde ud at sidde på en skolebænk, da hun har brug for at kunne udfolde sig mere kreativt. Ved at fremstille sig på den måde skaber de et billede af, at de bevidst har fravalgt det ordinære uddannelsessystem. Det er dog bemærkelsesværdigt, at Agnete i forbindelse med at skulle lave noget mere kreativt sidst i citatet siger: **“Altså så kunne jeg sagtens”**. Det er samtidig værd at bemærke, at Agnete på kort tid flere gange nævner, at hun får fine karakterer og ikke er dårlig i skolen. Dette giver en fornemmelse af, at hun forsøger at overbevise os, men også sig selv, om, at hun er dygtig nok i skolen. Dette kan også ses i relation til, at Agnete kort efter fortæller:

“Jeg er så også ordblind. Det er også... Men det har ikke på den måde været en stopper for mig i skolen, men det har også bare gjort, at det har været meget sværere at lære ik’. Altså. Jeg har nok lidt for meget energi til bare at sidde stille og kigge op på en tavle (griner).”

Agnete fortæller her, at hun er ordblind, hvilket ifølge hende ikke har været en stopklods, men dog givet hende udfordringer i skolen. Men det, at Agnete er ordblind, bliver hurtigt negligeret, da hun fremhæver det at have for meget energi som forklaring på, at hun ikke kan koncentrere sig. Den måde, Agnete distancerer sig fra det ordinære uddannelsessystem, er gennemgående for de unge i dette speciale. For eksempel retfærdiggør Katrine sin situation uden for det ordinære uddannelsessystem på følgende måde:

“Jeg synes, at jeg lærte en masse irrelevante ting. Jeg kunne ikke se, at jeg skulle bruge det til noget, at lære en masse ligninger og lære en masse, og jeg vidste bare godt, at det er jo ikke noget, jeg skal bruge det her. Lære det udelukkende for at kunne klare en eksamen, og så er det lige meget bagefter. Øhm så jeg tror, at jeg bare sad i timerne og tænkte “hvad fanden skal jeg bruge det her til?” og det der med at lære en masse om global opvarmning og mennesker i nød, men ikke gøre noget ved det, bare lære om det, og så gå videre til næste emne. Og så havde jeg præstationsangst, så jeg havde virkelig svært ved at tage prøver og eksamener.”

Katrine distancerer sig ligesom Agnete og Nafina fra det ordinære uddannelsessystem ved at fremstille undervisningen som irrelevant og virkelighedsfjern. Hun retfærdiggør på den måde også sin position uden for uddannelse. Til sidst i citatet fortæller Katrine, at hun på grund af præstationsangst har haft svært ved prøver og eksamener. Det er imidlertid den kritiske fremstilling, som fylder mest, hvilket kan ses som et forsøg på at opretholde et positivt selvbillede, da det på den måde ikke er på grund af hendes individuelle egenskaber, at hun ikke har eller er i gang med en ungdomsuddannelse. Derimod fremstår det som et bevidst valg, da hun fremhæver, at læringen for hende er irrelevant og ikke kan bruges til noget. De unges kritiske forhold til det ordinære uddannelsessystem kan således ses som en form for overlevelsesstrategi i forhold til forventningspresset om, at de skal tage en uddannelse, og andres forestilling om dem. Det, at de unge på den ene side internaliserer forventningen om uddannelse og på den anden side kritiserer det ordinære uddannelsessystem, resulterer i et interessant ambivalent forhold i relation til uddannelse, hvilket kan medføre, at de unge får svært ved at gennemføre en uddannelse og sikre sig beskæftigelse.

Nedenfor er her et par eksempler på, hvordan de unge forsøger at kæmpe for en anden forståelse af deres situation end den, andre har tillagt den:

Eskild: *“Jeg lærer på en anden måde. Jeg lærer ikke ved at læse ting og høre ting. Jeg lærer ved at gøre ting med hænderne. Jeg lærer ikke ved at læse en bog, det kan jeg ikke huske i morgen.”*

Silja: *“Jeg kan godt finde ud af det faglige, men jeg tror, at jeg har et behov for, at der er min fritid, hvor jeg kan lave noget andet. Øhm jeg kan rigtig godt lide at være rigtig kreativ, øhm ja og det er ikke altid, at man lige kan det i de faglige fag.”*

De to ovenstående udsagn er med til at vise, hvordan de unge går imod de stereotype opfattelser, som det tidligere blev belyst, at de oplever at blive mødt med. Samtidig er citaterne eksempler på, hvordan de unge på forskellig vis forsøger at opretholde en positiv identitet.

Anden form for modstand: at påvise, at samfundets positive værdier er tilstede Ud over at de unge distancerer sig fra det ordinære uddannelsessystem, anerkender en væsentlig del af de unge også samfundets værdier og forsøger at vise, at de også gør sig gældende på den produktionsskole, som de går på. Dette bliver for eksempel beskrevet af Signe:

“(...) men har altid hørt, at produktionsskoler er lidt sådan nogle mærkelige mennesker, der går der eller ikke ved, hvad de vil, eller ryger en masse hash og alt sådan noget, men det... jeg blev meget positivt overrasket, for de har alle sammen ambitioner, altså ikke kun på den her linje, men på hele skolen, at de gerne sådan, at de har en overordnet ide om, hvad de gerne vil, og de er ikke bare no life, der bare sidder og drikker bajere og ryger smøger, røg og sådan. De ved, hvad de vil! Og det synes jeg er meget inspirerende.”

Ved at Signe fortæller, at eleverne på produktionsskolen har ambitioner, ved, hvad de vil, og ikke bare drikker bajere og ryger smøger, peger hun på kompetencer og egenskaber, som bliver set som positive. Hun forsøger således at skabe et modbillede af den forståelse, som andre har om det at gå på produktionsskole, ved at forsøge at

påvise, at anerkendte værdier i samfundet også gør sig gældende på produktionsskolen. Signe skaber på samme tid et positivt billede af sig selv som reaktion på stigmatiseringen. Sådan som hun beskriver produktionsskolen ved at sige **de** og ikke **os** samt at have fordomme, men blive positivt overrasket over skolen, gør, at hun skaber en distance til de andre på skolen. Det kan opfattes som en måde at forsøge at undvige at blive set og se sig selv som værende en del af denne kategori. Det kan imidlertid også virke mindre sårbart at sige **de** frem for **os**, hvilket igen kan være en grund til, at Signe vælger at anvende den formulering. En anden interessant bemærkning er at Signe fortæller, at hun har gået på en anden produktionsskole, hvor hun på grund af dens 'hippie-agtige' profil, ikke følte sig tilpas. Det at kunne skabe en anden fortælling om sig selv, som for eksempel Signe gør ved at forsøge at påvise, at de positive værdier i samfundet også gør sig gældende i den kontekst, hun indgår i, skal altså ses i relation til den kontekst, som man indgår i. Hvorvidt man oplever at kunne skabe et positivt selvbillede skal dermed ses i forhold til, om produktionsskolens profil og den unges behov matcher.

Et andet eksempel på, hvordan samfundets positive værdier forsøges påvist på produktionsskolen, bliver fremhævet af Daquan:

"(...) lige nu for eksempel, der er jeg produktionsleder på den der store reklamekampagne, og i overmorgen skal vi filme, torsdag skal vi filme, fredag skal vi filme, mandag skal vi forberede filmene til tirsdag. Hele tiden... det er tilrettelagt og planlagt, og så er det meget med at sætte folk i sving, og alting skal være klar til den dato og så videre og sådan noget. Og så har folk... jeg prøver i hvert fald, at få folk til at få faste pladser, hvis man kan sige det sådan, for på et rigtig filmset ville du have en lydmand og en kameramand og så videre, og det prøver vi også her. Altså folk prøver at arbejde med, hvad de er gode til. Så er der selvfølgelig elever, der går her, hvor man bare er sådan, i år synes jeg, hvor de ikke er så interesserede i film, men bare går her, fordi de ikke ved, hvad de vil med livet, hvilket også er helt fint, hvor vi ligesom prøver at få dem til at lave noget. Det kan godt være lidt problematisk nogle gange ik', men vi prøver i hvert fald meget at få folk til at lave noget."

Daquans udsagn illustrerer godt, hvordan produktionsskolen bliver fremhævet som et sted, hvor man kan lære noget, og et sted, hvor man har ambitioner. I

fortællingen kommer Daquan til at fremstå som en underviser, der reflekterer over sine elevers ageren. En måde, hvorpå han får positioneret sig som leder, er ved at nævne, at det er fint ikke at vide, hvad man gerne vil, men dem, der ikke ved det, bliver omtalt som **dem**, hvorimod dem, der har ambitioner og ved, hvad de vil, bliver omtalt som **vi**. Man kan tolke det, at Daquan distancerer sig fra de elever, der ikke ved, hvad de vil, som et forsvar mod stigmatiseringen, da han ved dette forsøger at fjerne sig fra de negative forståelser frem for at redefinere dem.

Distance til unge fra andre produktionsskoler

Gældende for de unge er, at de fleste italesætter det sociale miljø på produktionsskolen som særligt og ikke distancerer sig fra de andre elever på skolen, som vi ellers så i ovenstående eksempel fra Daquan. Nedenfor er nogle eksempler på, hvordan det kommer til udtryk i de unges fortællinger:

Interviewer: *“Hvorfor synes du ikke, at produktionsskolen i (nævner en by) var god?”*

Isabella: *“Der var bare for meget hashrygning og stoffer og alt muligt”*

Katrine: *“Altså jeg synes, at der i København er et andet syn på produktionsskoler, end der er på for eksempel Sydfyn, fordi det er et valg, som man tager. På for eksempel Sydfyn er det meget sådan, at dem, der ikke kan komme igennem uddannelsessystemet, eller dem, der har det virkelig, virkelig svært, de bliver bare sendt hen og hugge i noget træ.”*

Kassandra: *“Der er meget stor forskel på produktionsskoler i København og nærmest alle andre steder i hele Danmark, hvor at ligesom eleverne har hårdere baggrunde. Så i København er det klart de bedre, hvis man må sige det sådan.”*

Ovenstående eksempler viser, hvordan Isabella, Katrine og Kassandra distancerer sig fra andre unge, der indgår i den samme kategori som dem selv, nemlig det at være uden for det ordinære uddannelsessystem og gå på produktionsskole. De tre piger fremhæver, at de dårligste unge er de unge, der ryger hash og tager stoffer, ikke kan komme igennem uddannelsessystemet, har det virkelig svært og har

'hårde' baggrunde. De unge, vi har været i kontakt med, er unge, der går på værksteder med fokus på blandt andet foto, film, design og kampagne. Vi har altså ikke haft kontakt til unge, der går på værksteder, som har fokus på de mere traditionelle håndværksfag som træ og metal. Det er derimod et interessant spørgsmål om det, alt efter hvilken type værksted man går på, ville variere, hvad man vil vurdere som negativt. I forhold til Katrines udsagn kommer de mere håndværksmæssige fag til at fremstå som værksteder, der, ved at være monotone, ikke sætter lige så høje krav til at kunne reflektere, da man bare skal 'hugge i noget træ'. De håndværksorienterede værksteder får på den måde ikke tildelt samme værdi som andre værksteder. Ved at de unge lægger en distance til andre unge fra samme kategori, benytter de sig af en strategi, hvor de hævder sig selv og deres situation ved at fremstille andre negativt. De forsøger på den måde at placere sig selv i samfundets normalsfære ved at adskille sig fra unge, der på grund af andre forhold, som at tage stoffer og have en hård baggrund, bliver set ned på. Citaterne er eksempler på, hvordan de unge anvender samme stigmatiseringsformer som dem, de selv oplever at blive mødt med, i forhold til at være unge, der befinder sig uden for det ordinære uddannelsessystem og går på en produktionsskole. De unges distancering fra andre unge viser altså, hvordan de selv har internaliseret samfundets syn på unge, der går på produktionsskoler, og de forholder sig til dette ved at adskille sig fra de mest stigmatiserede kendetegn.

Brug af humor til at bekræfte, at man ikke er mindre værd

Det følgende eksempel viser, hvordan Katrine også forholder sig til stigmatiseringen ved at gøre brug af humor: *"Vi er her indforstået med, at alle sådan her har fået den her med "årh prutten" og vi joker sådan bare med det og ja vi går på prutten, men altså, jeg er mega glad for det."*

Katrine svarer dette, da hun bliver spurgt om, hvordan det kan være, at eleverne, inklusive hende selv, flere gange siger taberskole og prutten som en sidebemærkning. For eksempel da vi fortæller, at vi kun overordnet kender til produktionsskoler, bliver vi afbrudt af en ung, som siger taberskole, hvor at alle de unge efterfølgende griner. Dette kan ses som en måde, hvorpå de unge ved hjælp af

humor forholder sig til stigmatiseringen. Ud fra Goffmans (2015:142-146) begreber *frontstage* og *backstage* kan man sige, at det er nødvendigt for de unge at inddrage et backstage, hvor de kan bekræfte hinanden i, at de ikke er mindre værd end andre. Frontstage er det område, hvor man er på og forsøger at tilpasse sit identitetsarbejde, hvor backstage modsat er det sted, hvor man kan bryde ud af rollen og slappe af (ibid.). Netop det, at Katrine fortæller, at de unge i fællesskab gør grin med andres fordomme, kan ses som en måde at vise, at de er i et fælles backstage, på, og de bekræfter hinanden i, at andres forståelse ikke er sand.

Behovet for et positivt modbillede

Vi har i denne analysedel søgt at svare på, hvordan de unge forholder sig strategisk til andres reaktioner. Det, der er udfordringen for de unge, er at have et positivt selvforhold, hvor de modsat andre unge bliver nødt til at forholde sig til, hvorfor de er, som de er, og hvorfor de er noget værd og gode nok. Det gør de unge blandt andet ved at skabe et positivt modbillede til den forståelse, andre tildeler dem; de forholder sig kritisk over for det ordinære uddannelsessystem og fremhæver derudover sig selv som værende kreativt lærende, hvilket fremstilles som mere værdifuldt i forhold til klassisk boglig læring. En anden reaktion, der modsvarer stigmatiseringen, er måden, hvorpå de unge fremhæver, hvordan positive værdier ligeledes gør sig gældende i den kontekst, de indgår i. Dette gøres ved at italesætte, hvordan de ikke er dovne, men ambitiøse. Derudover forsøger de at distancere sig fra andre produktionsskoler ved at placere sig selv i samfundets normalsfære, som nogle, der modsat andre produktionsskoleelever, ikke tager stoffer eller har en 'hård' baggrund. Denne analyse viser en interessant kompleksitet i forhold til kravet om uddannelse, hvor de unge på den ene side tager kravet til sig og på den anden side ikke tager det til sig ved hjælp af ovenstående strategier.

Produktionsskolen – Et rummeligt og anerkendende fællesskab

I den sidste del i analysen ønsker vi at fokusere på, hvilken betydning produktionsskolen har for de unge. Det vil vi gøre ved at beskrive, hvordan fællesskabet, den rummelige tilgang på produktionsskolen og de betydningsfulde lærere får betydning for de unge og deres forståelse af deres situation.

Vi ønsker at foretage en analyse af produktionsskolernes betydning for de unge og deres selvforståelse, da de unge gennemgående beskriver, hvordan deres selvværd er blevet forbedret, siden de startede der. Da vi spørger de unge om, hvor de vil placere sig på en skala fra 1 til 10, i forhold til hvordan deres selvværd har været, inden de startede på produktionsskolen, svarer en væsentlig andel af de unge 2-3. De har altså i mindre grad oplevet at blive anerkendt for det særlige, de er og kan, men har derimod oplevet flere fiaskoer og krænkelser, som har medført lavt selvværd. Da vi senere spørger dem om, hvor de vil placere sig i dag, er det for alle de unge gældende, at de placerer sig højere på skalaen. De fleste unge placerer sig endda på 8-10. Gennem de unges fortællinger bliver det tydeligt, at grunden til, at de placerer sig højere på skalaen, skal ses i relation til deres hverdag på produktionsskolen.

Fællesskab og sammenhold

Flere af de unge fortæller om, hvordan fællesskabet på produktionsskolen har stor betydning. For eksempel udtrykker Sofie, hvordan hun oplever produktionsskolen som inkluderende modsat folkeskolen:

"(...) jeg kunne tit føle, at jeg ikke rigtig passede ind, for det var meget sådan, at man skulle meget have det rigtige tøj. Det var meget det, de mest gik op i, hvor jeg måske ikke følte, at jeg helt kunne være en del af fællesskabet. Hvor jeg måske mere her har

det bedre på det punkt, meget bedre, fordi jeg føler, at jeg passer bedre ind her, og der er plads til alle. (...) Jeg føler på en måde lidt, at man bliver meget social robust til at komme videre, hvis man har svært ved det. Hvor man kan sige, at jeg har fået lidt mere selvtillid af at være her. Jeg havde det ikke helt så godt med mig selv, da jeg gik på min folkeskole, så man kan sige, på det punkt er det jo ret godt, hvis man skal videre. Jeg synes tit, at man glemmer, at det ikke kun er det faglige, men at man jo også skal have det godt med sig selv, før man kan tage læring til sig.”

Hvordan produktionsskolen repræsenterer et klart modbillede til folkeskolen, bliver her fremhævet af Sofie. Hun oplever at være uden for fællesskabet i folkeskolen og har det ikke særlig godt, hvilket gør det svært at tage læring til sig. Modsat medvirker det at være en del af et fællesskab på produktionsskolen til en forbedret selvtillid og en oplevelse af at blive bedre i stand til videre uddannelse. Det bliver således udtrykt af Sofie, at det er vigtigt at se læring og trivsel i relation til hinanden, for hvis der sker en nedprioritering af trivsel, kan det resultere i, at nogle unge, som for eksempel Sofie, ikke har det særligt godt og af den grund har svært ved at tage læring til sig. Det kan ses i relation til Honneths (2006) anerkendelsesteori, hvor anerkendelse er en grundbetingelse for, at man kan udvikle en vellykket identitet. For at opnå anerkendelse må der ifølge Honneth (2006:164) eksistere en intersubjektiv delt værdihorisont, da man i interaktion med andre har brug for at kunne genkende sig selv for at opleve at blive værdsat. Disse relationer bliver af Honneth (ibid.) betegnet som solidariske, da der ikke kun er tale om passiv accept, men også om følelsesmæssig indlevelse i den anden person (ibid.). Fordi produktionsskolen har en værdihorisont, der rummer og inkluderer identitets- og deltagelsesbaner for alle trods særlige egenskaber og præstationer, kan Sofie altså genkende sig selv, opleve at blive værdsat og dermed udvikle selvværd (Høilund & Juul 2005:136-138). Også Katrine fremhæver produktionsskolen som betydningsfuld ved at se fællesskabet i relation til tryghed:

“(...) Vi har det bare rigtig godt med hinanden. Der er rigtig stor forståelse for hinanden, fordi vi alle sammen har taget en anden vej. (...) Det er rarere, når man kender mennesker, når man ved, at når man laver en fejl eller sådan noget, så er det helt okay, fordi der er mange andre, der også har det samme problem. Øh, så jeg synes, at det er et meget mere trygt forum at gøre det i, fordi vi har et rigtig godt

sammenhold, og det er okay at sige "Hey jeg har en dårlig dag" eller "Hey jeg har virkelig svært ved det her", og så tror jeg også, at så støtter de bare op om det i stedet for at sige "Hahaha! Det er JEG virkelig bare god til." Så det er rigtig rart at gøre det her."

Katrines udsagn illustrerer godt, hvordan produktionsskolen opleves som et sted, hvor man ikke kun udvikler sig fagligt, men også socialt og personligt. Ligesom i Sofies fortælling bliver det tydeligt, at læring for hende forudsætter anerkendelse og deraf trivsel. For Katrine bliver det mere trygt at lave fejl, række ud efter hjælp og være sårbar på produktionsskolen, da der er en intersubjektiv forståelse af, at det er i orden at have svært ved noget. Af den grund bliver hun bakket op og støttet af de andre elever på produktionsskolen, modsat tidligere erfaringer, hvor andre har ageret nedladende og bedrevidende over for hende. Oplevelsen af, at det er mindre okay at fejle i andre uddannelsessammenhænge, skaber et billede af, at den normale vej er mere konkurrencepræget og kan skabe et forventningspres, der kan være hæmmende for læringen, særligt hvis man finder den udfordrende.

Produktionsskolen kommer dermed til at fungere som et modbillede til præstationssamfundets (Petersen 2016) fokus på det, man **gør**, frem for det, man **er**. Gennem den følelsesmæssige indlevelse fra andre har Sofie og Katrine mulighed for at åbne op og være sårbare og opleve at blive værdsat og kan af den grund nemmere tage læring til sig.

Fordi anerkendelsen i den solidariske sfære tager udgangspunkt i det at blive værdsat som et unikt individ, der bidrager til og har værdi for fællesskabet (ibid.:173), skal mulighederne for at anerkende de unge imidlertid ses i relation til, at der er et forskelligt fokus på læring i det ordinære uddannelsessystem og på produktionsskoler. Eksempelvis har man i folkeskolen fokus på at skulle lære at læse, hvilket vi har belyst, at mange af de unge har udfordringer med. De unge vil derfor i relation til dette have svært ved at føle sig værdifulde, hvorimod de på produktionsskolen har mulighed for at prøve forskellige kreative ting af og derigennem finde noget, som både giver mening for dem, og hvor de føler, at de skaber værdi. Produktionsskolen bidrager dermed til en alternativ fortælling, som giver mulighed for oplevelsen af, at man er andet end en ung, der har svært ved det

ordinære uddannelsessystem. En væsentlig andel af de unge fremhæver som nævnt sig selv som kreative, hvilket de på produktionsskolen bliver bekræftet i har værdi.

Den anerkendende tilgang på produktionsskolen har også betydning for, at de unge oplever at kunne tale om udfordringer derhjemme uden at blive set skævt til:

Marie: "(...) du kan være dig selv med folk, uden at de rigtig dømmes. Jeg kan fortælle dem her, hvis det er, at jeg har været hjemme hos min mor, og mig og min storebror er kommet op at slås eller et eller andet. Selvom vi er voksne mennesker og vi ikke lige burde slås, så tager de det ikke, som om at vi er voksne mennesker, der ikke burde slås - så er vi voksne mennesker, der slås. Øhm ja, altså, det er bare sådan, at du har mulighed for at åbne op og snakke med folk her og faktisk have et seriøst forhold til folk, i stedet for at det er en eller anden, du bare lige snakker med i skolen og fortæller halvt om halvt, hvordan du har det."

Marie nævner, at hun godt ved, at det ikke er normalt at slås med sin bror, og ved at hun gør det, omtaler hun dermed sig selv som afvigende. Hun føler på trods af dette, at der er plads til hende på produktionsskolen, da de andre ikke dømmes hende for det. Marie bliver altså ikke kun accepteret passivt, men de andre indlever sig også følelsesmæssigt i hende. Flere gange i interviewet nævner Marie, at hun har fået det meget bedre på produktionsskolen, hvilket kan ses i relation til, at hun kan genkende sig selv i fællesskabet og samtidig oplever at blive værdsat.

Rummelighed

Det anerkendende fællesskab skal ses i tæt relation til den store grad af rummelighed, som de unge fortæller gør sig gældende på produktionsskolen. For eksempel fremhæver Marie, hvordan det at kunne møde senere og blive taget hånd om medvirker til, at hun ikke pjækker:

"Nu er jeg virkelig dårlig til, hvis det er, jeg er stresset og ikke lige sådan får sluppet af. Jamen så, på en eller anden måde bliver jeg virkelig overstimuleret, og så er hele min dag ødelagt. Eller hvis jeg har fået ødelagt min morgenrutine eller et eller andet, og jeg så skriver til Anne (lærer), eller Johnny (lærer) for den sags skyld, at jeg møder først

kl. 12, fordi ellers går det helt galt. Jamen så er det helt fint "Tænk på dig selv først" og "Puster god vind i din vej", og jeg ved ikke hvad. Eller du kan sige, hvis du møder ind og sådan, så kan du sige "Jeg kom sgu til at drikke for mange øl i går, så jeg har tømmermænd" eller et eller andet. Du kan være mere ærlig over for dine lærere. Det tror jeg gør en del for, at du for eksempel ikke behøver at pjække, hvis det er, at du har tømmermænd, men du kan bare møde op og så have tømmermænd, og det finder vi så en løsning på eller et eller andet. Øhm hvor andre steder er det meget sådan, at hvis det er sådan, at man lige kom til at drikke en øl for meget, så melder man sig syg eller et eller andet hele dagen og kommer først dagen efter i stedet for at sige "Jeg kommer først kl. 12". Og så tage en halv dag eller møde ind og så tage en halv dag og så sove lidt hen over bordet eller sådan."

Det, at tømmermænd er en legitim undskyldning for at møde senere eller være mindre engageret, viser, hvor stor en grad af rummelighed der er på produktionsskolen. Lærerne ser og hører Marie ved at give hende plads til at møde senere på en forstående og anerkendende måde. Det gør, at Marie kan være ærlig over for dem og deltage på den måde, som hun kan overskue. Valdemar på 19 år fremhæver ligeledes, hvordan den rummelige tilgang formår at inkludere ham i fællesskabet:

"Hvis jeg ikke havde haft det sikkerhedsnet, så ja, hvad skal man sige, så var det enten kontanthjælp eller stoffer på et gadehjørne, der var det, der prægede min hverdag. For når man ikke kan møde op, så er der stort set ikke noget, man kan. Hvis man ikke kan stå klar mellem 8 og 9, så er nærmest alt lukket. Især når man er en ung 18-årig, der er ufaglært. Så er der virkelig ingenting."

Ovenstående citat viser, hvordan produktionsskolen er en redning for Valdemar. Han fortæller tidligere i interviewet, at han på produktionsskolen har haft adgang til en psykolog, som har hjulpet ham med at håndtere sit misbrug. Den hjælp og den rummelighed, han bliver mødt af, bidrager til, at han kan indgå i hverdagen på produktionsskolen. Produktionsskolen bliver dermed et pusterum, hvor han er fri af det forventningspres, der ligger i kravet om uddannelse, og på denne måde bliver produktionsskolen et sikkerhedsnet for ham. Rummeligheden på produktionsskolen kan således forstås ud fra Honneths perspektiver på anerkendelse, da den

rummelige tilgang kommer til udtryk, ved at de unge bliver set og hørt og værdsat for dem, de er.

Betydningsfulde lærere

Fælles for de unge er, at de fremhæver lærerne som vigtige i forhold til oplevelsen af at blive inkluderet og anerkendt på produktionsskolen. Tobias på 19 år fortæller blandt andet, at hans lærer først og fremmest er en ven og dernæst en lærer.

Cirkeline nævner, at lærerne taler til hende som en voksen. Cassandra, Marie og Signe fortæller, at man oplever at blive set og hørt af lærerne, og at relationen er personlig. Hvordan denne ligeværdige og anerkendende relation mellem lærer og elev kommer mere konkret til udtryk, bliver af Sofie fremhævet således:

Interviewer: *“Kan du mærke, at du stadigvæk er påvirket af udfordringerne derhjemme?”*

Sofie: *“Ja, det er jeg. Det foregår jo stadig. Det er jo stadig lidt svært, men det er lettere at overskue, når man er et sted som her (...) Altså miljøet her kan jeg bare rigtig godt lide, for hvis man for eksempel har haft en hård morgen eller der er sket et eller andet, så er det rart at komme herover, så jeg kan rigtig godt lide det her. De (lærerne) går rigtig meget op i, hvordan man har det her. For eksempel har vi hver morgen sådan noget, der hedder tjek ind, hvor man fortæller om, hvordan ens morgen har været eller ens dag, eller hvad man har lyst til at sige. Man kan også sige, hvis man har haft det dårligt eller et eller andet. De går sådan meget op i, hvordan man har det her, og det er rigtig rart.”*

På grund af nogle udfordringer derhjemme har Sofie det svært, men fordi lærerne går op i, hvordan hun har det, har hun lettere ved at overskue at være på produktionsskolen. Lærerne sætter altså rammerne for, at hun kan åbne op og fortælle, at hun har det svært. På den måde opstår der en tillidsfuld relation, da lærerne får et fortroligt indblik i hendes situation og er medfølelse over for den. Man kan her henvise til Goffmans (2015:146) begreb **backstage**, hvor man som nævnt kan droppe facaden og slappe af. Sofie behøver ikke at leve op til en masse

krav og forventninger, men kan i stedet slappe af og lade paraderne falde ned, hvilket gør, at produktionsskolen bliver et frirum for hende.

Et frirum, man kan udvikle sig personligt i

Vi har gennem analysen søgt at svare på, hvilken betydning produktionsskolen har for de unge. Det er blevet belyst, hvordan fællesskab, rummelighed og lærere er med til at forbedre de unges selvværd. Disse forhold skal i høj grad ses i relation til Honneths perspektiver på anerkendelse. Fordi formålet ikke er at vurdere de unge i forhold til faglighed, men derimod at have fokus på, hvordan de unge har det, bliver de unge anerkendt for deres væren og ikke kun for deres gøren. Produktionsskolen bliver dermed et modspil til det konkurrenceprægede samfund, som de er en del af, hvor de har mulighed for at skabe en anden fortælling om sig selv; en fortælling, hvor de har værdi i sig selv. Produktionsskolen betyder for de unge, at de indgår i et rummeligt fællesskab, hvor betydningsfulde lærere anerkender dem for, hvem de er, og hvor de er i livet. Dette medfører, at de unge forstår sig selv som nogen, der har værdi i sig selv, uanfægtet deres situation som unge uden for uddannelse og arbejde.



Kapitel 6
Diskussion

Diskussioner af uddannelsessystemets indretning

Som følge af de analytiske fund kan der rejses diskussioner af, hvordan uddannelsessystemets indretning kan skabe udfordringer med at hjælpe de unge videre i uddannelse og i livet. Først vil vi diskutere, hvordan produktionsskolen virker uddannelsesforberedende. Dernæst vil vi stille os kritiske over for, hvorvidt et produktionsskoleforløb virker som en langsigtet løsning, eller om der er andre bedre bud på, hvordan man kan hjælpe de unge.

Produktionsskolen som uddannelsesforberedende tilbud

Vi finder det væsentligt at diskutere, om produktionsskolerne forbereder de unge til at klare samfundets præsentationskrav, eller om forløbet blot bliver et pusterum, der ikke har særlig effekt i forhold til at forberede de unge til en ordinær ungdomsuddannelse. Af vores resultater fremgår det, at de unge selv oplever at blive bedre rustet i deres overgang til en ungdomsuddannelse. Dette skal ses i relation til, at de på produktionsskolen har lært at indgå i relationer med andre og er en del af et anerkendende og rummeligt fællesskab, hvorigennem de har fået forbedret deres selvværd. Hvis man ser produktionsskolen i en større sammenhæng og ikke kun som et middel til at forberede de unge til ordinær uddannelse, har vi fundet, at de unge har stor gavn af forløbet. For eksempel har produktionsskolerne været med til at reducere udfordrende forhold som misbrug, social angst, stress og lavt selvværd, og på den måde har produktionsskolerne hjulpet med at styrke de unges personlighed og begrænset den potentielle yderligere udsathed. Produktionsskolen er altså, for de her unge, det helt rigtige tilbud ved at være et frirum, hvor de ikke skal forholde sig til alle almindelige krav der ellers stilles til dem. Derudover har vi fundet, at der på produktionsskolen er fokus på, at de unge lærer at tage ansvar for sig selv, ved at de blandt andet får hjælp til at lære at møde til tiden og indgår i arbejdsfællesskaber, hvor de får ansvaret for at udføre praktiske arbejdsopgaver. Det er nødvendigt eksempelvis at

kunne møde til tiden og indgå i sociale relationer for at kunne være en del af en uddannelse eller en arbejdsplads på en vellykket måde. Der er dermed fokus på at udvikle de personlige og sociale kompetencer på produktionsskolen, og faglighed og boglig læring er således andenprioritet. Men hvorvidt et produktionsskoleforløb varigt ruste de unge til at kunne klare sig i et almindeligt uddannelsessystem, er dog tvivlsomt på grund af det kortvarige 1-årige forløb og det manglende fokus på at forbedre boglige færdigheder. Hvis de unge fortsat har udfordringer med boglige fag, vil de så ikke bare fortsat opleve at blive stigmatiseret og krænket i det ordinære uddannelsessystem? Vil den forbedrede selvværdsfølelse kunne holde til igen at indgå i et konkurrencepræget uddannelsessystem? Eller vil de unge efter noget tid opleve at falde tilbage i deres gamle rolle som 'dum'? Det kan diskuteres, om den fortælling, produktionsskoleeleverne har skabt om dem selv som kreative, ikke er skrøbelig og sårbar. På grund af at en væsentlig andel af de unge i deres uddannelsesforløb har haft faglige og/eller sociale udfordringer og samtidig oplevet at blive overset og nedvurderet på grund af dette, kan man argumentere for, at de unge har brug for mere tid til at lade en forståelse af, at de er værdifulde i sig selv, rodfæste sig. Desuden er det usikkert, om det er muligt at opretholde det positive selvbillede, de unge har skabt om sig selv, når kvantitativt målbare resultater er en grundpræmis i det ordinære uddannelsessystem.

Produktionsskolen er en lappeløsning i et dysfunktionelt uddannelsessystem

Vores uddannelsessystem ekskluderer, på grund af det høje præstationskrav, nogle unge. Man forsøger at løse dette ved blandt andet at tilbyde et produktionsskoleforløb, der på højst et år skal lappe de unge sammen, så de bliver i stand til at kunne komme tilbage i det almindelige uddannelsessystem. Det faktum kan rejse nogle alvorlige kritikpunkter. For er et produktionsskoleforløb blot en nem måde at reparere et dysfunktionelt uddannelsessystem på? Vores resultater peger på, at det almindelige uddannelsessystems fokus på målbare resultater, krav og præstation giver bagslag, da de unge ikke oplever at kunne indgå i denne kontekst. I Anders Petersens (2016) kritik af præstationssamfundet og dets negative konsekvenser peger han på, hvordan det konkurrenceprægede fokus har ført til en markant stigning i antallet af depressioner. Med Honneth (2009) bliver det

fremhævet, hvordan et positivt selvforhold er betinget af gensidige anerkendelsesrelationer, hvor man modsat i nutidens præstationssamfund har fokus på individuel frihed, og at lykkes med at skabe sit eget liv. Der opstår således her to modsatrettede forståelser af frihed. Hvor frihed i Honneths (ibid.) perspektiv forudsætter, at man er en del af et anerkendende fællesskab, hviler det frihedsbegreb, der er dominerende i samfundet i dag, på en mere antisocial forståelse. De unge, der er en del af dette speciale, oplever at blive inkluderet og anerkendt i et fællesskab, hvilket gør, at de opnår et mere positivt selvforhold og får bedre forudsætninger for at tage læring til sig. Det, at de unge oplever, at de på grund af det meningsgivende fællesskab på produktionsskolen bliver klædt bedre på til at kunne tage læring til sig, bliver det konkurrenceprægede uddannelsessystems fiasko. De unges oplevelse af frihed handler nemlig om at indgå i et fællesskab, hvor man i stedet for at realisere sig selv på egen hånd gør det i gensidige anerkendelsesrelationer. Man kan være bekymret for, om målet bliver vigtigere end processen i det ordinære uddannelsessystem, når fokuset på den enkeltes kompetenceudvikling overser vigtigheden af at lære om demokratisk dannelse. I stedet for kun at have fokus på tiltag, der har til formål at forbedre mulighederne for unge uden for uddannelse og arbejde for at indgå i uddannelse, er man altså også nødt til at se på, hvad der ikke fungerer i det ordinære uddannelsessystem samt i den samfundsmæssige forståelse af, hvad det vil sige at være 'normal' ung.

En bredere normalitetsramme og kompetenceforståelse

For at de unge kan indgå i samfundet på lige fod med andre unge, må man skabe gode anerkendelsesbetingelser for alle. For at kunne det er der brug for en bredere normalitetsramme, hvor andre kompetencer end dem man opnår i det ordinære uddannelsessystem anerkendes som værdige, eksempelvis kompetencer der er opnået gennem erhvervserfaring. Kravet om uddannelse har til formål at få flere unge med og gøre dem til herre over eget liv, hvilket i sig selv er en god ting. Men vores resultater peger dog på, at de unge oplever at blive stigmatiseret og krænket, når uddannelse i sig selv er idealet. Normalitetsrammen bliver dermed for snæver og presser de unge, da man kun er en 'normal' ung, hvis man tager en uddannelse.

For at kunne rumme unge uden for uddannelse og arbejde må man altså tilbyde flere muligheder inden for normalitet, hvor en af løsningerne kan være, at man anerkender andre kompetencer end dem, der anerkendes i det almindelige uddannelsessystem. Er det virkelig kun kompetencegivende at tage en uddannelse? Man er nødt til fra politisk hold at anerkende, at unge er en forskelligartet og kompleks størrelse og ikke alle har gavn af at sigte direkte mod boglig uddannelse. Der er brug for en bredere forståelse af, hvad kompetencer er.

Den Ekspertgruppe (2017:57), der havde til formål at komme med anbefalinger i forhold til en reformering af det forberedende uddannelsesområde, foreslår blandt andet, at man erstatter den nuværende 95-procentsmålsætning med en 100-procentsmålsætning, der kan rumme alle unge. I den nye målsætning sigter man efter, at 90 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre mindst en ungdomsuddannelse, mens de resterende 10 procent skal opnå erhvervskompetence blandt andet på baggrund af beskæftigelse. Denne nye målsætning understreger, at slutresultatet for de unge er brugbare erhvervskompetencer, uanset om de er opnået gennem ordinær uddannelse eller beskæftigelse. Målsætningen rummer dermed en anerkendelse af beskæftigelse som én mulig vej til formelt anerkendte kompetencer. Herunder skal både uformelle kompetencer, der er opnået gennem erhvervserfaringer, og mere formelle uddannelsesforløb, der muligvis kunne være forløb på en produktionsskole, tælle. Det vil forhåbentlig betyde, at der politisk og institutionelt vil blive skabt nye beskæftigelsesrettede tilbud til unge som dem, der medvirker i dette speciale. Hvor den nuværende 95-procentsmålsætning kun har fokus på at få unge i uddannelse og ikke siger noget om de sidste 5 procent, er det positive ved Ekspertgruppens forslag, at målsætningen åbner op for en bredere normalitetsramme og har ambitioner på alle unges vegne.

Der er mange gode perspektiver ved denne målsætning om at åbne op for beskæftigelse som en gyldig vej at gå. Men selvom man skaber dette alternativ, vil der fortsat være et tids- og afklaringspres, som vil være problematisk for de unge. Det tempopres, der opstår ved fokuset på, at der ikke må være for mange omveje i uddannelseslivet, da man hurtigst muligt skal indgå som arbejdskraft, bliver på den

måde et middel til at effektivisere de unge, så de kan deltage i den globale konkurrence. Det at sætte en deadline for de unge og ikke acceptere, at ungdomslivet kan være en kaotisk periode, hvor man er ved at finde sig selv, har vi fundet kan have negative konsekvenser for unge, fordi de føler sig pressede. Det er bemærkelsesværdigt, at de unge allerede som 16-17-årige kan føle, at de er bagud. Det at have et så massivt fokus på at præstere er problematisk, da det at have værdi i sig selv negligeres og det kan føre til angst, depression og stress (Brinkmann 2016, Petersen 2016).

De unge kræver diversitet i tilbud og tid og ro

Man vil med den nyligt vedtagne ændring af de forberedende tilbud samle seks forberedende uddannelser i én ny Forberedende Grunduddannelse (FGU). FGU kommer til at have tre retninger; en almen grunduddannelse, en produktionsgrunduddannelse og en erhvervsgrunduddannelse, hvor vægtningen af teori, produktion og praktik vil være forskellig alt efter retning (Undervisningsministeriet 2017b). Der er nogle aspekter ved den nye uddannelse, man kan være bekymret for, men det er usikkert, hvad uddannelsen præcist vil indeholde, og hvordan den bliver implementeret lokalt. Vi vil derfor, i det følgende, kommentere, hvilke elementer vi finder bekymrende, og hvad vi håber, der bliver holdt fast i.

Formålet med at samle en række forberedende uddannelser i et forberedende tilbud er blandt andet at forenkle det nuværende komplicerede uddannelsessystem. Vi finder dette bekymrende, i forhold til hvordan det forenklede tilbud kan rumme en meget kompleks og forskelligartet ungegruppe. Vi finder, at det er centralt for de unge, at de gennem identitetsarbejde kan skabe nye fortællinger, hvilket kræver, at de indgår i et fællesskab, hvor de kan føle, at de kan finde nogle, der er ligesom dem. Man kan være bekymret for, at forenklingen bliver lig med standardisering, hvor diversiteten i tilbuddene forsvinder og de unge dermed ikke har samme forudsætning for at finde det tilbud, der passer bedst til dem. De unge kan på den måde blive begrænset i at skabe en ny fortælling, da man ikke bare kan betragte gruppen af unge uden for uddannelse og arbejde som en enhed, der har brug for det

samme. Det kræver derimod, at de unge kan føle sig frem til, at de kan bruge det fællesskab, de er en del af, til at genskabe sig selv. Vi har for eksempel fundet, at nogle unge har gavn af at være i et fællesskab, hvor alternative og bløde værdier er i fokus, mens andre unge i højere grad har brug for tydelige rammer og for at føle, at de gennem det, de producerer, giver værdi til samfundet. Unge med forskellige behov har brug for forskellige tilbud. Ved at forenkle de forberedende uddannelser i så høj grad kan der altså være fare for, at man ikke kan rumme alle de mange behov. Det vil således være centralt, at der vil være mulighed for, at produktionsskolernes forskellige profiler kan opretholdes.

En anden bekymring er, om det afgrænsede forløb på to år kan have konsekvenser for de unge, der har brug for mere tid til at finde retning i livet. Som vi allerede har skitseret, kan det have konsekvenser for de unge, at der sættes en tidsbegrænsning for de unges forløb. Derudover har vi fundet, at det, at der er rummelighed, gør, at de unge i et stille og roligt tempo kan udvikle sig personligt og skabe en anden fortælling om sig selv. På de to år skal de unge have lært at indgå i uddannelsessystemet. Vi kan være bekymrede for, at det kan fratage uddannelsernes mulighed for at være rummelige og give de unge den tid, de har brug for. Er to år nok tid til, at de unge kan skabe nye fortællinger, blive bogligt stærkere og vide, hvilken retning de vil gå i uddannelses- og/eller arbejdslivet? I dag er der mulighed for at zappe rundt mellem forskellige forberedende uddannelser, og der er ikke et krav om, at den afsøgende proces kun må vare to år. Det kan dog være svært at finde rundt i alle de tilbud, da det kan skabe mere forvirring end gavn. Man kan altså med forenklingen håbe på, at det bliver mere overskueligt for de unge, men man kan samtidig være bekymret for, hvad der vil ske med de unge, der ikke efter to år er klar til at indgå i enten uddannelses- eller arbejdslivet.

UU-vejledningens rolle i forhold til det rette match

Der er noget i vores empiri, som peger på, at UU-vejledningen ikke fungerer optimalt. En væsentlig andel af de unge fortæller om, at flere af de UU-vejledere, de har været i kontakt med, enten ikke har anbefalet dem at tage et forløb på en produktionsskole eller ikke har formået at give kvalificeret vejledning, da de ikke

har særligt stort kendskab til, hvad de forskellige produktionsskoler kan tilbyde. Den forvirring, de mange tilbud kan skabe, skal altså også ses i relation til UU-vejledningens manglende viden. I håbet om at der med FGU stadig vil være forskellige tilbud, der kan rumme de unges forskellige behov, kan det være hensigtsmæssigt i højere grad at kvalificere UU-vejledningen. Hvorvidt matchet mellem den unge og det specifikke tilbud fungerer, kommer an på tilbuddets profil og den unges behov. Hvis man har større fokus på at kvalificere UU-vejledningen i forhold til at have mere viden om og dermed bedre kunne henvise til de forskellige tilbud, ville der være bedre forudsætninger for et godt match. Et andet interessant perspektiv er, hvilke forudsætninger UU-vejledningen har for at vurdere den unges uddannelsesparathed. Hvad vurderes denne parathed ud fra? Nogle af de unge oplevede, at de skulle overbevise deres UU-vejleder om, at de ikke var uddannelsesparate og havde brug for at komme i et forberedende tilbud, da UU-vejlederen foretrak gymnasiet. Det er værd at bemærke, at de unge oplever at skulle overbevise deres UU-vejleder, da det åbner op for spørgsmålet om, hvem det er, som skal have gavn af denne vejledning? Er det den unge, der har brug for et pusterum, eller er det samfundet, der har behov for hurtigst muligt at få unge gennem uddannelse?



Kapitel 7
Konklusion

Hvordan unge uden for uddannelse og arbejde forstår deres situation

Som det fremgår af kapitel 2 *Hvad ved vi fra forskningen?*, er der overvægt af forskning, der konkluderer, at de unge uden for uddannelse og arbejde er fra familier med lav indkomst og lavt uddannelsesniveau, er fagligt usikre, har lavt selvværd, har dårlige relationer til lærere og trives dårligt. Det bliver samtidig fremhævet, at de unge tager idealet om uddannelse til sig, og at det ikke at kunne leve op til forestillingen kan medvirke til sammenbrud og yderligere marginalisering. Som et modspil til disse negative erfaringer konkluderes det, at der er behov for sociale og tillidsfulde læringsmiljøer. Vores speciale bliver et bidrag til den eksisterende viden, der belyser kompleksiteten af forhold, der gør sig gældende for de unge. Det gør vi ved at tage udgangspunkt i, hvordan de unge forstår deres situation i relation til kravet om uddannelse, stigmatisering og anerkendelsesvilkår.

Vores speciale har til formål at undersøge, hvordan unge, der hverken har eller er i gang med en ordinær ungdomsuddannelse og heller er i arbejde, forstår deres situation. Gennem de unges fortællinger identificerede vi, at de unge har taget kravet om uddannelse til sig. Vi fandt samtidig, at de unge hele tiden oplever at skulle forsvare deres identitet og valg på grund af andres negative bedømmelser. Desuden fandt vi, at de unge forholder sig til andres reaktioner ved at forsøge at skabe et positivt modbillede til den forståelse, de bliver tillagt. Vi fandt tilmed, at produktionsskolen for de unge fungerer som et modspil til det ordinære uddannelsessystem og dermed giver de unge mulighed for at skabe en anden fortælling om dem selv.

Hvordan de unge forstår kravet om uddannelse

Analysens første fund viser, at kravet om uddannelse sætter sig igennem i de unges fortællinger som et forventningspres om, at ordinær uddannelse er det *rigtige* og

eneste at vælge. De unge fremhæver uddannelse som vejen til et godt liv, mens det ikke at have en uddannelse bliver sat i relation til usikkerhed og nederlag. De **vil** gerne gennemføre en ordinær uddannelse, men finder det svært, stagnerer og forbliver ude af stand til at træffe et valg om en specifik uddannelse. På baggrund af analysens første fund kan vi dermed konkludere, at de unge oplever og internaliserer det eksisterende forventningspres om, at de skal uddanne sig. De forstår således uddannelse som et nødvendigt onde, men samtidig som noget, de ikke formår at indgå i. I relation til Görlich (2016), Pless (2009) og Katznelson (2004) peger vi samstemmende på, at idealet om uddannelse som den rigtige vej har sat sig igennem hos de unge ved at vise sig som et ambivalent forhold, hvor uddannelse bliver opfattet som svært, men nødvendigt. Görlich, Pless og Katznelson fremhæver i relation hertil, at unge uden for uddannelse og arbejde opfatter udsathed som individuelle problemer og ser sig selv som taberagtige. Modsat har vi fundet, at de unge, der medvirker i dette speciale, ved et vedvarende identitetsarbejde formår at skabe et positivt modbillede og dermed ikke kun opfatter sig som taberagtige. Opretholdelsen af et positivt selvbillede skal ses i forhold til, hvordan de unge forholder sig til andres stigmatisering.

Hvordan de unge oplever andres reaktioner på deres situation

Analysens andet fund viser, at de unge oplever andres reaktioner som stigmatiserende. De oplever at blive mødt af negative bedømmelser i relation til at være uden for uddannelse og arbejde, at droppe ud af en ungdomsuddannelse, at være produktionsskoleelev og at være fagligt og socialt usikre, da disse forhold gør, at andre ser dem som mindre værd. Desuden har vi fundet, at de unge har oplevet at blive krænket af lærere i tidligere uddannelsessammenhænge. De fortæller blandt andet om lærere, der overser dem, taler nedladende til dem og ikke tager dem alvorligt, når de har brug for hjælp. Der opstår heri et paradoksalt forhold, da de unge, når de tilbydes særlig hjælp, såsom et produktionsskoleforløb eller at blive elev i en specialklasse, må tage imod hjælpen med en samtidig krænkelse og stigmatisering. Stigmatiseringen medvirker til, at de unge hele tiden skal forsvare deres identitet og finde måder at fremstille sig selv på på en positiv måde. Andres reaktioner udfordrer på den måde de unges selvforståelse og deres mulighed for at

have et positivt selvforhold. I mødet med andre, hvor de bliver tillagt negative egenskaber og nedvurderet, oplever de tab af status, og det er i den forbindelse, de unge skal bruge en masse energi på identitetsarbejde. Det, der er udfordringen for de her unge, er således at opretholde et positivt selvforhold. Hvor andre unge kan se sig selv som normale, bliver de her unge hele tiden nødt til at forsvare, hvorfor de er, som de er, hvorfor de er noget værd, og hvorfor de stadig er gode nok.

Hvordan de unge forholder sig strategisk til andres reaktioner

Analysens tredje fund viser, at de unge forholder sig strategisk til andres negative bedømmelser ved at forsøge at skabe et positivt modbillede. På den ene side retfærdiggør de deres situation ved at forholde sig kritisk til det ordinære uddannelsessystem og fremhæve undervisningen som irrelevant, virkelighedsfjern og som noget, de ikke kan bruge til noget. Derimod tilskriver de unge det at være kreativ værdi og søger på den måde at opretholde en positiv identitet. På den anden side forsøger de unge at påvise, at de positive værdier i samfundet også er til stede i den kontekst, de indgår i. Det gør de ved at fortælle, at de har ambitioner, ved, hvad de vil, og at produktionsskolen er et sted, hvor man kan lære noget. De unge forsøger altså ikke her at distancere sig fra det ordinære uddannelsessystem, men tværtimod handler opretholdelsen af det positive modbillede om, at de anerkender samfundets værdier og forsøger at påvise, at de også er til stede på produktionsskolerne. I forhold til den forskning, vi har ladet os inspirere af, finder vi altså, at de unge frem for at se sig selv som taberagtige fremhæver sig selv som nogle, der vil tage en mere aktiv og kreativ vej. Den måde, de kan opretholde et positivt selvforhold, skal ses i relation til deres tilknytning til produktionsskolen, hvor de indgår i et anerkendende og rummeligt fællesskab.

Der opstår her en interessant kompleksitet, da vi i den første analyse har fundet, at de unge tager kravet om uddannelse til sig, modsat her, hvor de kritiserer uddannelsessystemet som den eneste rigtige vej. Derudover har vi fundet, at de unge forsøger at opretholde en positiv identitet ved at adskille sig fra unge fra andre produktionsskoler, som, på grund af at de tager stoffer og har en 'hård' baggrund, tillægges negative egenskaber. Denne distancering fra andre unge i samme kategori er interessant, da den viser, hvordan de selv har internaliseret synet på

produktionsskoleelever og samtidig gør brug af samme stigmatiseringsformer som dem, de selv bliver mødt med. De forsøger altså på den måde at placere sig selv i samfundets normalsfære ved at distancere sig fra de allermest stigmatiserede kendetegn. I fællesskabet på produktionsskolen inddrager de et backstage, hvor de ved hjælp af humor bekræfter hinanden i, at de ikke 'ligger under' andre. Det gør de eksempelvis ved at sige 'taberskole' på en særlig måde og derefter grine i fællesskab.

Hvilken betydning produktionsskolen har for de unge

Analysens fjerde fund viser, at produktionsskolen har særlig betydning for de unge. For alle de unge er det gældende, at deres selvtillid er forbedret, efter de er startet på produktionsskolen. Det skal ses i relation til, at produktionsskolen, ved at inkludere, anerkende og rumme dem, repræsenterer et modbillede til deres tidligere erfaringer med uddannelse. De unge oplever at blive værdsat, hvilket gør, at de udvikler selvværd og større tro på sig selv. Tilmed oplever de det som trygt at være sårbar på produktionsskolen, modsat tidligere, hvor de tværtimod har oplevet ikke at blive set og hørt. På den måde kommer produktionsskolen til at være et frirum, hvor man i modsætning til i præstationssamfundet bliver anerkendt for det, man **er**, og ikke det, man **gør**. Den anerkendende tilgang kommer også til udtryk gennem rummeligheden på produktionsskolen. De unge oplever at blive set og hørt i forhold til ikke at kunne leve op til krav og forventninger, der bliver stillet til dem, eksempelvis det at møde til tiden. Desuden har vi fundet, at lærerne på produktionsskolen opleves meget anderledes end de lærere, de unge har mødt i tidligere uddannelsessammenhænge. Fordi lærerne skaber en ligeværdig og anerkendende relation, opstår der et tillidsfuldt forhold mellem lærer og elev, og produktionsskolen bliver på den måde et frirum, hvor man kan udvikle sig og opnå et andet selvforhold. Pless (2009:150) peger på, at unge har mulighed for at overskride de marginale uddannelsespositioner, som har gjort sig gældende i deres uddannelsesforløb, ved at de indgår i praksisfællesskaber og sociale anerkendende læringsmiljøer, da disse fordrer inklusion og involvering hos de unge. Görlich (2016:121) fremhæver, at tillid og relationer kan medvirke til progression og en anden forståelse af sig selv hos de unge. På baggrund af analysens fjerde fund kan vi ligeledes konkludere, at der må være fokus på at skabe plads til tillid,

rummelighed, anerkendelse og inklusion, hvis de unge skal understøttes i deres videre færd.

Vores bidrag til den eksisterende viden om unge uden for uddannelse og arbejde

Den viden, vi har fået adgang til igennem dette speciale, bidrager til forståelsen af, at unge i dag tager kravet om uddannelse til sig. De unge, der finder uddannelse udfordrende, sættes således i en sårbar position, ved at uddannelse opleves som svært, men samtidig som uundgåeligt. Men hvor en stor del af forskningen på området påpeger, at unge uden for uddannelse og arbejde vender udsathedens indad ved at se sig selv som årsag til deres situation, har vi fundet, at de unge grundet tilknytningen til produktionsskolen får mulighed for at skabe en positiv fortælling om sig selv. De unge vender udsathedens udad ved at kritisere det ordinære uddannelsessystem. Det bliver således gennem de anerkendende rammer på produktionsskolen, at de unge har mulighed for ikke at se sig selv som taberagtige og mislykkede. Idealet om uddannelse som den rigtige vej *ligger* i dem, men i den tid, de har gået på produktionsskolen, har de fået mulighed for at skabe en anden fortælling om sig selv, som er lige så værdifuld som andres fortællinger. På den måde har de på produktionsskolen fundet et fællesskab, hvor de kan udfolde, udvikle og genkende sig selv.

I indledningen karakteriserer vi et samfund, der har fokus på præstation og den enkeltes formåen i forhold til uddannelse. Gennem analysen har vi vist, at de unge ser uddannelse som et nødvendigt onde, da de internaliserer kravet om uddannelse, men samtidig har svært ved at se sig selv i den kontekst. Det konkurrenceprægede uddannelsessystem bliver dermed en barriere for de unge, da de ikke trives i det og derfor har svært ved at tage læring til sig. På trods af at man i dag er frisat fra tidligere tiders mere forudbestemte livsforløb og har større frihed til selv at forme sit liv, kan det gennem analysen fremhæves, at der grundet de institutionelle rammer fortsat er nogle krav, de unge skal leve op til og der opstår på den baggrund en snæver normalitetsramme for det at være ung. Det viser sig, ved at de unge oplever at blive bedømt negativt af andre i forhold til det at være uden for uddannelse og arbejde, droppe ud og være produktionsskoleelev. På den måde bliver

det afvigende ikke at følge den **lige** og **rigtige** vej, og man må derfor bruge en masse energi på identitetsarbejde i kampen for anerkendelse og bekræftelse. Selvom vi lever i et samfund, hvor der er stor frihed, kan man altså sætte spørgsmålstegn ved, om forståelsen af, hvad der har værdi, er rummelig nok? De unge oplever i hvert fald ikke at blive anerkendt for dem, de **er**. Modsat oplever de unge at blive anerkendt og bekræftet i fællesskabet på produktionsskolen, hvor de bliver tilbudt det frirum og lærings- og udviklingssted, som de har brug for. Produktionsskolens bidrag bliver dermed konkurrencestatens modspil.



Kapitel 8
Afsluttende refleksjoner

Metodiske og teoretiske efterrefleksioner

Specialets resultater er naturligvis præget af vores tilgang til og bevægelse i feltet. Derfor finder vi det nødvendigt at reflektere over, hvilken betydning vores valg har for specialet for at tydeliggøre, i hvilket lys man skal se resultaterne. Nedenstående vil indeholde: refleksioner over, hvordan vi har arbejdet med vores forforståelser, tematiske fravalg, teoretiske fravalg, hvilke unge vi har haft adgang til, og hvem vores resultater kan overføres til.

Har vi fået vores forforståelser nok i spil?

Som vi nævner i afsnittet *Et semistruktureret interview*, ville vi gerne på en mere tydelig måde have udfordret og fået sat vores forforståelser i spil. Når de unge fremhævede perspektiver i forhold til individualiseringen og dens negative betydning, kunne vi have udfordret denne forståelse mere. Vi kunne eksempelvis have spurgt ind til, om det forventningspres, de oplever, også virker motiverende. Fordi vi har ladet de unges perspektiver være i fokus og ladet disse perspektiver forme interviewet, har vi befundet os i et grænseland mellem hermeneutikken og fænomenologien. Vi har fra start forholdt os kritisk til de strukturelle forhold, men samtidig havde vi et ønske om, at de unge selv skulle sætte ord på, hvordan de forstår deres situation, og vi har derfor ikke i særlig høj grad formået at spørge kritisk ind til vores forforståelser. Måden, vi har foretaget interviewene på, har dermed givet anledning til en række udfordringer, ved at vi kan have overset nogle nuancer i forhold til forståelsen af de unges situation. Ved at vi har inviteret de unge ind i en samtale, hvor vi har fortalt, at vi har brug for deres viden om det at være ung uden for uddannelse og arbejde, når der er et massivt fokus på uddannelse, har vi givet dem mulighed for at positionere sig på en bestemt måde. Det, at vi har forholdt os kritisk til idealet om uddannelse, har således givet anledning til, at de unge kunne tale sig ind i det perspektiv, og vores forforståelser har på den måde præget det, vi er nået frem til. En måde, hvor vi i højere grad kunne have udfordret vores forforståelser på, havde været ved at interviewe de

unge ad flere omgange. På den måde ville vi have haft mulighed for at få uddybet særligt interessante forhold og udtalelser, de unge frembragte ved foregående interviews.

Teoretiske fravalg

Det har haft særlig betydning for vores resultater, at vi har taget udgangspunkt i Ulrich Becks (2002a, 2002b, 1997), Erving Goffmans (2014, 2015) og Axel Honneths (2006) teorier, da vi med deres perspektiver har kunnet belyse: hvordan kravet om uddannelse opleves, hvordan de unge oplever at blive stigmatiseret og forholder sig og reagerer på dette, samt hvordan anerkendelse bliver en forudsætning for at kunne have et positivt selvforhold. Hvis vi havde haft en anden tilgang, og eksempelvis havde fokuseret på de unges ressourcer, ville det have været mere oplagt med en Bourdieusk tilgang. I så fald ville vores fokus have været på ressourcer og mulige positioneringer for på den måde at kunne knytte de unges udfordringer sammen med de kapitaler, de i mere eller mindre grad er i besiddelse af.

Kan vores resultater overføres?

Vores resultater kan være med til at belyse, hvordan unge, der generelt har svært ved det ordinære uddannelsessystem grundet faglig og social usikkerhed, kan opleve at blive nedvurderet og tillagt mindre værdi. Det kan føre til en udsat position, da de unge, der har svært ved at indgå i uddannelse, får udfordringer med at opretholde et positivt selvforhold. Derudover kan vores resultater bidrage til en forståelse af, at man som en ung, der har mødt modstand på sin vej, kan gøre op med tidligere forståelser af sig selv og sin situation ved at indgå i et fællesskab, hvor der er en høj grad af fleksibilitet og rummelighed, anerkendelse af, **hvem** man er, og tillidsfulde og ligeværdige relationer.

Anvendt litteratur

Andersen, Dines (2005) **4 år efter grundskolen**. 19-årige om valg og veje i ungdomslivet. (fundet 10.09.17) www.sfi.dk – <https://www.sfi.dk/publikationer/4-aar-efter-grundskolen-5844/>. AKF Forlaget.

Andreasen, Lars Birch, Jensen, Annette, Jensen, Torben Pilegaard, Larsen, Kirsten Holm, Mogensen, Karin Blix, Bøg, Martin & Nielsen, Malene Beth (1997) **Unge uden uddannelse**. Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning, AKF Forlaget.

Beck, Ulrich (1997) **Risikosamfundet - på vej mod en ny modernitet**. Hans Reitzels Forlag. København.

Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (2002a) **Individualisering i moderne samfund - en subjektorienteret sociologisk perspektiver og kontroverser**. Slagmark, Nr. 34, side 13-38.

Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (2002b) **Individualization - Institutionalized Individualization and its Social and Political Consequences**. SAGE Publications. London.

Beskæftigelsesministeriet (2013) **Aftale om en reform af kontanthjælpssystemet**. (fundet 25.09.17) www.bm.dk – <http://bm.dk/da/Aktuelt/Politiske%20aftaler/Aftale%20om%20en%20reform%20af%20kontanthjaelpssystemet.aspx>. Beskæftigelsesministeriet. København K.

Beskæftigelsesministeriet (U.Å.) **Uddannelsesrettet indsats til aktivitetsparate unge**. (fundet 24.11.17). www.bm.dk – <http://bm.dk/da/Beskaeftigelsesomraadet/Flere%20i%20arbejde/Kontanthjaelpsreform/Overblik%20over%20kontanthjaelpsreglerne/Hvad%20betyder%20reformen%20for%20dig%20der%20er%20under%2030%20aar%20og%20ikke%20har%20en%20uddannelse/Aktivitetsparate%20unge.aspx>. Beskæftigelsesministeriet. København K.

Bourdieu, Pierre (1984) *Distinction - a social critique of the judgement of taste*. Routledge. England.

Bredgaard, Thomas, Jørgensen, Hans Henrik, Madsen, Rasmus, Dahl, Maria Rye & Hansen, Charlotte (2011) *Hvad virker i aktiveringsindsatsen?* (fundet 16.09.17) www.rovsingmanagement.dk - <http://www.rovsingmanagement.dk/media/356808/hvad-virker-i-aktiveringsindsatsen.pdf>. ForskningsCenter for evaluering. New Insight.

Brinkmann, Svend & Kvale, Steinar (2009) *InterView - introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag. København.

Brinkmann, Svend (2016) *Ståsteder - 10 gamle ideer til en ny verden*. Gyldendal Business. København.

Damm, Emilie (2017) *Andelen af ufaglærte på arbejdsmarkedet er halveret på 20 år*. (fundet 15.01.17) www.ae.dk - <https://www.ae.dk/analyser/andelen-af-ufaglaerte-paa-arbejdsmarkedet-er-halveret-paa-20-aa>.

DEA (2017) *Ny viden skal hjælpe udsatte unge i uddannelse eller beskæftigelse*. (fundet 25.09.17) www.dea.dk - <https://dea.nu/nyheder-blogs/nyheder/ny-viden-hjaelpe-udsatte-unge-uddannelse-beskaeftigelse>. Tænk tanken DEA. København.

ecopro (U.Å.) *Praktiske oplysninger*. (fundet 17.01.18) www.ecopro.dk - <http://www.ecopro.dk/om-skolen/praktiske-oplysninger/>. København.

Ekspertgruppen (2017) *Bedre veje til en ungdomsuddannelse - anbefalinger til regeringen*. (fundet 09.09.17) www.altinget.dk - <https://www.altinget.dk/misc/bedre-veje-til-en-ungdomsuddannelse-rapport-digital-version-01.pdf>. Ekspertgruppen om bedre veje til en ungdomsuddannelse, februar 2017.

Epinion (2015) *Desk research af danske studier om restgruppen*. (fundet 10.09.17) www.stil.dk – <https://www.stil.dk/uvm-dk/ministeriet/organisationen-i-ministeriet/raad--naevn-og-udvalg/raadet-for-ungdomsuddannelser/ruu-anbefalinger-og-undersoegelser>. Styrelsen for It og Læring. København.

Glavind, Niels (2005) *Lighed gennem uddannelse - hvordan er det gået?* (fundet 08.09.17) [www.brugfolkeskolen.dk](http://brugfolkeskolen.dk) – http://brugfolkeskolen.dk/wp-content/uploads/Lighed-gennem-uddannelse.ashx_.pdf. Ugebrevet A4 & AE-rådet.

Goffman, Erving (2015) *Hverdagslivets rollespil*. Samfundslitteratur. Frederiksberg C.

Goffman, Erving (2014) *Stigma - om afvigerens sociale identitet*. Samfundslitteratur. Frederiksberg C.

Görlich, Anne (2016) *Uden uddannelse og arbejde - unges tilblivelser i komplekse transitioner*. Ph.d.-afhandling. Institut for Læring og filosofi, Aalborg Universitet.

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

Hastrup (2005) "Tavshed – Inkorporeret viden og praktisk kunnen". I: Baarts, Charlotte & Fredslund, Hanne (red.): *Perspektivet – Kvalitativ forskning i arbejdsmiljø og arbejdsliv*. København. Arbejdsmiljøinstituttet.

Holm, Helle Harbo (2012) *Unge uddannelse kraftigt påvirket af social arv*. (fundet 20.09.17). www.dst.dk – <http://www.dst.dk/da/Statistik/bagtal/2012/2012-08-07-unge-uden-uddannelse>. Danmarks Statistik.

Honneth, Axel (2006) *Kamp om anerkendelse*. Hans Reitzels Forlag. København.

Illeris, Knud, Katznelson, Noemi, Simonsen, Birgitte & Ulriksen, Lars (2002) *Ungdom, identitet og uddannelse*. Center for Ungdomsforskning. Roskilde Universitetsforlag. Frederiksberg.

Illeris, Knud i Thorup, Mette-Line (2014) **Læring bliver et anliggende ved siden af livet**. (fundet 14.09.17) www.information.dk - <https://www.information.dk/moti/2014/03/laering-anliggende-ved-siden-livet>. Dagbladet Information. København.

Jensen, Torben Pilegaard & Jensen, Ulla Højmark (2005) **Unge uden uddannelse. Hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang?** (fundet 21.09.17) www.sfi.dk - http://gl.sfi.dk/Files/Filer/SFI/Pdf/Rapporter/2005/0509_Unge-uden-udd.pdf. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. København.

Jørgensen, Per Schultz (2013) "Den sociale indsats for udsatte børn og unge - lever den op til målene?". I: Guldager, Jens & Skytte, Marianne (red.): **Socialt Arbejde**. Akademisk Forlag. København.

Järvinen, Margaretha (2007) "Pierre Bourdieu". I: Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.): **Klassisk og moderne samfundsteori**. Hans Reitzels Forlag. København.

Juul, Ida (2013) "Diskurser om ungdom og arbejdsliv - fra velfærdsstat til konkurrencestat". I: Vibeke Kold, Jo Krøjer & Ida Juul (red.): **Arbejdsliv, Tema: Unge mellem uddannelse og arbejde**. Tidsskrift for arbejdsliv. Center for Studie i Arbejdsliv (CSA).

Juul, Søren (2012) "Hermeneutik". I: Juul, Søren & Bransholm, Kirsten Pedersen (red.): **Samfundsvidenskabernes videnskabsteori - en indføring**. Hans Reitzels Forlag. København.

Juul, Søren (2017) **Selvets Kultur**. Hans Reitzels Forlag. København.

Katznelson, Noemi & Larsen, Lene (2016) "Krav om uddannelse - politik og konsekvenser for 'udsatte' unge". I: Trine Wulf-Andersen, Reidun Follesø & Terje Olsen (red.): **Unge, udenforskab og social forandring**. Frydenlund. Frederiksberg.

Katznelson, Noemi (2004) **Udsatte unge, aktivering og uddannelse**. Dømt til individualisering. Ph.d.-afhandling. Center for Ungdomsforskning, Learning Lab Denmark, DPU. København, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. København.

Kvale, Steinar (2005) **InterView – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview**. Hans Reitzels Forlag. København.

Lipsky, Michael (1980) **Street-Level Bureaucracy - Dilemmas of the Individual in Public Service**. Russell Sage Foundation. New York.

Mehlbye, Jill, Hagensen, Pauline & Halgreen, Tue (2000) **Et frit valg? Unges overgang fra grundskolen til ungdomsuddannelserne – om danske unge og unge fra etniske minoriteter**. (fundet 14.09.17) www.kora.dk – https://www.kora.dk/media/447275/et_frit_valg.pdf. Forlaget AKF.

Nielsen, Mathias Herup (2015). **Det aktive menneskes triumf? En analyse af de omfattende forandringer af kategoriseringen af kontanthjælpsmodtageren**. (fundet 26.09.17) www.nyt-om-arbejdsliv.dk – http://www.nyt-om-arbejdsliv.dk/images/pdf/2015/nr1/tfa1_2015_044-060.pdf. Tidsskrift for Arbejdsliv, 17 (1): 44-60.

Pedersen, Aarøe Poul (2014) **Tænk på et tal - Dansk uddannelsespolitik på afveje**. Tiderne Skifter. København.

Pedersen, Ove Kaj (2011) **Konkurrencestaten**. Hans Reitzels Forlag. København.

Petersen, Anders (2016) **Præstationssamfundet**. Hans Reitzels Forlag. København.

Pihl, Mie Dalskov (2017) **Hver anden ung går i fars eller mors fodspor**. (fundet 17.09.17) www.ae.dk – https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_hver-anden-ung-gaar-i-mors-eller-fars-fodspor.pdf. AE-rådet, Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.

Pihl, Mie Dalskov (2013a) **Sociale og faglige faktorer har stor betydning for at få en uddannelse.** (fundet 23.09.17) www.ae.dk – https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_sociale-og-faglige-faktorer-har-stor-betydning-for-at-faa-en-uddannelse.pdf. AE-rådet, Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.

Pihl, Mie Dalskov (2013b) **Hæmsko: 10 sociale faktorer der øger risikoen for at stå uden uddannelse.** (fundet 19.09.17) www.ae.dk – https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_haemsko-_10-sociale-faktorer-der-oeger-risikoen-for-at-staa-uden-uddannelse_0.pdf. AE-rådet, Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.

Pless, Mette (2009) **Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet.** Ph.d.-afhandling. Center for ungdomsforskning, Forskerskolen DOCSOL. DPU, Aarhus Universitet.

Produktionsskolerne i Danmark (U.Å.) **Kan jeg gå på en produktionsskole?** www.produktionsskoler.dk – <http://produktionsskoler.dk/index.php?page=kan-jeg-ga-pa-en-produktionsskole-2>. Vejle.

Rasborg, Klaus (2013) **Individualisering og social differentiering i den reflektive modernitet.** Dansk Sociologi vol. 24, nr. 4. København.

Regeringen (2006) **Fremgang, fornyelse og tryghed, Strategi for Danmark i den globale økonomi - de vigtigste initiativer.** (fundet 18.09.17) www.stm.dk – http://www.stm.dk/multimedia/Fremgang_fornyelse_og_tryghed.pdf. Statsministeriet. København.

Regeringen (2002) **Bedre Uddannelser. Handlingsplan.** (fundet 20.09.17) www.uvm.dk – <http://static.uvm.dk/publikationer/2002/bedre1/hel.pdf>. Undervisningsministeriet. København.

SFI (2016) **Danske unge uden ungdomsuddannelse slår nordisk rekord.** (fundet 27.08.17) www.sfi.dk – <https://www.sfi.dk/nyt/nyheder/artikler/danske-unge-uden->

ungdomsuddannelse-slaar-nordisk-rekord/. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. København.

Undervisningsministeriet (2018) Om produktionsskole. (fundet 17.01.18)
www.uvm.dk – <https://www.uvm.dk/produktionsskoler/om-produktionsskole>.
Undervisningsministeriet. København.

Undervisningsministeriet (2017a) **70.000 unge har hverken ungdomsuddannelse eller er i job**. (fundet 25.09.17) www.uvm.dk –
<https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/udd/folke/2017/feb/170222%2070000%20unge%20har%20hverken%20ungdomsuddannelse%20eller%20er%20i%20job>.
Undervisningsministeriet. København.

Undervisningsministeriet (2017b) **Opbygning og målgruppe**. (fundet 23.11.2017)
www.uvm.dk – <https://uvm.dk/aktuelt/i-fokus/reform-af-de-forberedende-tilbud/forberedende-grunduddannelse/opbygning-og-maalgruppe>.
Undervisningsministeriet. København.

Undervisningsministeriet (2017c) **Om vurdering af uddannelsesparathed**. (fundet 20.12.2017) www.uvm.dk – <https://uvm.dk/vejledning-og-stoettemuligheder/vejledning/ungdomsuddannelse/uddannelsesparathed/om-vurderingen>.
Undervisningsministeriet. København.

Undervisningsministeriet (1993) **Uddannelse til alle. Undervisningsministerens redegørelse til folketinget**. Undervisningsministeriets forlag. København.

Undervisningsministeriet (U.Å.) **Produktionsskoler**. (fundet 10.11.17) www.ug.dk –
<https://www.ug.dk/uddannelser/andreungdomsuddannelser/produktionsskoler>.
Undervisningsministeriet. København K.

UU København (U.Å.) **Vejledning 18-24 år**. (fundet 16.11.17) www.uu.kk.dk –
<http://www.uu.kk.dk/vejledning-18-24-aar-0>.